

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2016:71.23

# ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія  
Педагогіка та психологія

**2018**  
Випуск 28

Київ



**ВІСНИК**

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

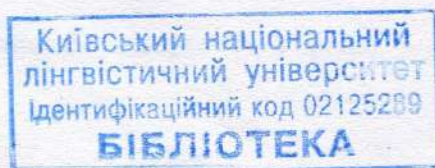
ICV 2016:71.23

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2018  
Випуск 28**



**Київ**  
Видавничий центр КНЛУ

## ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

*Ми продовжуємо серію інтерв'ю з нашими сучасниками – провідними науковцями в галузі педагогіки, зокрема методики навчання іноземних мов.*

**Методика навчання перекладу: витоки, сьогодення, перспективи** – бесіда кандидата пед. наук, доцента М.Л.Писанко з доктором пед. наук, професором, професором кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, академіком Академії наук вищої школи України, членом Європейського лінгвістичного товариства, президентом Всеукраїнської спілки викладачів перекладу Л.М.Черноватим.



*Шановний Леоніде Миколайовичу, ми раді вітати Вас на сторінках Вісника і мати змогу дізнатися Вашу думку щодо сучасних тенденцій методики навчання перекладу, яка є відносно молодого наукою. Які чинники спричинили її виникнення взагалі та які особливості її розвитку в Україні?*

Приблизно до 1970-х років спеціальності “Переклад” в університетах усього світу не існувало. Підготовка перекладачів розглядалася як професійно-технічне навчання і здійснювалася переважно в межах навчальних центрів, які не входили до системи вищої освіти. Однак стрімке зростання попиту на перекладацькі послуги та їхня якість, а також значне ускладнення змісту перекладацької діяльності, змусило вищі заклади освіти змінити своє ставлення до перекладу, внаслідок чого відповідна спеціальність почала з’являтися в переліку їхніх послуг.

В Україні підготовка перекладачів (кваліфікація “перекладач-референт” у межах спеціальності “Іноземна мова”) на рівні закладів вищої освіти почалась ще раніше, ніж на Заході. У 1962 році перекладацьке відділення відкрилось у Київському (зараз – КНУ імені Тараса Шевченка), а в 1966 році – у Харківському (зараз – ХНУ імені В. Н. Каразіна) університетах. І хоча метою цих двох відділень, так само як і одночасно відкритих у педагогічних інститутах іноземних мов Мінська й Горького (зараз – Нижній Новгород) була підготовка переважно військових перекладачів, однак наявність таких центрів уможливила накопичення значного практичного досвіду, який заклав надійне підґрунтя для подальшого розроблення науково обґрунтованої методики навчання перекладу.

До певного часу, як в Україні, так і за її межами, підготовка перекладачів проводилася без чітко усвідомленої методики їх навчання, внаслідок відсутності нагальної потреби в ній. Це пояснювалося незначною загальною кількістю студентів (наприклад, на перші курси англійських відділень у двох згаданих українських університетах сукупно набиралося 80 студентів), внаслідок чого навчання здійснювалось переважно за системою “майстер – учень”, коли викладач мав практично необмежену свободу як у виборі змісту, так і методів навчання. Нерідко матеріали, які викладач розробляв для себе, переважно на інтуїтивній основі й власному практичному досвіді, не публікувались, а тому втрачались, якщо він / вона з будь-яких причин припиняли читати відповідний курс, і новий викладач починав усе заново. Однак сукупний вплив солідних авторитету й кваліфікації викладачів (які також мали серйозний перекладацький досвід), високого рівня підготовки студентів, які подолали густе сито відбору в умовах високого (більше десяти претендентів на місце) конкурсу, а також їхньої неймовірної мотивації забезпечував достатньо високий рівень випускників.

Ситуація різко змінилася наприкінці 1980-х років, коли в період так званої “перебудови” в Радянському Союзі було знято заборону на відкриття перекладацьких відділень в інших

університетах, які швидко скористалися цим, внаслідок чого кількість кафедр, що декларували підготовку перекладачів, лише в Україні (вже за часів незалежності) почала наблизитися до 100, що переважало сукупну кількість аналогічних закладів у всій Західній Європі чи Північній Америці. Відсутність на цих кафедрах чіткого уявлення про зміст навчання, викладачів з відповідним досвідом і кваліфікацією, студентів з належними рівнями володіння іноземною мовою й мотивації, а також навчально-методичних комплексів (НМК) з українським компонентом і спричинила нагальну потребу розроблення методики навчання перекладу та згаданих НМК.

*Ваші кандидатська й докторська дисертації присвячені питанням формування іноземних граматичних навичок, однак останнім часом Ви займаєтесь переважно питаннями методики навчання перекладу. Що спричинило зміну головного напрямку досліджень?*

Це власне чинники, вже згадані у відповіді на попереднє запитання. Мені випало майже тридцять років завідувати кафедрою, яка відповідала за підготовку перекладачів, і на початку 1990-х років перед нами постала проблема повної відсутності навчально-методичних матеріалів з українським компонентом. Звиклі до централізованого постачання, ми, як і переважна більшість українських університетів, певний час чекали, що вони надійдуть з Києва, однак згодом дійшли думки, що цю проблему слід вирішувати самостійно. Для підготовки підручників і посібників бракувало принципів їх розроблення, що спонукало до відповідних досліджень, результати яких узагальнено в підручнику “Методика викладання перекладу”, головні положення якого стали підґрунтям для інноваційної моделі підготовки перекладачів (яка досі розробляється на кафедрі перекладознавства імені Миколи Лукаша в ХНУ імені В. Н. Каразіна), що лягло в основу розроблення інших елементів НМК (див. перелік у підрозділі “Досьє”), які широко використовуються і в інших університетах України. Що стосується питань методики навчання іноземних мов, то я продовжую стежити за відповідними дослідженнями. Вдячний долі й відповідним посадовим особам за можливість працювати в спеціалізованій ученій раді КНЛУ з теорії та методики навчання іноземних мов, що забезпечує можливість професійного спілкування на найвищому рівні й ознайомлення із результатами найновіших розробок у цій сфері.

*Внаслідок останньої реорганізації на рівні Міністерства освіти й науки (наказ МОН України 25.05.2016 № 567), колишні спеціальності тепер називаються спеціалізаціями. Зокрема, колишню спеціальність “Переклад” об’єднано із колишньою спеціальністю “Мова та література” в межах спеціалізації, яка наразі називається “Мова та література (переклад включно)”. Як Ви до цього ставитесь?*

Я б розділив це питання на два аспекти. По-перше, додавання до назви спеціалізації словосполучення “переклад включно” є загалом позитивним, оскільки декларує наявність у змісті навчання певних модулів, спрямованих на формування перекладацької компетентності, яка з певних причин, що безпосереднього не стосуються теми нашої розмови, протягом тривалого часу взагалі виключалась зі змісту навчання іноземної мови. Крім того, наявність згаданого словосполучення, ймовірно, може сприяти покращенню набору на спеціалізації, пов’язані з іноземною філологією.

З іншого боку, об’єднання двох колишніх спеціальностей у межах однієї спеціалізації без одночасного збереження окремої спеціалізації “Переклад”, на мій погляд, є невдалим. Таку думку поділяє практично вся експертна спільнота перекладознавців і викладачів перекладу України. Аби не бути голослівним, наведу скорочений фрагмент із листа представників згаданої спільноти, який, за ініціативи проф. О.І.Чердиченка, було передано міністру МОН України пані Л.М.Гриневич.

“На професійному рівні неможливо створення гібридної навчальної програми, яка б дозволила надавати рівноцінну фундаментальну підготовку з мови і літератури як спеціалізації дослідницько-педагогічного і спрямування, з одного боку, і перекладу, з іншого. Підготовка перекладачів вимагає специфічного набору професійно орієнтованих дисциплін, які



не відповідають фаху філолога – викладача іноземних мов і зарубіжної літератури. Ідеться, зокрема, про історію й теорію перекладу, курси порівняльного мовознавства, галузевого перекладу (суспільно-політичного, науково-технічного, наукового, комерційного, юридичного / судового, медичного тощо), дво- і багатомовну термінологію, комп'ютерні бази даних і автоматизовані системи перекладу (*Trados, MemoQ* тощо), машинний переклад, локалізацію, професійну етику перекладача, усний послідовний і синхронний переклад, переклад з аркуша і перекладацький скоропис, художній переклад і переклад кінофільмів, критику і редагування перекладів, керування перекладацькими проектами тощо. Окремо варто наголосити на різниці, яка полягає у необхідності ґрунтовної перекладацької практики для перекладачів і не менш ґрунтовної педагогічної практики для майбутніх викладачів мови і літератури, чого не можна досягти в одній навчальній програмі.

Приєднання спеціалізації “Переклад” до спеціалізацій “Мови і літератури” суперечить і загальносвітовим тенденціям, а також знижує конкурентоздатність випускників українських університетів на глобальному ринку. Починаючи з другої половини минулого століття, у цивілізованому світі розділено підготовку фахівців з мови і літератури, з одного боку, та фахівців з усного і письмового перекладу, з іншого. У провідних університетах світу створено факультети або інститути перекладу, де готують перекладачів за програмами бакалавра і магістра. У 2009 році, за сприяння Європейської комісії, в європейських університетах (включаючи й колишні прибалтійські республіки) почався перехід на нову програму підготовки перекладачів “Європейський магістр з перекладу” (*European Master's in Translation – EMT*), що ґрунтується на Європейському стандарті якості перекладацьких послуг (*European Quality Standard for Translation Services – EN 15038 2006*), запровадженому Європейським комітетом з питань стандартизації (*European Committee for Standardization*), й метою якої є забезпечення якості згаданої підготовки та відповідності компетентності випускників професійним стандартам і сучасним ринковим потребам. На тлі згаданих процесів ситуація в Україні виглядає дивним анахронізмом і поверненням до радянських часів”.

Як впливає із викладеного вище, видається доцільним розділити “Мову та літературу” і “Переклад” на дві окремі спеціалізації в межах спеціальності 035 “Філологія”. При цьому для спеціалізації “Мова та література” додавання словосполучення “переклад включно” може бути збережено з причин, про які я вже згадував раніше.

*Якими, на Вашу думку, є головні принципи організації навчання майбутніх перекладачів?*

Головне – це відповідність змісту навчання його меті, тобто врахування компетентностей, які необхідно сформувані в процесі навчання. Наприклад, якщо в межах спеціалізації “Мова та література” метою є формування іншомовної комунікативної компетентності, то в спеціалізації “Переклад” ідеться про білінгвальну компетентність у контрастивному плані, тобто на додачу до іншомовної комунікативної компетентності необхідно сформувані таку саму компетентність у рідній мові й забезпечити усвідомлення співвідношень між планами змісту й вираження в обох мовах. Якщо досягнення першої мети передбачає безпосередній зв'язок поняттєвих категорій з однією (іноземною) мовою, то в другому випадку вони мають бути однаково тісно пов'язаними з обома мовами, аби забезпечити якісну передачу смислу тексту оригіналу в тексті перекладу.

Соціокультурна компетентність при засвоєнні іноземної мови обмежується відповідною інформацією щодо культури й мовленнєвої поведінки носіїв відповідної мови, тоді як перекладачам необхідно володіти бікультурною інформацією, а крім того – засвоїти предметні знання в тих сферах (суспільно-політичній, науково-технічній, юридичній тощо), де може здійснюватися переклад. При цьому навіть мінімально прийнятний обсяг фонових (соціокультурних) знань майбутнього перекладача є настільки широким, що для їх забезпечення необхідно використовувати потенціал не тільки дисциплін мовного й перекладацького циклів, але й інших навчальних

дисциплін протягом усього курсу навчання, що потребує ретельної їх координації з боку випускової кафедри й співпраці з іншими кафедрами, які забезпечують процес навчання майбутніх перекладачів.

Перекладацька компетентність включає не тільки знання з теорії та історії перекладу, навички й уміння різних видів перекладу (див. перелік у відповіді на попереднє запитання), але й уміння здійснювати види діяльності, які раніше не належали до компетентності перекладача (володіння автоматизованими системами перекладу, прийомами локалізації, базами даних, пошуковою діяльністю, різноманітними комп'ютерними програмами тощо).

Особистісна компетентність, крім індивідуальних психофізіологічних якостей, включає також такі вміння, як пошук роботи, укладання контракту, праця в команді, керівництво перекладацькими проектами й системою забезпечення якості, спілкування в професійному середовищі, співпраця з фахівцями у відповідній галузі тощо.

Стратегічна компетентність ґрунтується на координації решти компетентностей безпосередньо в процесі здійснення перекладацької діяльності й також потребує формування, зокрема в процесі перекладацької практики, виконання курсових робіт тощо.

Деякі компетентності майбутнього перекладача мають свою специфіку. Зокрема, його лексична компетентність має містити максимально можливу кількість лексичних відповідників в обох мовах, включаючи термінологію в тих сферах, які входять до змісту навчання.

Таким чином, аби забезпечити повноцінне й цілеспрямоване формування компетентності перекладача, достатньо розбити кожну з перелічених компетентностей на складові, визначити їхні якісні характеристики на кожному етапі навчання й розподілити їх між дисциплінами (включаючи курсові роботи, практики тощо), семестрами, тижнями й заняттями в такий спосіб, аби закінчити їх формування до закінчення терміну навчання. Однак практична реалізація такого плану потребує розроблення НМК, що, в свою чергу, вимагає вирішення численних питань, таких як послідовність видів перекладу в процесі навчання, система вправ і їх співвідношення на різних його етапах, процедура поточного, проміжного й підсумкового контролю та безліч інших проблем, притаманних будь-якому навчанню взагалі. Забезпечення ефективного їх вирішення потребує проведення відповідних досліджень.

*Останнім часом з'явилися дисертації з методики формування у майбутніх перекладачів іншомовної комунікативної компетентності. Чим, на Вашу думку, відрізняється навчання іноземних мов майбутнього перекладача і, наприклад, майбутнього вчителя / викладача іноземної мови в межах навчальної дисципліни "Практика усного і писемного мовлення" на мовних факультетах закладів вищої освіти?*

На мій погляд, таких відмінностей майже немає. В обох випадках маємо формувати іншомовну комунікативну компетентність, яка ґрунтується на тих самих субкомпетентностях – граматичній, лексичній, фонетичній, в читанні, говорінні тощо. Можна говорити про внесення (особливо на перших двох курсах, тобто до початку цілеспрямованого навчання перекладу) відповідних елементів до змісту формування іншомовної комунікативної компетентності (див. приклади в підручниках англійської мови, перелік яких подано в у підрозділі «Досє»). Наприклад, при навчанні переказу текстів можна показати студентам прийоми їх компресії або вертикальний їх запис із застосуванням символів перекладацького скоропису; в процесі знайомства з найвідомішими зразками англійського фольклору, наприклад популярними піснями (як соціокультурними явищами), можна показати принципи їх перекладу українською мовою; під час розвитку аудитивних умінь можна навчити раціональних прийомів запису головної інформації, що надалі стане в пригоді при оволодінні послідовним перекладом тощо. Можна також говорити про проникнення в глибші пласти лексичного матеріалу в межах тем за рахунок залучення слів, які зазвичай залишаються поза увагою в більшості підручників, проте ширший лексичний запас не завадить і для інших майбутніх філологів. Тому додавання словосполучення

“майбутніх перекладачів” до теми дисертації, яка досліджує питання формування іншомовної комунікативної компетентності, навряд чи гарантує її новизну, хоча це слід вирішувати в кожному конкретному випадку.

*Чи потрібні, на Вашу думку, якісь особливі вимоги до дослідників у галузі методики навчання перекладу?*

На мій погляд, ідеальною є ситуація, коли такий науковець, окрім фундаментальної підготовки в галузі методики навчання іноземних мов і перекладу, постійно викладає той вид перекладу, навчання якого він досліджує, а також регулярно перекладає на професійному рівні. Але ці вимоги є очевидними – важко уявити дослідника, що не має досвіду в сфері, якою він / вона займається.

*Чи існує в Україні необхідність у підготовці викладачів перекладу як окремого фаху в межах підготовки магістрів за спеціалізацією “Переклад”, чи достатньо мати кваліфікацію викладача іноземної мови та/або бути практикуючим перекладачем для викладання перекладацьких дисциплін?*

Наразі я такої необхідності не бачу, оскільки це значно звузило б можливості працевлаштування випускників. Для викладання перекладацьких дисциплін, на мій погляд, достатньо мати диплом за спеціалізацією “Мова та література (переклад включно)” або “Переклад”, якщо таку спеціалізацію буде відновлено, прослухати семестровий курс “Методика викладання перекладу” й скласти відповідний іспит, а також пройти місячну практику з викладання перекладу. Бажано було б також вписати це до кваліфікації випускника, наприклад: “Викладач англійської мови та перекладу”. Як я вже згадував раніше, для викладачів перекладу дуже важливо (паралельно з викладанням) займатися перекладом на професійному рівні або принаймні мати значний досвід у ньому. З іншого боку, одного перекладацького досвіду (без викладацького стажу) для навчання перекладу може бути недостатньо, такі викладачі можуть мати суттєві труднощі в аудиторії.

*Леоніде Миколайовичу, Ви – президент Всеукраїнської спілки викладачів перекладу (ВСВП). Проінформуйте, будь ласка, наших читачів про діяльність цієї організації, а також про можливість стати її членом і брати участь у заходах, які проходять під її егідою.*

Всеукраїнська спілка викладачів перекладу (Ukrainian Translator Trainers' Union (UTTU)) є всеукраїнською громадською організацією, яка об'єднує фахівців у галузі навчання перекладу на основі спільності інтересів для реалізації мети й завдань. Її метою є підвищення якості підготовки перекладачів в закладах освіти України. Завданнями ВСВП є створення організаційних передумов для встановлення контактів і налагодження співпраці українських фахівців з викладання перекладу, а також розвиток міжнародних контактів і співпраці між українськими й зарубіжними фахівцями з викладання перекладу. ВСВП надає консультативну допомогу своїм членам у розвитку їхньої фахової діяльності; створює інформаційну базу, здійснює інформаційне забезпечення членів Спілки; надає консультативну допомогу викладачам закладів освіти України щодо змісту навчання перекладачів, наявних навчально-методичних матеріалів, розроблення нових навчальних курсів; проводить збирання, аналіз і систематизацію пропозицій членів ВСВП і пропонує шляхи й форми їх реалізації.

Основою роботи Спілки є ініціатива на місцях. Пропонуйте свій проект – і Спілка допоможе вам його реалізувати. На сьогодні в межах діяльності ВСВП проводяться апробації методики навчання автоматизованих систем перекладу студентів-магістрів (Кропивницький, Харків, Київ), формування особистісного компонента компетентності перекладача (Харків) та методики навчання усного перекладу в магістратурі (Дніпро). Відповідно до розроблених під час досліджень принципів, координується підготовка посібників з навчання перекладу в сферах Європейського права (Харків), медицини (Харків), нафто- й газодобувній промисловості (Полтава), будівництва (Полтава), кібербезпеки (Чернівці), зовнішньоекономічних зав'язків



(Вінниця). Готові посібники проходять експериментальну перевірку й публікуються в серії *UTTU series* у видавництві “Нова книга”. Членами ВСВП можуть бути громадяни України, які займаються діяльністю, що відповідає цілям і завданням Спілки. Прийом до ВСВП здійснюється на підставі письмової анкети-заяви. Докладніша інформація про ВСВП – див. на сайті [www.uttu.info](http://www.uttu.info).

*Серед читацької аудиторії нашого Вісника багато молодих науковців – аспірантів, здобувачів, студентів магістратури. Що Ви порадили б їм побажали тим, хто тільки розпочинає свою науково-дослідницьку діяльність у галузі методики навчання іноземних мов і перекладу?*

Бажаю всім насолоди від творчої праці й результатів Ваших досліджень, яскравих відкриттів, вдячних учнів і щастя в особистому житті.

*Дякуємо Вам за розмову. Сподіваємось на подальші зустрічі й продовження дискусії на сторінках нашого Вісника.*

#### Досьє

Черноватий Леонід Миколайович – відомий фахівець у галузі методики навчання іноземних мов і перекладу. Доктор педагогічних наук, професор.

Народився 24.03.1950 в с. Нехвороща, Ново-Санжарського району Полтавської області. Закінчив у 1972 році Харківський державний університет імені О. М. Горького (ХДУ) й аспірантуру при ньому (1978 рік). У 1972-1974 рр. – військовий перекладач. З 1978 р. працює на кафедрі перекладу та англійської мови (нині кафедра перекладознавства імені Миколи Лукаша) ХДУ (з 1995 року – Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна) на посадах викладача, старшого викладача, доцента, професора. З 1983 по 2011 рр. – завідувач згаданої кафедри. Доктор педагогічних наук (2000), професор (2003).

Розробляє теорію педагогічної граматики, а також теорію й методику навчання перекладу як спеціальності. Автор понад 200 праць у галузях методики навчання іноземних мов і перекладу, психолінгвістики й перекладознавства, зокрема монографій “Психолінгвістические основы теории педагогической грамматики” (1992), “Психологические и лингводидактические основы теории педагогической грамматики” (1998); керівник колективів авторів підручників і посібників з англійської мови: “Практичний курс англійської мови: Підручники для студентів I-IV курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність “Переклад”)” (2005-2018), посібників для навчання перекладу у галузях: громадсько-політичний (2005-2008), економічний (2005-2007), юридичний (2005-2016), психологічний (2012), захисту інтелектуальної власності (2011); науково-технічний (2017), науковий (2017); автор підручника “Методика навчання перекладу як спеціальності” (2013); координатор авторських колективів видань з історії українського перекладознавства: “Олександр Фінкель – забутий теоретик українського перекладознавства” (2007), “Микола Лукаш. Моцарт українського перекладу” (2009), “Українська перекладознавча думка 1920-1930-х років” (2011); “Переклад у наукових дослідженнях представників харківської школи” (2013); “Василь Мисик: Різногранний діамант українського художнього перекладу” (2017).

Підготував вісім кандидатів наук.

Відповідальний редактор наукового журналу ХНУ імені В.Н.Каразіна “Проблеми навчання мов: дослідження та практика”.

Виступав з лекціями й доповідями в навчальних і наукових закладах міст Цинцинаті (США), штату Арізона (США), Познані (Польща), Кракова (Польща), Бат (Велика Британія), Москви, Воронежа, Іваново (Росія), а також у центрах підготовки перекладачів в Україні.

Президент громадської організації “Всеукраїнська спілка викладачів перекладу” (з 2013 року). Член Європейського лінгвістичного товариства.

Має почесні знаки Міністерства освіти й науки України “Відмінник освіти України” і “За наукові досягнення”, лауреат премії Ярослава Мудрого Академії наук вищої школи України.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

УДК 371.315:811.111'255

### СУТНІСТЬ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стрілець В. В.

*Київський національний лінгвістичний університет*

*Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка*

*vvctrilets@gmail.com*

Дата надходження 29.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** У статті розглядається сутність письмового перекладу як специфічного виду мовленнєвої діяльності. Визначається його роль і місце з-поміж видів мовленнєвої діяльності та конкретизується ступінь репродуктивності / продуктивності. Характеризуються складники процесу письмового перекладу: мотиви, мета, предмет, продукт, результат, засоби, способи реалізації. Описуються особливості й рівні перекладацького розуміння. Простежуються мовленнєво-мисленнєві операції перекладача з позицій когнітивної лінгвістики. Окреслюється мовленнєво-діяльнісна одиниця письмового перекладу.

**Ключові слова:** письмовий переклад, вид мовленнєвої діяльності, читання, письмо, репродуктивність, продуктивність, перекладацьке розуміння.

**Стрілець В. В. Киевский национальный лингвистический университет, Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка**

**Сущность письменного перевода как вида речевой деятельности**

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность письменного перевода как специфического вида речевой деятельности. Определяется его роль и место среди видов речевой деятельности и конкретизируется степень репродуктивности / продуктивности. Характеризируются составляющие процесса письменного перевода: мотивы, цель, предмет, продукт, результат, средства, способы реализации. Описываются особенности и уровни переводческого понимания. Прослеживаются речемыслительные операции переводчика с позиций когнитивной лингвистики. Определяется речедетельностная единица письменного перевода.

**Ключевые слова:** письменный перевод, вид речевой деятельности, чтение, письмо, репродуктивность, продуктивность, переводческое понимание.

**Strilets V. Kyiv National Linguistic University, Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University**  
**Essence of translation as a type of speech activity**

**Abstract. Introduction.** The interdisciplinary nature of studying the translation process, which is viewed from the perspectives of psycholinguistics, cognitive linguistics, and language teaching methodology, and lack of scholars' unanimity in approaching some controversial issues prove the necessity of getting a deeper insight into this problem. **Purpose.** To analyze the essence of translation as a specific type of speech activity, in particular, determine its place among other types of speech activity, concretize its status, characterize its constituents, and reveal the peculiarities of translator's comprehension and cognitive mechanisms, as well as describe the speech unit of translation. **Methods.** Analysis of research findings in the areas of psycholinguistics, cognitive linguistics and language teaching methodology. **Results.** Translation refers to a speech activity type as it complies with its definition and is filled with the same psychological content comprising motives, aim, subject, product, result, means and ways of implementing. Translator's comprehension is developed in six stages. Cognitive process of translation can be described through the notions of translation space and frame-based knowledge structuring. A speech unit of translation is a two-component structure consisting of inference-based sense verbal decision and speech communicative act. **Conclusion.** Translation is a specific bilingual receptive-reproductive / productive

mediatory type of speech activity, based on reading and writing caused by a three-fold aim. It implies intensive mental activity and different degree of reproductivity / productivity depending on its phase. Translation features peculiar comprehension and is characterized by an intermediary and secondary nature. The obtained findings can serve as a basis for determining knowledge, sub-skills and skills as components of translation competence and concretizing the stages of its development.

**Keywords:** translation, type of speech activity, reading, writing, reproductivity, productivity, translator's comprehension.

**Постановка проблеми.** Із розширенням міжнародних зв'язків у всіх галузях підвищуються вимоги до якості й термінів виконання письмового перекладу, що, в свою чергу, посилює інтерес науковців до питання особливостей перебігу цього процесу в контексті сучасних наукових парадигм. Проникнення в сутність сприйняття тексту оригіналу й породження адекватного й еквівалентного йому тексту перекладу необхідне фахівцям із методики навчання перекладу для конкретизації знань, навичок і вмінь як складників змісту навчання письмового перекладу спеціальних, зокрема науково-технічних, текстів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема перебігу письмового перекладу привертає увагу представників різних наук, передусім психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, методики навчання іноземних мов, що свідчить про міждисциплінарний характер дослідження цієї проблеми. І. О. Зимня (2001) і Т. С. Серова (2001) дослідили психолінгвістичні й психологічні особливості перекладу як складного виду мовленнєвої діяльності. В контексті наявних моделей породження мовлення А. О. Яковлєв (2011) запропонував модель перекладу як комплексного мовленнєво-мисленнєвого процесу. Заслужують на увагу наукові розвідки з'ясування сутності останнього під час письмового перекладу з позицій когнітивної лінгвістики: К. Хейвовскі (2004) описав комунікативно-когнітивну теорію перекладу, Т. Г. Пшенкіна (2005) дослідила психолінгвістичні механізми вербальної діяльності перекладача, О. М. Кутяєва (2013) виявила відмінності в когнітивній складовій розумової діяльності перекладача-лінгвіста й перекладача-фахівця певної галузі в процесі перекладу текстів спеціального дискурсу, Л. В. Кушніна (2016) ввела до обігу й охарактеризувала поняття "перекладацький простір", Д. І. Бакало (2007) застосував концепцію фреймової структуризації знань задля характеристики особливостей пізнання й відображення дійсності в свідомості перекладача під час його професійної діяльності, І. М. Ремхе (2007) розвинула цю ідею щодо науково-технічного перекладу й типологію фреймів на матеріалі текстів металургійної промисловості. Л. М. Черноватий (2013) описав процес перекладу як виду посередництва (медіації). А. Ю. Наугольних (2006) охарактеризував процеси осмислення й розуміння в повному письмовому перекладі та виокремив дотичні навички й уміння. Л. О. Максименко (2015) простежила психологічні механізми мовленнєвої діяльності перекладача в письмовому двосторонньому перекладі. В міжкультурно-комунікативній моделі письмового перекладу Т. Д. Пасічник (2011) відобразила письмову двосторонню медіацію перекладача як опосередкованого учасника комунікації між представниками двох різних культурно-мовних спільнот. Ю. М. Бірюкова (2016) розкрила специфіку перекладацького читання в процесі письмового перекладу. Я. Г. Фабрична (2017) описала зміст його фаз.

У контексті міждисциплінарного характеру проаналізованих наукових розвідок, а також з урахуванням різних поглядів науковців на статус перекладу, питання сутності письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності потребує ретельнішого вивчення крізь призму новітніх наукових парадигм.

**Мета статті** – проаналізувати сутність письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності, зокрема з'ясувати його місце з-поміж видів іншомовної мовленнєвої діяльності, конкретизувати статус письмового перекладу, охарактеризувати його складники, розкрити особливості перекладацького розуміння й когнітивних механізмів, а також виокремити мовленнєву одиницю письмового перекладу.



**Основні результати дослідження.** Серед науковців немає єдності щодо ролі й місця перекладу з-поміж видів мовленнєвої діяльності. Враховуючи таку особливість перекладу, як необхідність активізації механізму переключення з одного мовного коду на інший, Б. В. Беляєв (1965) вважає його особливим розумовим процесом, який лише ґрунтується на мовленнєвій діяльності, але не є її особливим видом (с. 152). Поділяючи цю точку зору, Л. М. Черноватий (2013) розглядає переклад не як вид мовленнєвої діяльності, а як вид медіації (мовного посередництва), обґрунтовуючи це тим, що процес перекладу суттєво відрізняється від процесу будь-якого з чотирьох видів мовленнєвої діяльності передусім своїм двостороннім характером – одночасним застосуванням двох видів мовленнєвої діяльності (читання й письма в письмовому перекладі, аудіювання й говоріння в усному перекладі), один із яких є рецептивним, другий – продуктивним (с. 43).

Ми не повністю погоджуємось з цією тезою, оскільки аналіз функціонування згаданих вище видів мовленнєвої діяльності підтверджує наявність різноманітних умов їх перебігу, які часом передбачають оперття на інші її види. Так, діалогічне мовлення як різновид говоріння взагалі не може функціонувати без аудіювання мовлення співрозмовника. Письму часто передують читання тексту-стимулу – листа, на який пишеться відповідь; наукової статті, до якої укладається анотація, тощо. Монолог-презентація передбачає обов'язкову зорову опору на слайди з текстом.

У “Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти” (2003) з-поміж комунікативних мовленнєвих видів діяльності поряд із говорінням, письмом, аудіюванням і читанням виокремлюється й посередництво (медіація) у випадках, коли користувач “діє як канал спілкування (часто, але не обов'язково різними мовами) між двома / кількома особами, які з тієї чи іншої причини не можуть спілкуватись безпосередньо” (с. 57). “У посередницьких видах діяльності користувач мовою покликаний не виражати свої власні думки, а просто діяти як посередник між співрозмовниками, неспроможними зрозуміти один одного прямо” (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003, с. 87). До посередницьких видів діяльності віднесено усний і письмовий переклад, а також реферування й переказ текстів тією ж мовою, коли мова оригінального тексту незрозуміла для реципієнта. До видів письмової медіації включено точний (дослівний) переклад (наприклад контрактів / угод, юридичних і наукових текстів тощо); літературний переклад (романів, драматичних творів, поезії, лібрето тощо); передавання основного змісту (газетні й журнальні статті) в межах L2 або між L1 і L2; переказ (спеціалізовані тексти для нефакхівців) (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003, с. 87).

Таке тлумачення перекладу підтверджує його відповідність визначенню мовленнєвої діяльності, запропонованому І. О. Зимньою (2001) як активному, цілеспрямованому, опосередкованому мовою і зумовленому ситуацією спілкування процесу приймання й видавання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою (с. 56). Дослідниця, підхід якої ми поділяємо, наголошує, що переклад є складною мовленнєвою діяльністю, в якій, як і в інших її видах, основним є спосіб формування й формулювання думки за допомогою мовлення (Зимня, 2001, с. 133).

Для візуальної ілюстрації ролі й місця письмового й усного видів перекладу з-поміж видів мовленнєвої діяльності звернемося до так званого “методичного конверта”, внутрішні трикутники якого представлено видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо) й, відповідно, мовленнєвими вміннями, а сторони й діагоналі – дотичними мовленнєвими навичками. З огляду на те, що письмовий переклад передбачає сприйняття інформації через читання й продукування кінцевого продукту за допомогою письма, а усний переклад – залучення аудіювання й говоріння, то об'ємна трансформація “методичного конверта” у форму піраміди уможливує бачення письмового й усного перекладу в безпосередньому взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності (рис. 1).

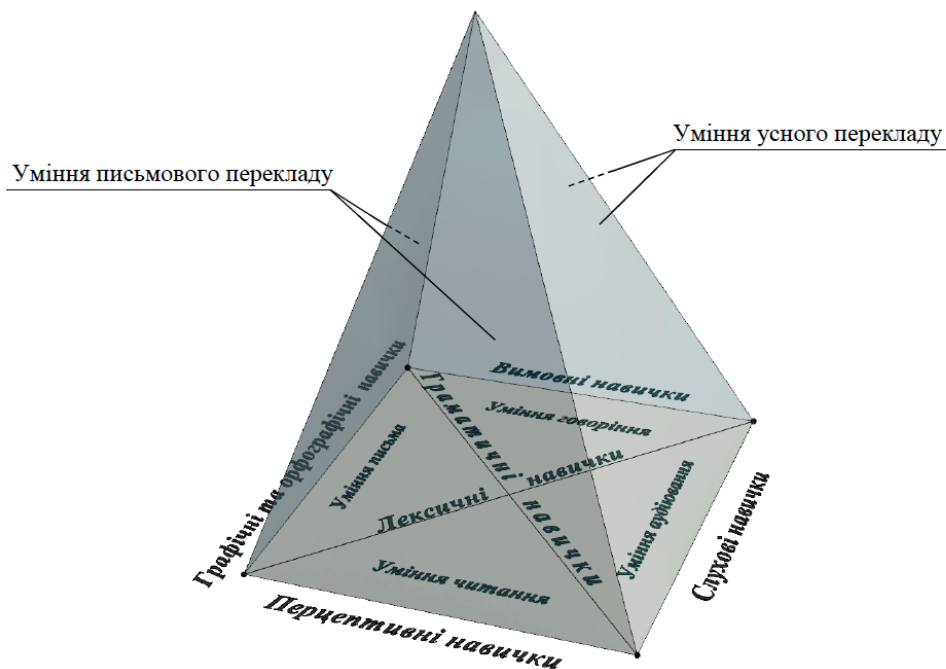


Рис. 1 Місце перекладу серед видів мовленнєвої діяльності

Серед науковців не спостерігається єдиного підходу до проблеми ступеня репродуктивності / продуктивності письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності. З огляду на те, що в письмовій медіації перекладач не продукує власних думок, а ретранлює мовою перекладу думки автора тексту, письмовий переклад вважається рецептивно-репродуктивним видом мовленнєвої діяльності. На цьому наголошує І. О. Зимня (2001), водночас виокремлюючи елемент творчості, який яскравіше проявляється в письмовому перекладі порівняно з його усними типами (послідовним і синхронним). З іншого боку, ряд учених, зокрема прибічники когнітивного підходу до дослідження сутності перекладу (Л. В. Кушніна (2016), Т. Г. Пшенкіна (2005), І. М. Ремхе (2007) та ін.), вважають його творчим, а отже – продуктивним.

У цьому контексті вважаємо за доцільне розмежувати репродуктивний і продуктивний компоненти в письмовій перекладацькій діяльності. Перекладач репродукує зміст тексту, його смислові блоки, жанрово-стилістичні особливості, комунікативний намір автора. Однак вибір найбільш адекватного лексичного відповідника, граматичної конструкції, оптимальної структури речення, а також редагування мають творчий характер, що дає підстави стверджувати, що письмовий переклад містить елементи продуктивності. Згідно з Я. Г. Фабричною (2017, сс. 31-33), яка характеризує чотири фази письмового перекладу за різним ступенем репродуктивності / продуктивності, фаза аналізу тексту оригіналу є рецептивною, фаза планування тексту перекладу – продуктивною, фаза створення тексту перекладу – репродуктивною, фаза оцінювання й редагування – рецептивно-продуктивною.

Переклад характеризується тим самим психологічним змістом, що й інші види мовленнєвої діяльності (Зимня, 2001, с. 132), зокрема письмовий переклад має мотивацію, мету, предмет, продукт, результат, засоби й способи реалізації.

На відміну від інших видів мовленнєвої діяльності, які завжди задовольняють власну потребу людини, в письмовому перекладі людина задовольняє потребу в спілкуванні інших.

Тому мотив перекладу як виду мовленнєвої діяльності завжди має опосередкований характер. Як мотивація, так і сама діяльність письмового перекладу є опосередкованими (Данилова, 2013, с. 51). Первинна соціальна потреба, в свою чергу, породжує похідну від неї когнітивно-комунікативну потребу в отриманні інформації і в адекватному її вираженні іншою мовою. Отже, предмет діяльності – думка, яка сприймається й відтворюється – задовольняє соціальну потребу через задоволення викликаной нею когнітивно-комунікативної власної потреби (Зимня, 2001, с. 133).

Мета-завдання перекладача як суб'єкта комунікативної перекладацької ситуації полягає в розумінні думок тексту оригіналу, їх внутрішньому смислового програмуванні або формуванні програми, а потім – формулюванні й оформленні тексту перекладу засобами письма. Мета-результат і для перекладача, і для всіх інших суб'єктів-партнерів комунікації – це розуміння тексту перекладу і на основі цього – їхні подальші мовленнєві / немовленнєві дії. Мета-надзавдання для всіх партнерів комунікації полягає в тому, щоб організувати взаємодію – обмін думками, знаннями, інформацією з синергетичним ефектом – й об'єднати зусилля всіх суб'єктів для оптимального вирішення загального професійного завдання (Серова, 2010, с. 107).

Якщо предметом власне мовленнєвої діяльності є думка, то предметом письмового перекладу є думка автора тексту оригіналу. Продукт перекладацької діяльності – це текст перекладу, безпосередньо пов'язаний із результатом, який можна загалом розуміти як досягнення еквівалентності (змістової, функціональної, комунікативної) тексту оригіналу й тексту перекладу. Засобами перекладу є одиниці двох мов; способами реалізації перекладацької діяльності – перекладацькі операції, дії й трансформації (Яковлев, 2011, с. 7).

Читання й письмо, як складники письмової перекладацької діяльності, набувають нових якостей порівняно з цими ж видами мовленнєвої діяльності як самостійними. Так, якщо звичайний читач суб'єктивно інтерпретує прочитане з точки зору значущості для нього отриманої інформації, то перед перекладачем стоїть завдання зрозуміти й об'єктивно інтерпретувати висловлювання з метою його подальшого відтворення мовою перекладу (Бірюкова, 2016, с. 4). На думку І. І. Данилової (2013, с. 51), письмовий переклад з огляду на свою складність і специфічність є не сумою згаданих видів мовленнєвої діяльності, на які він спирається, а своєрідним об'єднанням їхніх внутрішніх механізмів. Ця особливість свідчить про вторинний характер письмової перекладацької діяльності.

До інших особливостей письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності відносять такі: 1) опертя на писемне мовлення, яке характеризується підготовленістю, нелінійністю, розгорнутістю; 2) вплетеність у відтерміновану комунікацію, яка опосередкована двома текстами й виключає можливість використання паралінгвістичних засобів спілкування; 3) можливість керувати темпом надходження інформації через зоровий канал, багаторазово звертатись до оригіналу й редагувати вторинний текст. Ці особливості створюють сприятливі умови для функціонування психічних механізмів письмового перекладача, уможлижуючи глибше розуміння тексту перекладу (Наугольних, 2006, с. 6).

Проблема розуміння в перекладі розглядається двоаспектно: як власне розуміння інформації перекладачем (мета-завдання) і як забезпечення її розуміння реципієнтом перекладу (мета-результат). Згідно з А. Ю. Наугольних (2006, с. 7), перекладацьке розуміння має такі особливості:

- 1) нав'язування певного рівня або якості розуміння, обумовлене параметрами комунікативного завдання;
- 2) гальмування власної інтелектуальної реакції на сприйняття задля уникнення спотворення авторської інтерпретації;
- 3) розуміння тексту перекладу в єдності його формально-змістових характеристик;
- 4) тривале утримання в оперативній пам'яті образу змісту оригіналу задля оптимізації перекладацького рішення, прийнятого з опертям на уявлення про текст;



5) розуміння вторинного тексту (тексту перекладу) з позицій реципієнта з метою адаптації смислової схеми тексту оригіналу.

Перекладацьке розуміння має рівневу динаміку. А. Ю. Наугольних (2006, с. 10) виділяє шість рівнів, які відповідають стадіям смислового сприйняття тексту перекладу й перекладацьким оцінкам: 1) розпізнавання предметної галузі за ключовими словами-референтами; 2) орієнтація в основній змістовій інформації; 3) ідентифікація ієрархії смислових відношень у тексті; 4) виведення авторського (інтенціонального) смислу тексту; 5) визначення текстового стереотипу й мотивування характеристик поверхневої структури оригіналу; 6) зіставлення інтенціональних характеристик тексту оригіналу й чорнового варіанта тексту перекладу: узгодження рецептивного смислу з інтенціональним. Зазначені рівні є підґрунтям для визначення дотичних знань, навичок і вмій, які, в свою чергу, слугують підґрунтям для розроблення системи вправ.

Оскільки перекладацька діяльність має яскраво виражений пізнавальний характер, вона привертає увагу представників когнітивної лінгвістики щодо дослідження особливостей перебігу мисленнєвих операцій перекладача, які визначають розуміння тексту оригіналу, добирання мовних і мовленнєвих засобів і їх застосування під час продукування тексту перекладу. Згідно з Г. Ле-Жанк (2005, с. 361), когнітивний підхід змістив акцент науковців із результату перекладу на його процес.

Л. В. Кушніна (2016) вводить поняття “перекладацький простір” як відкриту систему, яка включає текст оригіналу, його автора, культуру автора оригіналу, перекладача, текст перекладу, культуру перекладача, реципієнта, картину світу кожного суб’єкта – автора, перекладача, реципієнта, їхні інтенції, пресупозиції, цінності, ідеї, світогляд тощо (с. 80). Сутність перекладу як процесу авторка витлумачує крізь призму синергетичності, розглядаючи створення тексту-перекладу як синергію всіх смислів, аналізованих перекладачем, що передбачає створення нового смислу, співвідносного з культурою мови перекладу.

І. М. Ремхе (2007), розглядаючи сутність перекладацького процесу з позицій когнітивного підходу, здійснює фреймову структурування знань у межах науково-технічного перекладу. Як наслідок фази письмового перекладу наповнюються когнітивним змістом. Так, у фазі розуміння тексту-оригіналу досягається його смисл на основі пошуку фреймових відповідників знань, закладених у тексті, знанням перекладача. У фазі продукування тексту перекладу створюються динамічні фрейми (ситуативні й класифікаційні) на основі тексту оригіналу і зіставляються з еквівалентними їм фреймовими структурами в мові перекладу, а також виокремлюються прототипові відповідники. В останній фазі фреймові відповідники, знайдені як наслідок мисленнєвої обробки тексту оригіналу під час попередніх фаз, вербалізуються мовою перекладу з урахуванням дотримання синтаксичної побудови речення (Ремхе, 2007, с. 24).

Здобутки представників когнітивної лінгвістики підтверджують значущість фонових і предметних знань як складників екстралінгвістичної компетентності майбутніх письмових перекладачів науково-технічних текстів, а також мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, узагальнення).

Подібно іншим видам мовленнєвої діяльності письмовий переклад має свою одиницю. У зв’язку із включенням до процесу письмового перекладу читання й письма одиницею цього складного специфічного виду мовленнєвої діяльності є двокомпонентне утворення, кожний компонент якого є складним структурним цілим (Серова, 2001, с. 6). Мовленнєво-діяльнісна одиниця письмового перекладу вміщує смислове вербальне рішення з опертям на умовивідну діяльність і мовленнєвий комунікативний вчинок з текстом-висловлюванням. Смислове вербальне рішення є низкою умовиводів як продуктів мовленнєвої діяльності читання, які є логічними діями над окремими думками й надалі трансформуються в судження. Мовленнєві комунікативні вчинки передбачають формулювання думок у вигляді текстів-висловлювань із збереженням у них: а) тотожності думок тексту-оригіналу; б) предметної зв’язності, смислової, комунікативної

і структурної цілісності; в) стилістичних, соціокультурних норм і типів розгортання думки (Серова, 2010, с. 107). Виходячи з такого тлумачення одиниці мовленнєвої діяльності письмового перекладу, переклад на рівні речень є недоцільним, що має враховуватись під час розроблення системи вправ.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, письмовий переклад є специфічним двомовним рецептивно-репродуктивним / продуктивним посередницьким видом мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на інших видах мовленнєвої діяльності: читанні й письмі, процес перебігу яких обумовлюється метою-завданням, метою-результатом і метою-надзавданням. Письмовий переклад передбачає високу мисленнєву активність і різний ступінь репродуктивності / продуктивності залежно від його фази. Він вирізняється особливостями сприйняття й розуміння, а також опосередкованим характером і вторинністю.

Охарактеризована в цій статті сутність письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності є підґрунтям для визначення знань, навичок і вмінь як складників компетентності в письмовому перекладі, зокрема науково-технічних текстів, і конкретизації етапів її формування, що становить перспективу подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бакало, Д. И. (2007). Особенности познания и отражения действительности в сознании переводчика в процессе его профессиональной деятельности. *Вестник Томского государственного университета*, 298, 29-31.
- Беляев, Б. В. (1965). *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.
- Бирюкова, Ю. Н. (2016). *Интегративная модель обучения чтению как компонента профессиональной деятельности переводчика (английский язык, специальность "Информатика и вычислительная техника")*. (Автореферат кандидатской диссертации). Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация.
- Данилова, И. И. (2013). Обучение письменному переводу как сложному виду речевой деятельности. *Известия ЮФУ. Технические науки*, 10, 48-52.
- Николаева, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Зимняя, И. А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
- Кутяева, О. М. (2013). Психолингвистические особенности перевода специального дискурса: к постановке проблемы. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 1 (22), 211-218.
- Кушнина, Л. В. (2016). Языковая личность переводчика в свете современных научных парадигм. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*, 4, 75-85.
- Максименко, Л. О. (2015). Специфіка психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому двосторонньому перекладі. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 24, 25-37.
- Наугольных, А. Ю. (2006). *Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика* (Автореферат кандидатской диссертации). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация.
- Пасічник, Т. Д. (2011). *Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Пшенкина, Т. Г. (2005). *Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект* (Докторская диссертация). Алтайский государственный университет, Барнаул, Российская Федерация.

- Ремхе, И. Н. (2007) *Когнитивные особенности перевода научно-технического текста (на материале текстов металлургической промышленности)* (Автореферат кандидатской диссертации). Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация.
- Серова, Т. С. (2001). *Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности*. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та.
- Серова, Т. С. (2010). Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода. *Язык и культура*, 2, 106-112.
- Фабрична, Я. Г. (2015). *Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця: Нова книга.
- Яковлев, А. А. (2011). *Контекст как опора в речевой деятельности переводчика и в построении модели перевода* (Автореферат кандидатской диссертации). Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация.
- Hejwowski, H. (2004). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekladu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lee-Jahnke, H. (2005). New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. *Meta*, 50 (2), 359–377. doi:10.7202/010942ar

#### REFERENCES

- Bakalo, D. I. (2007). Osobennosti poznaniya i otrazheniya dejstvitel'nosti v soznanii perevodchika v processe ego professional'noj dejatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 298, 29-31. [in Russian].
- Beljaev, B. V. (1965). *Oчерки по psihologii obuchenija inostrannym jazykam*. Moskva: Prosveshhenie.
- Birjukova, Ju. N. (2016). Integrativnaja model' obuchenija chteniju kak komponentu professional'noj dejatel'nosti perevodchika (anglijskij jazyk, special'nost' "Informatika i vychislitel'naja tehnika"). (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Rossijskij universitet družby narodov, Moskva, Rossijskaja Federacija. [in Russian].
- Danilova, I. I. (2013). Obuchenie pis'mennomu perevodu kak slozhnomu vidu rechevoj dejatel'nosti. *Izvestija JuFU. Tehnicheskie nauki*, 10, 48-52. [in Russian].
- Nikolaeva, S. Ju. (Nauk. red.). (2003). *Zagal'noevropejs'ki rekomendacii z movnoї osviti: vivchennja, vikladannja, ocinjuvannja*. Kiїv: Lenvit. [in Ukrainian].
- Zimnjaja, I. A. (2001). *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. [in Russian].
- Kytjaeva, O. M. (2013). Psixolingvisticheskie osobennosti pepevoda special'nogo diskypsa: k postanovke ppoblemy. *Bectnik Ipkytskogo gosydapstvennogo lingvisticheskogo ynivepsiteta*, 1 (22), 211-218 [in Russian].
- Kushnina, L. V. (2016). Jazykovaja lichnost' perevodchika v svete sovremennyh nauchnyh paradigm. *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*, 4, 75-85 [in Russian].
- Maksymenko, L. O. (2015). Spetsyfika psixolohichnykh mekhanizmv movlennyevoyi diyalnosti perekladacha u pysmovomu dvostoronnomu pereklyadi [Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation]. *Bulletin of KNLU. Pedagogics and Psychology*, 24, 25-37.
- Naugol'nyh, A. Ju. (2006). Navyki i umenija osmyslenija i ponimanija v polnom pis'mennom perevode kak didakticheskij obekt professional'noj podgotovki perevodchika (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Ekaterinburg, Rossijskaja Federacija. [in Russian].

- Pasichnyk, T. D. (2011). *Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pysemnogo dvostoronnoho perekladu komertsijnykh lystiv* [Methodology of teaching future philologists to translate commercial letters]. *PhD thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Pshenkina, T. G. (2005). Verbal'naja posredniceskaja dejatel'nost' perevodchika v mezhkul'turnoj kommunikacii: psiholingvisticheskij aspekt (Doktorskaja dissertacija). *Altajskij gosudarstvennyj universitet, Barnaul, Rossijskaja Federacija* [in Russian].
- Remhe, I. N. (2007) Kognitivnye osobennosti perevoda nauchno-tehnicheskogo teksta (na materiale tekstov metallurgicheskoy promyshlennosti) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). *Cheljabinskij gosudarstvennyj universitet, Cheljabinsk, Rossijskaja Federacija* [in Russian].
- Serova, T. S. (2001). Psihologija perevoda kak slozhnogo vida inozazychnoj rechevoj dejatel'nosti. Perm': Izd-vo Perm. gos. tehn. un-ta [in Russian].
- Serova, T. S. (2010). Kommunikativnaja rechevaja edinica pis'mennogo tehničeskogo perevoda. *Jazyk i kul'tura*, 2, 106-112. [in Russian].
- Fabrychna, Ya. H. (2015). *Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pismovoho dvostoronnoho perekladu z vykorystannyam movnoho portfelya (anhliyska y ukrajinska movy)* [Methodology of teaching bilateral translation with language portfolio to student philologists (English and Ukrainian)]. *PhD thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Chernovatyy, L. M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlya stud. vyshchych zaklad. osvity za spetsialnistyu «Pereklad»* [Methodology of teaching translation as specialty: course book for university students majoring in Translation]. Vinnytsya: Nova knyha Publ.
- Jakovlev, A. A. (2011). Kontekst kak opora v rechevoj dejatel'nosti perevodchika i v postroenii modeli perevoda (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). *Cheljabinskij gosudarstvennyj universitet, Cheljabinsk, Rossijskaja Federacija*. [in Russian].
- Hejwowski, H. (2004). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekladu* [Cognitive-communicative theory of translation]. Warsaw: PWN Publ. [in Polish].
- Lee-Jahnke, H. (2005). New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. *Meta*, 50 (2), pp 359–377. doi:10.7202/010942ar.

УДК 81 ' 25 ' 23

## PSYCHOLINGUISTIC CONSIDERATIONS ON TRANSLATION PROCESS: ANALYSIS, CHALLENGES AND FURTHER DEVELOPMENT

**Borshchovetska V.**

borshchovetska@gmail.com

*Білоцерківський національний аграрний університет*

Дата надходження 30.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Abstract.** This paper attempts to discover the problems and challenges in the cognitive research of translation process based on the review of the foreign present achievements in the theoretical and empirical researches of translation so as to determine the potential direction of development in cognitive translation studies. The aim of this paper is to discuss some developments in empirical translation research within a theoretical and cognitive perspective. The focus is on the research of memory system regarding translation process. The paper first gives a short general overview of the role of memory system, highlights some questions which affect the process of translation. The analysis of the research and overview on translation as a cognitive activity has been made. The main psycholinguistic models in translation process have been considered and analysed. Finally, some conclusions are drawn and perspectives for future research are outlined.

**Key words:** translation, cognitive, memory system, translation phases, psycholinguistic translation models

**Борщовецкая В. Д. Белоцерковский национальный аграрный университет**

**Психолингвистические основы перевода: анализ проблемы, перспективы исследований**

**Аннотация.** Статья рассматривает проблемы, исследуемые в работах зарубежных ученых, которые посвящены изучению когнитивных аспектов письменного перевода на теоретическом и эмпирическом уровнях с целью определения направления развития когнитивной области перевода. Целью статьи является изучение достижений в области перевода как с эмпирической, так и когнитивной точки зрения. Рассмотрены некоторые вопросы системы памяти, относящиеся к процессу перевода. В соответствии с результатами проведенного анализа перевод определен как когнитивная деятельность. Описаны фазы развития теории перевода. Проанализированы психолингвистические модели перевода.

**Ключевые слова:** перевод, когнитивный, система памяти, периоды теории перевода, психолингвистические модели перевода.

**Борщовецька В. Д. Білоцерківський національний аграрний університет**

**Психолінгвістичні засади перекладу: аналіз, виклики, перспективи**

**Анотація. Вступ.** Стрімкий розвиток досліджень з перекладу включає численні дослідження в галузі теорії дескриптивного перекладу, започаткованої Дж. Холмс, які поділяються на три категорії: спрямовані на власне продукт перекладу, функції перекладу та процес перекладу. Останній привертає велику увагу учених всього світу протягом останніх десятиріч ХХІ століття, оскільки він компілює дані суміжних наук, а саме: психології, когнітивної психології, когнітивної лінгвістики, нейрофізіології та комп'ютерної лінгвістики. Визначено нові підходи, напрямки і методи отримання інформації, в тому числі й про систему пам'яті для переробки інформації у процесі перекладу, а також описано когнітивну поведінку перекладача. Включаючи природу системи пам'яті, що лежить в основі перекладацької діяльності. Такий інтерес до когнітивної сторони перекладу зумовлює появу нових досліджень в цій сфері, що безумовно сприятиме розвитку теорії перекладу. Проте низка питань є невирішеною і потребує подальших досліджень.

**Мета.** Вивчити процеси пам'яті, що лежать в основі переробки вхідної інформації під час перекладу, проаналізувати ментальні процеси перекладача, вивчити етапи розвитку зарубіжної теорії перекладу та дослідити психолінгвістичні моделі процесу перекладу. **Методи.** Вивчення літературних джерел зарубіжних учених, присвячених дослідженню питань когнітивної сторони процесу перекладу, історії перекладацької науки. **Результати.** У цій роботі розглядаються питання, пов'язані з функціонуванням системи пам'яті, що лежить в основі функціонування процесу перекладу. Розглядаються питання: яким чином взаємодіють між собою вхідна інформація та короточасна пам'ять, а також обсяг і час для її

переробки та фактори, що впливають на її переробку. Виділено три принципи переробки вхідної інформації. У результаті аналізу наукових джерел досліджено п'ять фаз еволюції перекладацької теорії. Досліджено та охарактеризовано психолінгвістичні моделі процесу перекладу, а саме: інтерпретаційна, психолінгвістична, когнітивно-психологічна, когнітивно-прагматична. Здійснено огляд міжнародних спілок, проектів, що займаються численними питаннями в галузі перекладу. **Висновки.** Таким чином, в статті вивчено функціонування процесів пам'яті, що лежать в основі переробки вхідної інформації під час процесу перекладу, проаналізовано ментальні процеси перекладача, досліджено етапи розвитку зарубіжної теорії перекладу та розглянуто психолінгвістичні моделі здійснення перекладу.

**Ключові слова:** переклад, когнітивний, система пам'яті, періоди теорії перекладу, психолінгвістичні моделі перекладу.

**Introduction.** A rapid development of translation studies evolves effective researches in the field of Descriptive Translation Studies outlined by James Holmes (1972), namely the product-, function- and process-oriented studies. With more research findings in the first two fields made in the latter part of the 20th century, the process-oriented research is of great attention for the researches in the first decade of the 21st century, as it entails the theoretical data and the research methods from the neighboring disciplines, such as psychology, cognitive psychology, cognitive linguistics, neurophysiology and computational linguistics. New trends, approaches and methods of gathering data about translator cognitive behavior, including memory, have emerged with findings of the underlying nature of translation as a cognitive activity. Taking this into consideration, the role of memory system cannot be underestimated. The latest development in the translation process-oriented research is provoking some researchers to initiate the emergence of a cognitive translation studies.

**Analysis of recent research and publications.** Thus some of the scholars undertake the research on the knowledge and skills in translator's behavior (Wolf, 1996), others study the cognitive process of translation (Gutt, 1991; Shreve & Angelone, 2010; O'Brien, 2011). Some of the researches are devoted to psychological mechanisms in second language processing (Brown & Hulme, 1992; Schmidt, 1992), while others concentrates on cognition in learning and memory (Baddeley, 1990; Bower, 1989). However, some problems remain to be solved and some theoretical and methodological issues have to be considered.

**The purpose.** This article is going to emphasize aspects of underlying memory systems and second language input processing in translation studies based on the review of the present achievements in the translation studies, analyse the mental process of the translator, and review the phases of translation studies and the existing theoretical models of translation process.

**Results.** In the case of second language learning, we scrutinize the situation in which the following generalizations apply:

- 1) there is an existing knowledge system (the L1);
- 2) the cognitive abilities and schematic knowledge of the L2 learner are considerably greater than of the L1 learner;
- 3) a qualitatively different talent for learning languages is no longer available;
- 4) ongoing performance may have an impact upon the nature of language learning;
- 5) the role of memory functioning in an effective way to language learning must not be underestimated.

On this spot the relations between all the memory system instruments in language processing in translation studies have to be considered and discussed.

There are different views among scholars as to: a) the interaction of input and working memory, and b) the extent the input is processed directly by long term memory (Baddeley, 1990).

The latter challenges us to tackle a series of the following questions which spotlight particular aspects of memory functioning in translation studies: the factors that influence the input process; whether memory capacities are limited, and what reduces the efficiency of input processing during



translation; if input features can be made more likely to be processed and how; if the awareness of the contents and operation of working memory matter; whether language systems are qualitatively different from the other systems; the way the working memory / long-term memory connection can produce change in long-term memory, rather than simply transfer the information; what types of analysis take place on working memory material, and if they are beneficial; the nature of the long-term memory storage system; if similar processing systems are used in similar ways by everyone; if output can be based on more than one system etc. (Baddeley, 1990).

The latest surveys in psycholinguistics suggest the answers to some of the questions given above. They definitely have significant implications for both second language acquisition and language teaching in the field of translation (Bower, 1989; Brown & Hulme, 1992; Rimer, 2000).

More recently, cognitive psychology has drawn attention of many scholars in order to reanalyze the functioning of input in terms of attentional processes (Gass & Selinker, 1986; VanPatten, 2000). They propose three principles for input processing during the translation activity. These are:

Principle 1: Input for meaning is processed by learners before the input for form as they at first process content words in the input. Besides they tend to processing lexical items to grammatical items for semantic information. Moreover processing more meaningful morphology takes place before less or non-meaningful morphology, e.g. simple past regular endings rather than redundant verbal agreement.

Principle 2: The informational or communicative content has to be processed by the learners at no or little cost to attentional resources.

Principle 3: The default strategies, that assign the role of agent to the first noun (phrase), are processed by learners as they come across them. This is so called the “first noun” strategy that can be outweighed by lexical semantics and event probabilities. To use other processing strategies learners need to assimilate other cues (e.g. case marking, acoustic stress etc.) into their developing system (Gass & Selinker, 1986; VanPatten, 2000).

B. VanPatten (2000) argues: “The processing approach is compatible with some clear pedagogic goals. It suggests the usefulness of training language learners in effective processing, to make them more able to notice relevant cues in the input so that form-meaning links are more likely to be attended to” (VanPatten, 2000).

In a similar vein, Schmidt proposes: “the crucial construct of noticing to start to account for the way in which a) not all input has equal value and b) only that input which is noticed then becomes available for intake and effective processing” (Schmidt, 1992).

All those findings have contributed a lot to the cognitive aspects of translation study. The first endeavor to survey translation as a cognitive activity can be attributed to the late 1960s. Borrowing from neighbouring disciplines, such as cognitive psychology, psycholinguistics, cognitive science, translation studies have ranged from theoretical modelling to empirical and experimental studies. Studies concerning translation as a cognitive activity date back to the late 1960s and start from the Interpretive Theory of Translation, which was mentioned above, and the seminal work of Seleskovitch (1968) and Lederer (1981).

Over the past decades, the study of translation as a cognitive activity has become the focus of interest of many surveys. Some models of the translation process have been developed: Bell (1991), surmising on cognitive science, artificial intelligence, and systemic functional linguistics; Gutt (1991) and Alves (2003), using the framework of relevance theory; Kiraly (1995), drawing on psycholinguistics and sociology; Wilss (1996), hypothesizing on cognitive psychology. Various models of translation competence have been proposed, e.g. by Bell (1991), PACTE (1998). Scientists define three phases in the development of empirical and experimental research in translation (Alves & et al., 2010). *The first phase* dates back to the early 1980s, and draws primarily on think-aloud protocols (Ericsson & Simon, 1984) for data elicitation. Using this technique, the pioneering work of Krings (2001)

declared about the first phase of translation process research. *A second phase* started in the mid-1990s, when scholars considered characteristics and accounts in more details. A multi-methodological perspective starting from the Social Sciences and other related disciplines, introduced the use of various data elicitation tools such as interviews, retrospective protocols, questionnaires, and also other psycho-physiological measurements tools were used. The second phase is characterized by the evolution of the key-logging software. These new tools have initiated vigorous analyses of larger sets of data possible. Consequently, the impact of translation technology, mainly the use of translation memory systems, also drew the attention of scholars (Dragsted, 2010). In the mid-2000s, *a third phase* originally dealt with the introduction of eye-tracking data to the triangulation approach in experimental research. O'Brien's survey (2011) was one of the first to combine eye-tracking and translation technology. Then series of surveys, aimed at exploiting eye-tracking data to justify assumptions not yet confirmed by key-logged data, were made (Alves et al., 2010). This leads to unveiling a new trend in empirical-experimental research. It is a result of the increasing interaction between humans and machines in the translation industry. This trend, introduced by Krings's (2001) pioneering work, laid the ground for *a fourth phase* in the development of the survey which draws on computational linguistics, studies of human-computer interaction.

It proves that empirical and experimental research make it possible to use different data elicitation techniques as a way of capturing the process-product interface in translation. Therefore, it is essential to work out a specific methodological framework for the study of translation as a cognitive activity. To that extent, further survey is essential to consolidate the research and to strengthen the interdisciplinary exchange. Furthermore, effort needs to be put into further psychological studies in translation process. Studies would then have a much greater power of generalization.

Further, in this article we are going to analyse the theoretical models of translation process, partly mentioned above. Several theoretical models used by the translators or interpreters have been suggested by researchers in the field of translation studies. Six of the most representative models are classified into three groups according to their theoretic basis: the Interpretive Theory of Translation, Psycholinguistic and Cognitive Psychology Models, and Cognitive Pragmatic Model.

*The Interpretive Theory of Translation* as one of the earliest attempts to the account of the translation process developed by Seleskovitch (1968) and Lederer (1981) who were the pioneers in a cognitive approach to translation process. They proposed the Interpretive Theory of Translation (ITT) to identify three interrelated phases of translation/interpreting process: understanding, deverbalization and re-expression. Understanding is the process of generating sense, involving not only the linguistic knowledge, but some others as well, e.g. encyclopedic and contextual knowledge. Memory, as it was already mentioned above, plays an important role. Short-term memory stores lexicon for a short time, and cognitive memory stores the whole range of knowledge. The final result of understanding is non-verbal synthesis. ITT postulates the existence of an intermediate phase of deverbalization between understanding and re-expression. Re-expression is based on the deverbalized sense, or the non-verbal synthesis rather than the linguistic form. It involves also the work of both linguistic and non-linguistic knowledge, and is similar to monolingual communication in that the intended meaning is expressed in the target language.

*Psycholinguistic and Cognitive Psychology Models* are developed on the data of cognitive sciences such as psycholinguistics, cognitive psychology, artificial intelligence and neuroscience. They share the hypothesis that translation is a process of decoding the source language and recoding the target language. One of the representative models is given by Bell (1991), who builds on the perspectives from systemic-functional linguistics and artificial intelligence to understand translation as one of the two phases of analysis and synthesis. The phase of analysis undergoes the specific stages of visual recognition of the words in the source text, semantic and pragmatic processing to generate a semantic representation with the work of an idea organizer and a planner. The final product of the analysis phase

is the semantic representation, which is then reprocessed at the phase of synthesis through pragmatic, semantic and lexico-grammatical synthesizers to be encoded in the target language and generates the translated text (Bell, 1991, p. 55). Different from Bell, Kiraly (1995) took a cognitive and a social perspective to propose two models of the translation process: a social model and a cognitive model. In the social model, translation is taken to be an activity in three interrelated situational contexts, namely that of the source text, that of the target text and a translational context (Kiraly, 1995, p. 102). His cognitive model consists of information sources, intuitive workplace and controlled processing centre. At the intuitive workplace, the information sources are processed without any conscious control to perform translation. If problems emerge, they are reconsidered in the controlled processing centre and a strategy is chosen to deal with these problems. If the strategy failed to come up with a translation, the translation problem is sent back to the intuitive workplace for a second processing with the information yet not taken into account. If the problem remains unsolved, a tentative translation is given and accepted for lack of adequate information (Kiraly, 1995 pp. 101-102). Wilss (1996) argues that problem-solving and decision-making are the most relevant elements in translation. He takes a cognitive psychological perspective to view translation as a decision-making process involving knowledge-based intelligent activities. It requires the acquisition of organized knowledge. If schema is considered to be the mental representation of knowledge, then the central task of cognitive approaches to translation process is to investigate the way schemas operate. In problem-solving, the translator needs both declarative knowledge and procedural knowledge, and six phases are listed in problem-solving: identification of problems; clarification of problems; search and retrieval of relevant information; problem-solving strategies; choice of solution; and evaluation of solution. There is also the cognitive simplification to reduce inaccuracies in specific translators' acts. Translation process also involves translator/interpreter's cognitive efforts.

*Cognitive Pragmatic Model* has been suggested by Gutt (1991) who builds on relevance theory to develop a relevance model of translation. Gutt argues that translation is a case of optimal interpretive resemblance in which "two utterances, or even more generally, two ostensive stimuli, interpretively resemble each other to the extent that they share their explicatures and/or implicatures" (Gutt 1991, pp. 44). The translator's task is to transfer to the target readers or audience all relevant aspects clearly and inferentially conveyed by the source text. Gutt suggests that the relevance translation theory is helpful in understanding and explicating the mental facilities of the translator.

These theoretic models share some fundamental views about the mental process of the translator. Most of these models conceive translation as a cognitive process that is dynamic, interactive and non-linear in its nature. It involves the work of both the uncontrolled and controlled, or automatic and non-automatic processing. Some consider it to consist in problem-solving and decision-making. Information sources are regarded as the most important, including the work of long-term and short-term memory. However, most of the models remain a theoretic hypothesis without much empirical evidence. Only ITT is based on the observations of the translation acts, but they focus on interpreting and their data gathered are too general. With the newly-emerging empirical research methods, there is an increasing need of models that are more relevant to the laboratory experiments to gather more specific information about the translator's mental traits in translation. While these models offering only imaginary thinking about what is happening in the mind of the translator, researchers seek for gathering more specific evidence of the translation actions, including data or observations from experiments to justify the theoretic hypothesis. The attempts to find answers to these questions among others characterize cognitive approaches to translation process in the first decade of the 21st century.

As it is argued above, cognitive approaches to translation process develop from theoretic thinking to more empirical verification. In the past ten years, the latest trends of the process-oriented translation studies are marked by the new ways of data collecting, more delicate research design, better control of variables in the experiments, and the deepening integration of multidiscipline.

Researchers from different countries and language background have formed a number of communities in carrying out empirical investigation from different perspectives on subjects from different backgrounds. These projects and communities include, among others, the TRAP and EYE-TO-IT at Copenhagen Business School in Denmark, LETRA at the Universidade Federal de Minas Gerais in Brazil, the PACTE group at the University of Barcelona and the PETRA project at the University of Granada in Spain, the TransComp project at the University of Graz in Australia, and the CTP project at the Zurich University of Applied Sciences in Swiss. Most of these projects involve researchers from more than one country, for example the EYE-TO-IT project has the researchers from Australia, Bulgaria, Denmark, Finland, Norway and Sweden. These projects carry out process researches of the both translation students and professional translators with a wider range and bigger number of subjects, better control of variables and more language pairs involved. Research findings also appeared in special issues of influential journals, including a 2005 special edition of *Meta* with the title of “Processes and Pathways in Translation and Interpreting” and a 2009 special edition of *Across Languages and Cultures* entitled “Process Research into Translation Competence”. These research journals have broadened our theoretical and methodological fields in translation process research. They show us not only what is potential in human mind, but also how we can go about exploring the mind to examine its contents. They represent the recent progress and latest trends in research design, methods and increasing interdisciplinarity in cognitive translation process research (Shreve & Angelone, 2010, p. 2).

Despite the remarkable progress in data acquiring methods, research design, variable control, and project size in translation process research, the cognitive approaches to translation process as a relatively new phenomenon is facing some challenges and potential problems expected to emerge. A clear understanding of the challenges will give us a picture of what might be the future direction to develop the cognitive translation studies as theoretic framework.

**Conclusion. Prospects for further research.** All those discussions mentioned in this article and many others regarding the problem, which are going to come will contribute a lot to the problem of psychological aspects in effective translation teaching and learning. Meanwhile cognitive process that take place in translation need further research and exploration.

## REFERENCES

- Baddeley, A. (1990). *Human memory: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bower, G.H. (1989). Mental imagery and associative learning and memory. In L.W. Gregg (Ed.), *Cognition in learning and memory* (pp. 51-58). New York: Wiley.
- Brown, G.D.A. & Hulme, C. (1992). Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory. In R.J. Harris, *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 105–121). Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V.
- Gass, S.M. & Selinker L. (1984). *Second language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rimer, C. (2000). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Schmidt, R.W. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*, 14, 357-385.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.
- Williams M. & Burden R. (1999). Releasing Unlimited Learning Potential. In D. J. Mandelsohn (Ed.), *Expanding Our Vision. Insights for language Teachers* (pp. 94-107). Oxford: Oxford University Press.
- Alves, F. (2003). *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Alves, F., Pagano, A., Neumann, S., Steiner, E. & Hansen-Schirra, S. (2010). "Translation Units and Grammatical Shifts: Towards an Integration of Product- and Process-based Translation Research". In G. Shreve & E. Angelone (Eds.), *Translation and Cognition* (pp. 109-142). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard.
- Lederer, M. (1981). *La Traduction Simultanée*. Paris: Minard.
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. London and New York: Longman.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: Kent State University Press.
- Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gutt, E.-A. 1991. *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Basil Blackwell.
- Shreve, G. & Angelone, E. (2010). "Translation and Cognition: Recent Development". In G. Shreve & E. Angelone (Eds.), *Translation and Cognition*, (pp. 1-13). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1980). "Verbal Reports as Data". *Psychological Review*, 3, 215-251.
- Krings, H.-P. (2001). *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes*. Kent: Kent State University Press.
- O'Brien, Sh. (2011). *Cognitive Explorations of Translation: Eyes, Keys, Taps*. London & New York: Continuum.
- Dragsted, B. (2010). "Coordination of Reading and Writing Processes in Translation: An Eye on Uncharted Territory". In G. Shreve & E. Angelone (Eds.), *Translation and Cognition* (pp. 41-62). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

УДК 378.147

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НАВИЧОК ВІДТВОРЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ІМЕННИКІВ-КОМПОЗИТІВ

Кожедуб Л. Г.

lilanom@meta.ua

Інститут філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Дата надходження 19.03.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх перекладачів перекладу німецьких іменників-комполітів. Розглянуто структурні й семантичні особливості, а також проблеми перекладу німецьких складних іменників. Проаналізовано наявні наукові дослідження з проблем навчання перекладу та лінгвістичні дослідження, присвячені вивченню особливостей німецьких іменників-комполітів. Визначено труднощі студентів у процесі перекладу німецьких складних іменників. Запропоновано вправи, спрямовані на формування навичок відтворення німецьких іменників-комполітів.

**Ключові слова:** навчання майбутніх перекладачів, проблеми перекладу, переклад іменників-комполітів, формування навичок перекладу, вправи для навчання перекладу.

**Кожедуб Л. Г. Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка**  
**Формирование у будущих переводчиков навыков воспроизведения немецких существительных-комполітів**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения будущих переводчиков перевода немецких существительных-комполітів. Рассмотрены структурные и семантические особенности, а также проблемы перевода немецких сложных существительных. Проанализированы существующие научные исследования по проблемам обучения переводу и лингвистические исследования, посвященные изучению особенностей немецких существительных-комполітів. Выявлены трудности студентов в процессе перевода немецких сложных существительных. Предложены упражнения, направленные на формирование навыков воспроизведения немецких существительных-комполітів.

**Ключевые слова:** обучение будущих переводчиков, проблемы перевода, перевод существительных-комполітів, формирование навыков перевода, упражнения для обучения переводу.

**Kozhedub L. Institute of Philology of the National Taras Shevchenko University of Kyiv**  
**Developing prospective translators' skills of translating German noun composites**

**Abstract. Introduction.** One of the most productive ways to enrich the vocabulary of the German language is the word composition. The number of terminological units is rapidly growing. New words are created mainly due to the formation of composites, most of which are nouns-composites. The difficulty of translating German complex nouns mainly subjected to the fact of their absence of correspondence at the dictionaries. The ability to determine the semantics of German nouns-composites and to perform adequate translation into the Ukrainian language is a key task for preparing prospective translators. **Purpose.** The study of the ways for solving the problems of developing German noun-composites reproducing skills in Ukrainian for students majoring in translation. **Methods.** The following methods were used to conduct the research: study and analysis of scientific publications, comparative analysis. **Results.** The results of the study show that it is advisable to begin the developing of the translation skills of nouns-composites by systematizing the knowledge of students about the methods of German noun composition. A background for adequate translation is students' understanding of the composite structure and therefore the exercises are provided for the introduction for students with the models of composites. The purpose of exercises is to develop of the skills to determine the semantics of composites without a dictionary, the ability to recognize word composition patterns of composites and to translate composites based on knowledge of composite models and word composition rules. **Conclusion.** The process of the German nouns-composites translation skills development for prospective translators conducted in several stages, each of them subjected with the sequential implementation of training exercises, that include: students knowledge systematization of



the noun composition ways in the German language; the skills of understanding the structure of the composite and allocating its main component; familiarizing students with methods of translation of German nouns-composites; the skills of determining the semantics of complex nouns without a dictionary and translating German nouns-composites based on knowledge of composite models and word composition rules.

**Keywords:** prospective translators, translation problems, translation of nouns-composites, translation skills, exercises for teaching translation.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних інтеграційних процесів і розширення міжнародної співпраці фахівців підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів. Однією з найважливіших складових професійної підготовки студентів у мовних закладах вищої освіти є розвиток умінь здійснювати адекватний переклад текстів, що містять терміни, професійно орієнтовану й безеквівалентну лексику, адже кількість нових лексичних одиниць бурхливо зростає. Нові слова створюються переважно за рахунок утворення композитів, більшість з яких складають іменники-композити. Це пов'язано з тим, що одним з найпродуктивніших способів збагачення лексичного складу німецької мови є словоскладання (*Zusammensetzung*, *Komposition*). Німецькі іменники-композити не завжди відображено у двомовних словниках, що спричиняє труднощі перекладів. Формування у майбутніх перекладачів навичок визначати семантику та відтворювати німецькі іменники-композити українською мовою є нагальною потребою у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі перекладу. *Актуальність* дослідження зумовлена необхідністю узагальнити досвід формування у студентів навичок перекладу німецьких іменників-композитів задля підвищення ефективності їх підготовки як майбутніх перекладачів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам навчання перекладу приділяли увагу вітчизняні й зарубіжні вчені: Вербицька М.В., Гавриленко Н.М., Ганічева Т.В., Комісаров В.Н., Лагишев Л.К., Міньяр-Белоручев Р.К., Сімкова І.О., Черноватий Л.М., Ширяєв А.В., А. Neubert, В. Ногн-Хельф, W.Wills та ін. Результати аналізу наукової та науково-методичної літератури свідчать про те, що науковці досліджують процеси комунікації, навчання різних видів усного й письмового перекладу, перекладознавчі проблеми в різних галузях перекладацької діяльності та шляхи їх вирішення в процесі підготовки майбутніх перекладачів. Останнім часом з'явилися лінгвістичні дослідження, присвячені вивченню особливостей німецьких прикметників-композитів у художніх текстах (Кучеренко І.В., Волкова Л.В.), у фахових текстах (Амеліна С.М., Гура Н.П., Межжеріна Г.В.), специфіки перекладу субстантивних композитів сучасної німецької мови (Ковбасюк Л.А.) тощо. Питаннями створення комплексів, підсистем і систем вправ займалися такі науковці, як Бархударов Л.С., Бориско Н.Ф., Гапонов Ю.А., Гез Н.І., Пассов Ю.І., Скалкін В.Л., Скляренко Н.К. та ін. Аналіз літератури свідчить про те, що науковці приділяють недостатньо уваги проблемам формування у студентів навичок і розвитку умінь, спрямованих на вирішення перекладацьких проблем, пов'язаних з особливостями семантики мовних одиниць.

**Метою статті** є дослідження шляхів вирішення проблем формування у майбутніх перекладачів навичок відтворення німецьких іменників-композитів українською мовою.

**Основні результати дослідження.** Як зазначалося раніше, питання формування у студентів навичок перекладу німецьких іменників-композитів є надзвичайно вагомим, оскільки від його правильного вирішення залежить успішне здійснення перекладу. За визначенням Рецкера Я.І. (1982), переклад – це точне відтворення оригіналу засобами іншої мови зі збереженням єдності змісту і стилю (с. 5). Правильний переклад німецького композита передбачає виявлення його складових і визначення порядку їх перекладу. При цьому необхідно визначити елементи, які з'єднують складові композита між собою. Це зумовлює необхідність розуміння природи й структури композита.

Під композитом (*Kompositum*) розуміють слова, що утворилися з двох або більше слів, які існують у мові самостійно. При цьому перший компонент є визначальним (*das Bestimmungswort*),

другий – основним (das Grundwort), наприклад: “*Wohnungsbau*” – “*Wohnungs*” (Bestimmungswort), “-*bau*” (Grundwort). Кількість компонентів складного слова в німецькій мові може варіюватись від 2-х до 13-ти, проте структура складного слова завжди бінарна. Основне слово визначає граматичні особливості й основні семантичні категорії композита (як-то рід, число, відмінок), а визначальний компонент доповнює, розширює й уточнює інформацію, яку містить основне слово. Визначальний компонент композита може складатись з декількох складових (наприклад: *Wohnungsbauförderungsgesetz* – “*Wohnungs-bau-förderungs-*” (Bestimmungswort), “-*gesetz*” (Grundwort)) [8, S. 432-435].

Компоненти композита можуть з’єднуватись між собою безпосередньо, тобто без допомоги з’єднувального елемента (наприклад: *Fachschule*, *Naturwissenschaften*) або за допомогою сполучних елементів (Verbindungselemente): -e- (*Hundefutter*), -er- (*Kindergarten*), -s- (*Wohnungsnot*); -(e)s- (*Tagesablauf*), -(e)ns- (*Herzengüte*), -(e)n- (*Notendurchschnitt*). У копулативних композитах сполучний елемент належить до першого компонента складного іменника.

Способи з’єднання компонентів композиту між собою та семантична типологія компонентів комполітів мають бути відображені у вправах, метою яких є розвиток у студентів умінь впізнавати компоненти складних іменників, розділяти комполітум на компоненти, визначати способи сполучення, функції й семантику кожного компонента та перекладати ціле слово.

Види вправ для навчання перекладу поділяються на підготовчі та перекладацькі вправи. У межах останніх виділяються мовні (розвивають уміння вирішувати перекладацькі проблеми, пов’язані з особливостями семантики мовних одиниць), операційні (передбачають засвоєння способів і прийомів перекладу) й комунікативні вправи (розвивають уміння виконувати необхідні дії на різних етапах перекладацького процесу). Система вправ для навчання перекладу містить вправи, метою яких є формування навичок перекладу, а також вправи, призначені для залучення сформованих навичок до структури перекладацьких умінь (Черноватий, 2013, сс. 141-142).

Виходячи з поетапного формування навичок, добір необхідних вправ та їх раціональна послідовність є передумовою ефективного навчання перекладу іменників-комполітів. У процесі навчання перекладу німецьких іменників-комполітів пропонуються вправи, спрямовані на активізацію знань студентів щодо лінгвістичних основ перекладу та на подолання лексичних, морфологічних і граматичних труднощів перекладу.

Формування навичок перекладу іменників-комполітів доцільно починати із систематизації знань студентів щодо способів словоскладання в німецькій мові:

- формулювання дефініції іменника-комполіта;
- порівняльний аналіз однакових понять в німецькій та українській мовах;
- аналіз словникових статей до комполітів (Фадєєва і Курилук, 2013, сс. 218-219).

Перед виконанням вправ студентам надаються пояснення й обґрунтовується необхідність формування відповідних навичок і можливості їх застосування у перекладацьких ситуаціях.

Майбутнім перекладачам дуже корисно мати уявлення про причини лексичної безеквівалентності. За своєю природою безеквівалентні лексичні одиниці поділяються на 4 групи; слова-реалії, тимчасово безеквівалентні терміни, випадкові еквіваленти, структурні екзотизми (Латышев і Семенов, 2003, с. 192).

Переклад комполіта передбачає осмислення його структури, в якій другий компонент є основним (Grundwort), а перший – визначальним (Bestimmungswort). Під час перекладу німецькі іменники-комполіти подекуди зазнають повної граматичної трансформації, проте, оскільки рід, число й відмінок іменника в німецькій мові визначає його основний компонент, вміння розуміти структуру комполіта та виділяти основний його компонент є передумовою подолання перекладацьких труднощів та здійснення правильного перекладу, адже переклад окремих компонентів комполіта зазвичай здійснюється за допомогою словника. Формування відповідних навичок забезпечують такі вправи:

- підкресліть у нижчеподаних композитах основний компонент, визначте рід і число композита;
- розділіть композити на компоненти та визначте їхні функції;
- перекладіть основний компонент композита за допомогою словника та розшифруйте слово;
- випишіть з тексту іменники-композити, розділіть їх на компоненти та визначте способи сполучення.

Розуміння студентами структури композита є передумовою його адекватного перекладу, а отже вправи передбачають ознайомлення студентів з моделями композитів, адже продуктивність різних частин мови у творенні іменників-композитів неоднакова. Найбільшу функціональну активність мають основи іменників (Модель S+S), першим елементом можуть бути також прикметник, прислівник, числівник, прийменник і частка (Гура, 2017, сс. 150-151). У моделі S+S першим визначальним компонентом (Bestimmungswort) найчастіше функціонують такі лексико-семантичні підкласи (lexisch-semantiche Unterklassen) іменників (у порядку спадання частоти): “Person” (*Mensch, Frau, Kind, Arbeiter, Mann, Gott, Führer* тощо), “Raum und Ort” (*Land, Stadt, Welt, Straße, Ost, Wald, Lager* та ін.), “Gegenstände und Instrumente” (*Waffe, Buch, Auto, Maschine, Schiff* та ін.), “Stoffe und Materialien” (*Wasser, Holz, Stein, Gas, Sand, Stoff* тощо), “Tätigkeit, Aktion” (*Arbeit, Regierung, Dienst, Leistung, Trocknung* та ін.). Найрідше трапляються підкласи “Kleider- und Schuhbezeichnungen” (*Schuh, Hose, Wäsche, Hemd* тощо). Другим компонентом (Grundwort) найчастіше в тій самій моделі S+S можуть бути такі підкласи: “Gegenstände und Instrumente”, “Person”, “Raum und Ort”, “Gebäude und Bauten” (*Haus, Küche, Fenster, Kirche, Dach* тощо), “Kennworte und Eigenschaften der Gegenstände” (*Seite, Wort, Qualität*), “Verhalten und Handlungen” (*Krieg, Kampf, Hilfe, Handel, Reform* та ін. (Левицький, 2014, сс. 195-200).

На етапі формування навичок перекладу іменників-композитів використовуються вправи, які спрямовані на подолання перекладацьких труднощів та передбачають зіставлення різних варіантів перекладу й аналіз перекладацьких помилок. Вправи мають на меті ознайомлення студентів зі способами перекладу композитів і з можливими перекладацькими труднощами, адже іноді кожен з компонентів композита складається з декількох слів, але при цьому весь композит зазвичай залишається бінарним, тобто складається з основного й визначального компонентів.

При перекладі з німецької мови українською використовують переважно прикметник у сполученні з іменником, у німецькій мові використовують складне слово, яке містить два іменники, наприклад: укр.: “*рідна мова*” – нім.: “*Muttersprache*” (Левицький, 2014, с. 195). Еквівалентом німецького складного слова може бути як одна лексема в українській мові, так і словосполучення. Дослідники виділяють такі способи перекладу складних слів:

- переклад за допомогою аналогу, наприклад: *die Neubauten* – *новобудови*;
- переклад відповідним простим словом, наприклад: *das Mittagessen* – *обід*;
- переклад відповідним словосполученням, яке може мати таку структуру: прикметник + іменник, наприклад: *die Benzinpumpe* – *бензиновий насос*; іменник + іменник у родовому відмінку, наприклад: *die Motorhaube* – *капот мотора*; іменник + прийменник + іменник, наприклад: *der Zimmernachbar* – *сусід по кімнаті*;
- описовий переклад, наприклад: *der Schreitischdrehstuhl* – *стілець, який обертається навколо своєї осі*;
- калькування, наприклад: *der Dollarkurs* – *курс долара*;
- генералізація, наприклад: *der Branntwein* – *горілка*;
- конкретизація, наприклад: *das Verkehrsmuseum* – *музей історії транспорту* (Білецька і Пересада, 2016, сс. 10-12).

Як вже зазначалось раніше, труднощі перекладу німецьких складних слів полягають переважно в тому, що в словниках подекуди відсутні їх відповідники, оскільки двомовні словники не встигають фіксувати всі новостворені комполіти, тому семантику деяких іменників-комполітів слід визначати за значенням компонентів.

Отже, вправи мають бути спрямовані на формування вмінь визначати семантику комполітів без словника, впізнавати їхні словотвірні моделі та перекладати комполіти на основі знань їхніх моделей і законів словотворення. У процесі формування навичок перекладу іменників-комполітів застосовуються рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи з такими завданнями:

- визначте моделі комполітів;
- утворіть комполіти за аналогією;
- доберіть до кожної основи (Grundwort) визначальний компонент (Bestimmungswort), відтворіть і перекладіть комполіти;
- доберіть до наведених визначальних компонентів основи, відтворіть і перекладіть комполіти;
- проаналізуйте способи перекладу іменників-комполітів, виявіть особливості їх перекладу та визначте тип перекладацьких трансформацій.

Як відомо, розкриття семантики слова можливе на основі безлічі контекстів. Зустрічаючи слово з не зовсім зрозумілою семантикою в одному, іншому, третьому контексті, людина поступово усвідомлює для себе його значення. Саме так засвоюється словниковий запас мови в природному мовному середовищі. Аналогічний мовний принцип покладено в основу (одномовних) комбінаторних словників, словникові статті яких на найтиповіших прикладах демонструють можливі комбінатії головного слова з іншими словами. На відміну від початківців досвідчені перекладачі значно частіше користуються одномовними словниками. Крім комбінаторних, до них належать також тлумачні словники, основна функція яких – розкрити значення слова через дефініцію (визначення, тлумачення). Цим може за необхідності скористатися перекладач, особливо в тих випадках, коли через згадані вище недоліки двомовних словників не вдається дібрати задовільний перекладацький еквівалент (Латышев і Семенов, 2003, с. 142). У процесі формування навичок розкриття семантики комполітів, значення яких відсутнє у двомовних словниках, студентам пропонуються такі вправи:

- відтворіть співвідношення комполітів з дефініціями, наведеними в іншій послідовності;
- розкрийте значення комполіта через його дефініцію;
- уявіть себе в ролі укладачів німецько-українського словника і складіть словникові статті до наведених комполітів.

Запропоновані вправи використовуються на всіх етапах навчання, відповідно до презентації комполітів у навчальних текстах, проте найефективнішим є цілеспрямоване формування у студентів навичок перекладу німецьких іменників-комполітів, що забезпечує подолання ймовірних труднощів у процесі перекладу. Виконання вправ відбувається послідовно. Викладач відстежує динаміку формування навичок перекладу комполітів за допомогою контрольних тестів, а також у процесі виконання студентами перекладу навчальних і фахових текстів.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Процес формування у майбутніх перекладачів навичок перекладу німецьких іменників-комполітів відбувається в декілька етапів, на кожному з яких послідовно виконуються тренувальні вправи, що передбачають: систематизацію знань студентів щодо способів словоскладання в німецькій мові; формування навичок розуміти структуру комполіта та виділяти його основний компонент; набуття знань про способи перекладу німецьких іменників-комполітів; формування навичок визначати семантику складних іменників без словника та перекладати німецькі іменники-комполіти на основі знань щодо моделей комполітів і законів словотворення. Перспективами подальших розвідок є розроблення навчально-методичних матеріалів з метою забезпечення ефективної підготовки майбутніх перекладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Білецька, О. В. і Пересада Є. І. (2016). Способи перекладу складних слів з німецької мови на українську (на матеріалі роману Є. М. Ремарка “Три товариші” та двох його перекладів). *Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах*, 31-32, 10-12.
- Гура, Н. П. (2017). Структурно-типологічні особливості складних німецьких комп’ютерних термінів та їх переклад українською мовою. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя], Філологічні науки*, 1, 150-151.
- Латышев, Л. К. и Семенов, А. Л. (2003). *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Москва, Российская Федерация: Академия.
- Левицький, В. В. (2014). *Лексикологія німецької мови*. Вінниця, Україна: Нова книга.
- Рецкер, Я. И. (1982). *Пособие по переводу с английского языка на русский язык* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва, СССР: Просвещение.
- Фадеева, О. Ю. і Курилюк, Т. І. (2013). Типологія завдань для систематизації знань про композити у текстах медично-біологічного профілю. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 22, 218-219.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця, Україна: Нова Книга.
- Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (1998). 6., neu bearb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl.

#### REFERENCES

- Bilets'ka, O. V. i Peresada Ye. I. (2016). Spособy perekladu skladnykh sliv z nimets'koi movy na ukrains'ku (na materialy romanu Ye. M. Remarka “Try tovaryshi” ta dvokh joho perekladiv). *Typolohiia movnykh znachen' u diakhronichnomu ta zistavnomu aspektakh*, 31-32, 10-12.
- Hura, N. P. (2017). Strukturno-typolohichni osoblyvosti skladnykh nimets'kykh komp'uternykh terminiv ta ikh pereklad ukrains'koiu movoiu. *Naukovi zapysky [Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholia]*, Filolohichni nauky, 1, 150-151.
- Latyshev, L. K. i Semenov, A. L. (2003). *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya*. Moskva, Rossijskaja Federacija: Akademiya.
- Levyts'kyj, V. V. (2014). *Leksykologhiia nimets'koi movy*. Vinnytsia, Ukraina: Nova knyha.
- Recker, Ja. I. (1982). *Posobie po perevodu s anglijskogo jazyka na russkij jazyk* (3-e izd., pererab. i dop.). Moskva, SSSR: Prosveshhenie.
- Fadieieva, O. Yu. i Kuryliuk, T. I. (2013). Typolohiia zavdan' dlia systematyzatsii znan' pro kompozyty u tekstakh medychno-biolohichnoho profilii. *Vykkladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky*, 22, 218-219.
- Chernovatyj, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu iak spetsial'nosti*. Vinnytsia, Ukraina: Nova Knyha.
- Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (1998). 6., neu bearb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl.

УДК 81'276.6:06.053.56

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Володько А. М.

annamvolodko@gmail.com

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 23.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу. Представлено обґрунтування, результати практичного розроблення й експериментальної перевірки методики навчання усного послідовного науково-технічного перекладу з використанням ділової гри та з урахуванням готовності студентів до навчання і виконання завдань, які імітують реальну професійну перекладацьку ситуацію проблемного й проблемно-пошукового характеру. Конкретизовано цілі й складники змісту навчання усного послідовного перекладу студентів четвертого курсу. Уточнено й визначено поняття “усний послідовний переклад” і “навчання усного послідовного перекладу” в підготовці студентів мовних спеціальностей закладу вищої освіти. Досліджено компоненти перекладацької компетентності, які сформовано на початку навчання та формуються під час навчання усного послідовного перекладу. Представлено результати експериментального навчання усного послідовного науково-технічного перекладу.

**Ключові слова:** майбутні перекладачі, усний послідовний переклад, науково-технічний переклад, перекладацька компетентність, готовність до навчання.

**Володько А. Н. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”**

**Методика обучения будущих переводчиков устному последовательному научно-техническому переводу**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения будущих переводчиков устному последовательному научно-техническому переводу. В статье представлено обоснование, практическая разработка и результаты экспериментальной проверки методики обучения устному последовательному научно-техническому переводу с использованием деловой игры и с учетом готовности студентов к обучению и выполнению задач, имитирующих реальную профессиональную переводческую ситуацию проблемного и проблемно-поискового характера. Конкретизированы цели и составляющие содержания обучения устному последовательному переводу студентов четвертого курса. Уточнены и определены понятия “устный последовательный перевод” и “обучение устному последовательному переводу” в подготовке студентов языковых специальностей вуза. Исследованы компоненты переводческой компетентности, которые сформированы до начала обучения и формируются во время обучения устному последовательному переводу. Представлены результаты экспериментального обучения устному последовательному научно-техническому переводу.

**Ключевые слова:** будущие переводчики, устный последовательный перевод, научно-технический перевод, переводческая компетентность, готовность к обучению.

**Volodko A. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”**

**Methodology of teaching prospective interpreters consecutive scientific and technical interpreting**

**Abstract. Introduction.** Different issues of consecutive interpreting has been studied by scientists, but the lack of a developed and scientifically based method of teaching consecutive scientific and technical interpreting, taking into account possible difficulties in the process of its teaching and performance, has determined the relevance of our study. **Purpose.** The research is based on theoretical substantiation, practical development and experimental verification of the teaching methodology of the consecutive scientific and technical interpreting, taking into account the level of students' readiness to carry out translation activities. **Methods.** The thesis provides theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of teaching future interpreters consecutive scientific



and technical interpreting. **Results.** Within the framework of the study, the stages of consecutive interpretation have been clarified; a subsystem of exercises and a model for teaching consecutive scientific and technical interpreting have been developed. The effectiveness of the implemented training methodology has been verified and proved experimentally. The methodological recommendations for the outure interpreters' training to perform consecutive scientific and technical interpreting have been suggested. **Conclusion.** To sum up, it has been found that the transition from the rigid to the flexible degree of controllability of the educational process enhances the reflexive abilities of students. The results of experimental studies, which confirmed the effectiveness of the developed methodology, give grounds to recommend it for teaching consecutive interpreting to the students majoring in Translation.

**Key words:** prospective interpreters, consecutive interpreting, scientific and technical interpreting, translation competence, interpretingreadiness..

**Постановка проблеми.** Курс України на європейську інтеграцію сприяє розвитку нових галузей науки й техніки в країні, що в майбутньому передбачає створення нових підприємств й організацій і залучення іноземних інвестиційних потоків. Інноваційні галузі, потребу в яких мають не тільки державні й приватні установи, але й суспільство в цілому, створюють нові робочі місця й висувають нові вимоги перед співробітниками, а саме: високий рівень професійної кваліфікації технічного персоналу, достатній для ділових переговорів і міжнародної співпраці рівень володіння іноземною мовою (ІМ) і наявність перекладачів зі знанням понятійної бази спеціальності для роботи із закордонними партнерами. Постійна потреба в інноваціях сприяє швидкій переорієнтації закладів вищої освіти з навчання фахівців за вимогами нового соціального замовлення на підготовку висококваліфікованих працівників у різних галузях науки й техніки, зокрема перекладачів науково-технічних текстів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі перекладу приділяла увагу велика кількість фахівців, які досліджували різні питання: теоретичні й психологічні аспекти процесу перекладу (І.О. Зимня, В.Н. Крупнов, А.Ф. Ширяєв), комунікативний підхід до навчання перекладу (О. Каде, Л.К. Латишев, З.Д. Львовская, Р.К. Міньяр-Белоручев, Г.В. Чернов, А.Д. Швейцер), проблеми теорії усного послідовного перекладу (УПП) і синхронного перекладу (Р.К. Міньяр-Белоручев, Г.А. Самойленко, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяєв), навички й уміння як складники перекладацької компетентності (Н.М. Гавриленко, Я.Б. Ємельянова, І.К. Забродіна, W. Kutz, RASTE group), умови функціонування розумових механізмів перекладача під час УПП і психолінгвістичні моделі перекладу (Р.К. Міньяр-Белоручев, Л.М. Черноватий, E. Lauterbach, V. Moser-Mercer, D. Gile, D. Selescovitch, M. Lederer), взаємозв'язок навчання аудіювання й говоріння в межах професійної перекладацької діяльності й навчання аудіювання як компонента професійної діяльності перекладача (Н.Н. Гавриленко). У межах досліджень педагогічного спрямування розглядалися питання формування перекладацької й професійної компетентностей (А.В. Анненкова, Д.І. Бакало, Г. Готов, Я.Б. Ємельянова, І.К. Забродіна, О.М. Морозова, С.С. Копилова, Н.М. Соболев, Ю.О. Швецова), перекладу як засобу навчання (Д.Ф. Лок, Х.М. Дадабаєв, І.Ю. Попович, Ю.М. Тельпуховська, А.О. Зайченко), навчання різних видів усного перекладу (В.В. Алексєєва, Є.В. Белькова, Т.В. Ганічева, Ж.В. Живова, Г.О. Самойленко, Є.О. Червінко), навчання усного перекладу в спеціальних галузях знань (В.В. Бондаренко, Н.М. Гавриленко, Н.В. Кондрашова, О.Б. Павлик, М.Г. Цуциєва), засобів інформаційно-комунікаційних технологій (Н.О. Макоєд, А.В. Янковець). Однак недостатньо уваги приділено теоретичним й емпіричним дослідженням особливостей навчання усного послідовного науково-технічного перекладу (УПНТП) студентів мовних спеціальностей з урахуванням їхньої готовності до навчання УПП.

**Мета** статті полягає в представленні авторської методики навчання УПНТП з урахуванням рівня готовності студентів до здійснення перекладацької діяльності. Для досягнення зазначеної мети вирішення потребують такі **завдання**: визначити теоретичні передумови, особливості технології навчання УПНТП й результати експериментального навчання.

**Основні результати дослідження.** Розглянувши різні визначення поняття “переклад” і “усний послідовний переклад”, ми сформулювали загальне визначення науковців щодо вказаних термінів й власне визначення, яке деталізувало й доповнило попередні. УПП – усний переклад тексту після слухового та, можливо, паралельного зорового одноразового сприйняття, із записом чи без запису перекладацьким скорописом, що з огляду на стресовий перебіг перекладацької ситуації й особливості компонентів психологічного змісту УПП супроводжується складними умовами роботи мисленнєвих механізмів (сприйняття, пам’яті, осмислення, переключення з мови оригіналу на мову перекладу тощо). Ми сформулювали визначення поняття “навчання УПП” як процесу взаємодії викладача і студентів з метою мотивації останніх, спрямування їхніх навчальних дій для досягнення максимальних результатів в УПП і контроль ефективності засвоєння вивченого матеріалу та його застосування на практиці.

Для визначення складових перекладацької компетентності (ПК) й підвищення ефективності методики навчання ми проаналізували склад і зміст ПК, пропонувані різними науковцями, з-поміж яких за спільними ознаками виділено 13, поділені на дві групи: 1) компетентності, сформовані до початку навчання УПП: комунікативні (лінгвістична, прагматична, мовленнєва, лінгвосоціокультурна) й спеціальні (технологічна, дискурсивна, базова, особистісна, соціальна) компетентності; 2) компетентності, які формуються в процесі навчання УПП: предметна, стратегічна, навчально-пізнавальна, психологічна. В межах першої групи визначено компетентності, які не входили до основних цілей методики навчання УПП, але були враховані з метою їх удосконалення. До другої групи увійшли компетентності, які формуються лише в процесі навчання УПП та є складовими ПК, характерними для УПП, і були враховані під час визначення цілей навчання.

*Професійна* мета навчання УПП характеризується демонстрацією студентам реальних перекладацьких ситуацій та ознайомленням зі структурою й жанрами наукового дискурсу з подальшим виконанням УПП у галузі відновлювальної енергетики. *Практична* мета передбачає розвиток й удосконалення складових ПК під час виконання зімітованої перекладацької діяльності. Під *виховною* метою навчання, що корелює з навчально-пізнавальною й психологічною компетентностями, розуміємо вирішення завдань проблемного й проблемно-пошукового характеру й виконання завдань, які імітують реальну професійну перекладацьку ситуацію. *Освітня* мета реалізується з оперттям на навчальні матеріали й передбачає оволодіння предметною й стратегічною компетентностями, зокрема загальнонауковими й спеціальними знаннями понятійної бази в галузі відновлювальної енергетики й факторами впливу на якість перекладу. *Розвивальна* мета ґрунтується на розвитку навчально-пізнавальної й психологічної компетентностей шляхом мотивації студентів до самокерованості навчанням, що сприяє саморефлексії, вдосконаленню вміння самостійної роботи, підготовці до УПП шляхом використання інформаційних технологій і визначенню недоліків власних механізмів, які впливають на переклад, для покращення швидкості й якості УПП.

Ефективним методом навчання УПП є комунікативно-ігровий, який реалізується шляхом використання ігрової й інформаційно-комунікаційної технологій навчання: застосування дидактичних і кваліфікаційних ділових ігор, які моделюють реальні перекладацькі ситуації із залученням студентів до само- й взаємооцінювання перекладів, та орієнтація на використання інформаційних технологій навчання.

Унаслідок проведеного комплексного аналізу особливостей психологічного змісту УПП і компонентів готовності студентів до його навчання ми уклали модель УПП, з оперттям на яку розробили діагностичну таблицю само- й взаємооцінювання, за якою студенти визначають і деталізують проблеми під час УПП, встановлюють причин їх виникнення й отримують рекомендації щодо їх подальшого уникнення. На відміну від контролю з боку викладача,

використання діагностичної таблиці само- й взаємооцінювання розвиває у студентів вміння самооцінювання, що підвищує їхню здатність до саморефлексії, сприяє самостійності в навчанні й зміні ступеня керованості ним.

З-поміж основних стратегій німецькомовного наукового дискурсу ми виокремили визначення проблемного питання, аналіз проведених досліджень і проблематики, формулювання мети дослідження й гіпотез, планування вивчення теорії про предмет дослідження, аналіз, оцінювання й демонстрацію результатів експериментів. З огляду на варіативність комунікативних завдань виокремлюються три жанри наукового дискурсу: ядерні, периферійні й суміжні. Для методики навчання УПП характерним є суміжний жанр наукового дискурсу, який є граничним між науковим й іншими типами дискурсу, що характеризує використовувані нами навчальні матеріали й комунікативні ситуації: повідомлення, доповіді, інтерв'ю.

Вищеописані результати проведених нами досліджень заклали теоретичне підґрунтя для розроблення методики й створення моделі навчання УПП у галузі відновлювальної енергетики з урахуванням готовності студентів до такого навчання й особливостей ПК.

Дібрані нами засоби навчання студентів з рівнем володіння ІМ С1 відповідають таким критеріям: автентичність, новизна й актуальність інформації, обсяг залежно від виду перекладу, варіативність типів і жанрів текстів й урахування рівня професійної спрямованості. Оскільки виконання УПП є новим для студентів, для мінімізації їхнього психологічного навантаження на доперекладацькому етапі навчання пропонуємо автентичні публіцистичні статті, які сприяють отриманню предметних знань у галузі відновлювальної енергетики й вправляння в мікрореферуванні й абзацно-фразовому перекладі, на власне перекладацькому етапі – аудіовізуальні матеріали. З-поміж проаналізованих 243-х текстів й аудіовізуальних матеріалів (загальною тривалістю приблизно 68 год.) ми відібрали 47: науково-популярні фільми, прес-конференції, подіумні дискусії, конференції, урядові доповіді, дискусії, інформативні відео й інформаційні програми, які відповідають зазначеним критеріям.

Під час використання основних засобів навчання у запропонованому нами порядку – від статей (під час навчання мікрореферування й абзацно-фразового перекладу) до аудіовізуальних матеріалів (під час навчання реферативного перекладу й УПП) – спостерігалась позитивна динаміка навчання УПП. Такий порядок використання навчальних матеріалів є продуктивним: увага студентів сфокусована не на структурі текстів, а на їхньому змісті й лексичному наповненні, а також на розвитку й удосконаленні перекладацьких умінь. У кожній наступній вправі лексика статей ускладнюється, що готує студентів до подальшої роботи з аудіовізуальними матеріалами у послідовності від теленовин й інформативних відео до доповідей і подіумних дискусій. Використання дібраних навчальних матеріалів сприяє зниженню вірогідності виникнення стресу у студентів під час УПП і труднощів, пов'язаних з формою навчальних матеріалів, оскільки поступовий перехід від простих (статей) до складних (аудіовізуальних) матеріалів сприяє комфортній атмосфері як на аудиторних заняттях, так і під час самостійної роботи студентів.

Підсистема вправ для навчання УПНТП, спрямована на формування ПК, уміщує групи й підгрупи вправ, які реалізуються на обох етапах навчання: групи вправ 1-5 – на доперекладацькому етапі, група вправ 6 для навчання УПП на рівні тексту – на власне перекладацькому етапі. Метою вправ групи 1 є набуття й перевірка засвоєних декларативних знань про УПП, про його специфіку й визначення факторів впливу на реалізацію перекладу. Цілями вправ груп 2-5 є підготовка студентів до виконання УПП шляхом актуалізації предметних знань у галузі відновлювальної енергетики й послідовного формування навичок і розвитку умінь мікрореферування, абзацно-фразового й реферативного перекладів.

У такий спосіб студенти ще до початку безпосереднього навчання УПП знають, як підготуватися до його виконання, які чинники впливають на успішність перекладацької ситуації та якість тексту перекладу, як залишатись витривалими, уникати стресу й швидкої

втоми, як правильно реагувати на екстраординарні ситуації й уміти контролювати ситуацію перекладу (на рівні мікрореферування, абзацно-фразового й реферативного перекладу).

Метою вправ групи 6 є формування навичок і розвиток умінь УПП. Студенти удосконалюють предметні знання в спеціальній галузі знань і знання про професійну поведінку перекладача (від отримання замовлення до завершення його виконання). Крім того, студенти розвивають власні стратегії перекладу, вміння аналізу й зіставлення особливостей понять навчального дискурсу двох мов, відбору й обґрунтування обраних перекладацьких стратегій і використання цих умінь на практиці в умовах дефіциту мовних засобів і часу, вміння самостійно тренувати УПП за допомогою інформаційних технологій, визначати й виправляти недоліки перекладу для покращення якості й швидкості перекладацьких дій і тексту перекладу.

Для досягнення максимальних результатів навчання ми використовували ділові ігри з елементами перевтілення й ролями, які добирали з урахуванням інтересів і схильностей студентів. Отримавши певну роль, студент підпорядковувався правилам її поведінки: розвиваючись і виконуючи характерні для реальної перекладацької ситуації завдання. При цьому під час ділової гри студент може виконувати завдання складніші за ті, які на певному життєвому етапі він виконує в повсякденному житті, й ті, які не притаманні його віку. В пропонованій методиці навчання УПП використовуються соціальні, професійні, міжособистісні (клієнт – перекладач, перекладач – колега) й “секретні ролі” (контролююча особа / командний гравець) для підвищення мотивації й ефективності учіння студентів.

Підсистема вправ була реалізована в комплексі вправ за розробленою моделлю організації навчання в межах дисципліни “Усний двосторонній переклад”, що вивчається в I семестрі IV року навчання в Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”. Змістовий модуль “УПП у галузі відновлювальної енергетики” складається з шести компонентів: інформативно-мотиваційного вступного заняття-дискусії, вступного заняття з перекладацького скоропису, перекладацької етики й технічної підготовки, трьох навчальних модулів, кожен з яких закінчується навчальною конференцією, і модульної контрольної роботи.

З метою визначення оптимального режиму роботи в процесі навчання УПП з-поміж індивідуального, парного й у підгрупах, доцільності використання аудіозапису тексту перекладу, визначення мовних особливостей наукового дискурсу в галузі відновлювальної енергетики й труднощів в процесі перекладу ми провели розвідувальний експеримент на IV курсі факультету лінгвістики “Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, аналіз результатів якого підтвердив нашу гіпотезу про ефективність навчання у підгрупах і парах, що стимулює взаємодію студентів і сприяє позитивній атмосфері навчання.

Режим виконання вправ – індивідуальний, парний або у підгрупах на власне перекладацькому етапі навчання – був варійованою величиною розвідувального експерименту: в експериментальній групі (ЕГ) 1 студенти виконували вправи індивідуально за допомогою технічних засобів, студенти ЕГ 2 – у парах, студенти ЕГ 3 – у підгрупах. Унаслідок дослідження виявлено, що студенти не готові до самостійного навчання в індивідуальному режимі, оскільки: відчувають дискомфорт під час виконання завдань не з живим слухачем, а записуючи переклад у форматі mp3; немотивовані через постійно відстрочений і вибірково контроль тексту перекладу з боку інших студентів і викладача; потребують додаткового навчання самостійного вправління в УПП. У такий спосіб виявлено переваги режимів виконання вправ у парах і підгрупах на власне перекладацькому етапі навчання УПП.

Гіпотеза основного експерименту передбачала досягнення високого рівня сформованості перекладацької компетентності під час виконання УПП у галузі відновлювальної енергетики за таких умов: 1) використання комплексу вправ зі зміною видів перекладу (мікрореферування,

абзацно-фразовий, реферативний), які логічно передують УПП, у близьких до реальних умовах і з урахуванням готовності студентів до навчання й виконання професійної діяльності; 2) формування й розвитку в них предметної, стратегічної, навчально-пізнавальної й психологічної компетентностей; 3) використання способів контролю, які підвищують здатність студентів до рефлексії (аркуші самооцінювання, діагностична таблиця само- й взаємооцінювання); 4) вибір оптимально ступеня керованості процесом навчання: від жорсткого до гнучкого.

Варійованою умовою експерименту був ступінь керованості процесом навчання: виконання вправ в ЕГ-1 й ЕГ-3 з поступовим переходом від жорсткого до гнучкого ступеня керованості й виконання вправ з жорстким ступенем керованості в ЕГ-2 й ЕГ-4. У такий спосіб протиставляється поступовий перехід від керованого викладачем навчання до відносно жорсткого ступеня керованості за участі викладача й студентів до самостійної регуляції студентом власної перекладацької поведінки й визначення власних навчальних і професійних цілей у I варіанті методики і кероване викладачем навчання без послаблення керування діями студентів і постійною участю викладача у II варіанті методики (Задорожна, 2011).

Для ефективного керування процесом навчання й забезпечення зворотного зв'язку між студентами й викладачем нами визначено науково обґрунтовані критерії оцінювання рівня розвитку ПК. Для підвищення ефективності контролю якості УПП вагомим є контроль з боку викладача (Черноватий, 2013), само- й взаємооцінювання студентів за допомогою таких способів контролю: оцінювання за перспективами (з перспективи викладача, клієнта, слухача, перекладача й колеги-перекладача) за критеріями; діагностична таблиця само- й взаємооцінювання, пропонується після виконання кожного завдання, та контрольний лист самооцінювання студента, який заповнюється після кожного заняття і надає йому відчуття позитивного результату, оскільки наочно демонструє його прогрес у навчанні УПП і формуванні ПК.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність навчання за обома варіантами методики, яка сприяє значному приросту рівня сформованості у студентів ПК. Загалом коефіцієнт навченості студентів усіх ЕГ підвищився в середньому до 0,27. Однак перший варіант методики навчання виявився ефективнішим, оскільки підвищує здатність студентів до саморефлексії й сприяє їх самонавчанню, що дає змогу рекомендувати його до використання в мовних закладах вищої освіти України.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, представлена в статті методика навчання УПНТП з використанням автентичних навчальних матеріалів, сучасних джерел інформації й інноваційних засобів навчання чинить мотиваційний ефект на студентів. Унаслідок аналізу особливостей психологічного змісту УПП і компонентів готовності студентів до навчання визначено труднощі УПП, виявлено причини їх виникнення й сформульовано рекомендації щодо їх подальшого уникнення. Використання після виконання УПП розробленої діагностичної таблиці само- й взаємооцінювання студентів уможливило визначення недоліків їхніх мисленневих механізмів й отримання рекомендацій для покращення швидкості й якості УПП.

Розроблена підсистема вправ реалізується в їхніх комплексах з урахуванням готовності студентів до навчання в умовах поступового ускладнення вправ (від мікрореферування, абзацно-фразового й реферативного перекладу до УПП) і максимально наближеної до реальної перекладацької ситуації з дібраними технічними й нетехнічними навчальними матеріалами, що сприяє поступовому вдосконаленню ПК і зменшенню стресу від навчання й виконанню УПП шляхом орієнтації на зміст, а не на форму навчального матеріалу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці аналогічних методик навчання УПНТП студентів технічних спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки* [монографія]. Тернопіль : Вид-во ТНПУ.

Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця : Нова Книга.

**REFERENCES**

- Zadorozhna, I. P. (2011). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky [monohrafiia]*. Ternopil : Vyd-vo TNPU.
- Chernovatyj, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti*. Vinnytsia : Nova Knyha.



## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ В МОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 372.881.1

### МОТИВУВАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Щербина М. Б.

madina70@ukr.net

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 18.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам мотивів учіння студентів. Проаналізовано й представлено у таблиці наявні наукові концепції щодо типології мотивів учіння. Спираючись на результати попередніх досліджень, обґрунтовано вплив мотивації учіння студентів на його характер і результати їхньої успішності. Унаслідок проведеного аналізу теоретично обґрунтовано один із видів диференційованого формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні – мотивувальну диференціацію. Контекстом методики диференційованого формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні обрано особистісно-діяльнісний підхід, а засобом реалізації – рольову гру. Теоретичні дані дослідження перевірено в ході анкетування, перебіг і результати якого наведено в статті.

**Ключові слова:** мотиви учіння, особистісна диференціація, мотивувальна диференціація, особистісно-діяльнісний підхід, рольова гра.

**Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет**

**Мотивационная дифференциация формирования компетентности в англоязычной диалогической речи: теоретическое обоснование и средства реализации**

**Аннотация.** Статья основывается на результатах анализа исследований зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам мотивов учения студентов. Проанализированы и представлены в таблице существующие научные концепции типологии мотивов учения. В соответствии с результатами предыдущих исследований обосновано влияние мотивации учения студентов на его характер и результаты их успеваемости. Согласно проведенному анализу, теоретически обоснован один из видов дифференцированного формирования у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи – мотивационная дифференциация. Контекстом методики дифференцированного формирования иноязычной компетентности в диалогической речи избран личностно-деятельностный подход, а средством реализации – ролевая игра. Теоретические данные исследования проверены путем анкетирования, ход и результаты которого приведены в статье.

**Ключевые слова:** мотивы учения, личностная дифференциация, мотивационная дифференциация, личностно-деятельностный подход, ролевая игра.

**Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University**

**Motive differentiation of the development of English-speaking interactional competence: theoretical background and means of realization**

**Abstract. Introduction.** One of the most important goals to achieve within the Ukrainian higher education is to prepare well-trained specialists. Meeting this social demand is possible by improving educational process. The latter may be accomplished only if all the students' educational needs are satisfied. Thus, the recent research

emphasizes individualized instruction as the one that is based upon the abilities and interests of each student. However, individualized learning in the classroom may be implemented by means of differentiated learning. We distinguished personality oriented differentiation and its subtypes (differentiation by emotions) within the context of learner centered approach in the previous research. The *purpose* of this research is to investigate how motives influence students' performance and give theoretical background of the motive differentiation as a subtype of personality oriented differentiation. Within the context of this research, we have formed a hypothesis that it is possible to develop the English-speaking interactional competence of the future teachers by means of motive differentiation. *Methods*. We have analyzed and organized in the tables recent research on this problem. In order to test our hypothesis, we have held a few questionnaires among the students. The *results* of our research show that motive differentiation can be theoretically proved and practically implemented by means of a role-play to develop the English-speaking interactional competence of the future teachers. However, it is also proved that students are influenced by different learning motives simultaneously. Thus, it is difficult to divide them into two groups to implement motive differentiated learning. Therefore, we have made the *conclusion* that even though motive differentiation can be distinguished as a subtype of personality oriented differentiation, it does not have a high educational potential.

**Key words:** learning motives, personality oriented differentiation, motive differentiation, learner centered approach, role-play.

**Актуальність.** Сучасний стан розвитку суспільства ставить перед закладами вищої освіти завдання підготувати висококваліфікованих фахівців. Досягти запланованих результатів якості вищої освіти можна лише шляхом удосконалення освітнього процесу й задоволення освітніх потреб студентів. Оскільки здобувачі вищої освіти є основними суб'єктами освітнього процесу в закладах вищої освіти, навчальна діяльність має керуватись з-поміж інших принципом *індивідуалізації*, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, зокрема їхніх мотивів учіння. Індивідуалізоване навчання іноземної мови (ІМ) в межах академічної групи може реалізовуватись засобами диференційованого навчання шляхом розподілу студентів на міні-групи за певним критерієм, зокрема за видами їхніх мотивів оволодіння ІМ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему мотивації особистості досліджували в своїх роботах такі психологи і дидакти: Б. Ф. Баєв, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, І. П. Підласий, С. Л. Рубінштейн та ін. Мотиви учіння студентів досліджували Н. Б. Бондаренко, Є. П. Ільїн, Д. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, Ф. М. Рахматуліна, С. Л. Рубінштейн, В. М. Тимошенко, П. М. Якобсон та ін.

Мотивація студентів як активних суб'єктів методичної і професійно орієнтованої іншомовної освіти була досліджена О.Б. Бігич, яка вважає, що сила мотивації студента та її структура суттєво впливають на успішність його учіння (Бігич, 2014, сс. 6-16). "Сильні" й "слабкі" студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за мотивацією учіння. Сильні студенти характеризуються внутрішньою мотивацією: у них є потреба оволодіти професією на високому рівні, набути міцних фахових знань й оволодіти практичними вміннями. Навчальні мотиви слабких студентів є зовнішніми і мають ситуативний характер: уникнути осуду й покарання за погані оцінки, не залишитися без стипендії тощо (Бігич, 2014, с. 9).

Висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором у разі недостатньо високих здібностей чи недостатнього запасу у студента необхідних знань, навичок і вмінь. У зворотному ж напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує: жодний високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність чи низьку навчальну мотивацію і, відповідно, не може спричинити високу успішність учіння (Бігич, 2014, с. 9).

При цьому О.Б. Бігич контекстом дослідження сучасного студента обрала особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає системний розвиток різних аспектів особистості студента (мотивів учіння, когнітивних процесів й емоційно-вольових якостей) і різновидів його діяльності (учіння як засобу й іншомовної мовленнєвої діяльності як мети) (Бігич, 2014, сс. 6-16; Бігич і Щербина, 2017).

Нами була висловлена думка, що особистісна й діяльнісна лінії розвитку студента в процесі вивчення ним ІМ уможливають виокремлення як *особистісної* й *діяльнісної диференціації*, так і різних її підвидів: за мотивами учіння, за рівнем функціонування когнітивних процесів, за рівнем розвитку емоційно-вольових якостей, за рівнем володіння студентами учінням, за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Нами вже був досліджений такий підвид особистісної диференціації формування у студентів англomовної компетентності в діалогічному мовленні, як *емоційна* диференціація (Бігич і Щербина, 2017).

**Мета** статті – дослідити мотивацію оволодіння студентами компетентністю в англійському діалогічному мовленні задля виокремлення *мотивувальної* диференціації як підвиду особистісної диференціації формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні й засоби її (мотивувальної диференціації) реалізації.

**Основні результати дослідження.** Залежно від того, з якою метою досліджувався мотив, його природа й механізм впливу на діяльність людини, в різні часи з'являлись різноманітні визначення цього поняття. Проте численні думки можна розподілити на два підходи: моністичний та інтегральний. За моністичним підходом, мотив розглядається однобічно, наприклад, як потреба, мета, спонукання, намір, властивості особистості (особистісні диспозиції), стан тощо (Парфілова, 2010, с. 26-27).

Прихильники інтегрального підходу розглядають мотив як складне інтегроване (системне) утворення (Ільїн, 2002, с. 115). За О. В. Малихіною, “мотив особистості – це і потреба, і мета, і намір, і спонукання, і властивості особистості, які детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку може бути взятий як основа дії або вчинку різний набір компонентів, унаслідок чого народжується новий мотив” (Малихіна, 2002, с.32).

Численні погляди на мотив і його природу, різна система мотивів залежно від сфери діяльності людини унеможливають їхню єдину класифікацію. В контексті нашого дослідження пріоритетною діяльністю є учіння, а відтак мотиви учіння студентів, класифікацію яких представлено в табл. 1.

Таблиця 1

## Класифікації мотивів учіння

Автор класифікації	Мотиви учіння	Локалізація щодо учіння як діяльності
Є. П. Ільїн	1) професійні мотиви 2) мотиви особистого престижу 3) прагматичні мотиви 4) пізнавальні мотиви	зовнішні (1, 2, 3) внутрішні (4)
П. М. Якобсон	1) негативні мотиви 2) позитивні мотиви (особистісні; соціальні) 3) мотиви учіння	зовнішні (1, 2) внутрішні (3)
М. І. Алексєєва, Ю. К. Бабанський, А. К. Маркова	1) соціальні мотиви 2) пізнавальні мотиви	зовнішні (1) внутрішні (2)
Л. М. Фрідман, К. Н. Волков	1) зовнішні мотиви (суспільні, особистісні) 2) внутрішні мотиви (процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку)	зовнішні (1) внутрішні (2)

За Є. П. Ільїним, вступаючи до закладу вищої освіти, студенти керуються такими мотивами: бажанням спілкуватися з однолітками, суспільним значенням професії, її відповідністю особистісним інтересам, а відтак її творчим потенціалом. Так, слідом за іншими психологами-дидактами Є. П. Ільїн виокремлює такі провідні мотиви учіння студентів: *професійні мотиви*, *мотиви особистого престижу*, *прагматичні мотиви* (бажання отримати диплом про вищу освіту) й *пізнавальні мотиви* (Ільїн, 2002, с. 264).

П. М. Якобсон пропонує іншу класифікацію мотивів учіння: “*негативні*” й “*позитивні*” *мотиви*, закладені поза діяльністю, а також *мотиви, що стосуються безпосередньо учіння*. “Негативні” мотиви пов’язані з небажанням студентів зіткнутися з потенційними проблемами, які можуть виникнути в разі їх відмови навчатись. Під “позитивними” мотивами П. М. Якобсон розуміє такі, що зумовлені соціальним прагненням (відчуття суспільного обов’язку) чи особистісними мотивами (прагнення схвалення).

Безпосередньо пов’язані з учінням мотиви притаманні студентам, які отримують задоволення від інтелектуальної діяльності, мають високий рівень допитливості, ставлять перед собою цілі учіння й отримують задоволення, досягаючи їх (Василенко і Видра, 2014, сс. 90-92).

М. І. Алексєєва, Ю. К. Бабанський, А. К. Маркова та ін. розрізняють *соціальні* й *пізнавальні мотиви* учіння. До *соціальних мотивів* відносять ті, які пов’язані з соціальною діяльністю студента, його прагненням реалізувати себе в різних соціальних сферах й отримати схвалення інших. *Пізнавальні мотиви* зумовлені задоволенням студентів від процесу навчання та його результатів (Докучина, 2011, с. 34).

За Л. М. Фрідманом і К. Н. Волковим, виокремлені іншими авторами соціальні мотиви учіння відповідають *зовнішнім мотивам учіння* (суспільним чи особистісним), а пізнавальні – *внутрішнім* (процесуальним, результативним, мотивам саморозвитку) (Фридман, Волков, 1985, сс. 75-76).

Отже, різні класифікації мотивів учіння ґрунтуються на спільній ідеї, що мотиви учіння формуються або всередині навчальної діяльності, або поза нею (зовні), зокрема в інших соціальних сферах. Слідом за Л. М. Фрідманом і К. Н. Волковим, ми розрізняємо *внутрішні мотиви учіння* й *зовнішні мотиви учіння*. Оскільки зазвичай студент керується не одним мотивом, а системою мотивів, під *внутрішньою мотивацією* розуміємо систему внутрішніх мотивів, а під *зовнішньою мотивацією* – систему зовнішніх мотивів.

І. К. Маркова вважає, що мотивувати студентів до учіння потрібно шляхом формування нових мотивів. Однак останнє можливе лише засобом актуалізації вже сформованих, які, за Т. О. Докучиною, в учінні можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми одночасно (Докучина, 2011, сс. 34-35). Проте проведені в різні роки дослідження показали, що, незважаючи на взаємодію різних типів мотивів, та чи інша група мотивів є домінуючою на різних курсах навчання (Ільїн, 2002, сс. 265-266).

Різною є мотивація й у студентів однієї академічної групи. Викладачеві ІМ бажано визначити, якими мотивами учіння керуються студенти, і відповідно до цього планувати й організувати навчання ІМ. Засобом діагностики мотивації учіння студентів є анкета. Водночас анкетування може проводитися для визначення мотивів учіння загалом, мотивів вивчення окремої навчальної дисципліни, теми (підтеми) тощо.

З метою визначення мотивів учіння студентів щодо оволодіння англійською мовою компетентністю в діалогічному мовленні для подальшого їх розподілу в типологічні підгрупи “Внутрішні мотиви учіння” й “Зовнішні мотиви учіння” в II семестрі 2017-2018 н.р. ми провели анкетування студентів молодших курсів факультету германської філології Київського національного лінгвістичного університету. В анкетуванні взяли участь 30 студентів груп СОа -17 та СОа 15-16. Приклад анкети подано нижче (див. рис. 1).

**АНКЕТА**  
для визначення мотивів навчання іншомовного діалогічного мовлення  
Дата \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_  
Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

**Інструкція:** За результатами цієї анкети ти дізнаєшся, якими мотивами ти керуєшся насправді, вивчаючи іноземну мову (ІМ), зокрема навчаючись діалогічного мовлення (ДМ). На бланках відповіді перераховані твердження щодо можливих причин оволодіння тобою іншомовним ДМ. Якщо ти погоджуєшся із твердженням, напиши “Так”, якщо не погоджуєшся — “Ні”.

Я оволодіваю англomовним ДМ і виконую завдання викладача тому, що ...

- 1) ...хочу отримати гарну оцінку та покращити показник моєї успішності
- 2) ...мені цікаво виконувати завдання, які пропонує викладач
- 3) ...вільно розмовляючи ІМ, я хочу завоювати авторитет моїх іноземних друзів
- 4) ...не хочу мати проблем з викладачем у разі невиконання завдань
- 5) ...уміння будувати іншомовний діалог допоможе мені стати професіоналом
- 6) ...отримую задоволення від навчання
- 7) ...мені подобається працювати з моїми одногрупниками, складаючи діалог
- 8) ...хочу багато подорожувати і вступати у діалог з іноземцями
- 9) ...не хочу відставати від моїх одногрупників, які розмовляють ІМ краще за мене
- 10) ...мені подобається демонструвати іншим мої комунікативні вміння в ДМ
- 11) ...уміння вести діалог ІМ допоможе мені продовжити вищу освіту за кордоном
- 12) ...мені подобається атмосфера в аудиторії під час презентації наших діалогів
- 13) ...виконуючи завдання викладача, я можу навчатись на помилках
- 14) ...хочу бути культурною й всебічно розвиненою особистістю, зокрема вміти підтримати будь-яку бесіду ІМ
- 15) ...якщо я не буду виконувати завдання, мене будуть бентежити докори сумління
- 16) ...просто слідую вказівкам викладача
- 17) ...мені хочеться вразити викладача своїми досягненнями
- 18) ...хочу вдосконалити свої комунікативні вміння в ДМ
- 19) ...мені цікаво дізнатись, як можна навчитись будувати іншомовний діалог
- 20) ...інші види іншомовної мовленнєвої діяльності легші, ніж ДМ, тому менш цікаві
- 21) ...мені подобається вигадувати ролі для діалогу та придумувати репліки
- 22) ...отримую задоволення, знайомлячись з новими мовленнєвими кліше виучуваної ІМ
- 23) ...на відміну від читання чи аудіювання я можу застосувати свою творчість
- 24) ...отримую задоволення від вирішення життєвих проблем на заняттях
- 25) ...мені подобається переборювати страх розмовляти ІМ перед аудиторією
- 26) ...для мене важливо почути зауваження викладача щодо мого вміння спілкуватися з іншими ІМ, щоб виправитися
- 27) ...оволодіваю новими навчальними стратегіями
- 28) ...під час спілкування з одногрупником я можу потренуватись реагувати на репліки співрозмовника
- 29) ...діалог із співрозмовником допомагає подолати труднощі сприймати на слух іншомовне мовлення
- 30) ...хочу навчитись будувати діалог ІМ, щоб гідно представляти свою країну у розмові з представниками інших культур

Рис. 1. Анкета для визначення мотивів навчання іншомовного діалогічного мовлення

Диференціація включених до анкети тверджень здійснюється за двома показниками: 1) задоволення студента від процесу й результату навчання; 2) бажання студента отримати соціальне схвалення / самоствердження. Перший показник визначає внутрішню мотивацію учіння, другий показник – зовнішню мотивацію учіння. Кількісна перевага позитивних відповідей щодо тверджень однієї з груп уможливило виявлення домінувальної мотивації учіння студентів.

За результатами проведеного нами анкетування, 46% опитаних студентів керуються зовнішніми мотивами учіння щодо оволодіння англійським діалогічним мовленням, 25 % – внутрішніми мотивами учіння, решта опитаних, що становить 29%, мають змішаний тип мотивації. Результати анкетування підтверджують думку Т. О. Докучиної про можливий одночасний вплив зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння на одного студента (Докучина, 2011, сс. 34-35). Також зазначимо, що навіть серед студентів із домінувальною або зовнішньою, або внутрішньою мотивацією учіння є такі, переважання тих чи інших мотивів яких не є значним. Отже, не можна стверджувати, що студент керується суто одним видом мотивів учіння.

Аби отримані результати набули практичного застосування, актуальності набувають засоби реалізації методики мотивувальної диференціації навчання англійського діалогічного мовлення, провідним з-поміж яких вважаємо рольову гру. Компонентами рольової гри є навчально-мовленнєва / комунікативна ситуація (мовці та їхні стосунки, предмет / об'єкт розмови, ставлення мовців до нього, умови мовленнєвого акту), рольові мовленнєві дії та ролі.

Ураховуючи відмінності типологічних груп студентів, ми висунули робочу гіпотезу, що студентам із домінувальною зовнішньою мотивацією імпонуватимуть ролі й ситуації, максимально наближені до реального професійного чи повсякденного соціального життя, а студентам із домінувальною внутрішньою мотивацією – будь-які ролі, але за умов нестандартної чи творчої мовленнєвої ситуації.

Для підтвердження чи спростування цієї гіпотези у II семестрі 2017-2018 н. р. ми провели опитування студентів згаданих вище академічних груп. Із запропонованого переліку навчально-комунікативних ситуацій, укладених нами дотично до виучуваних студентами розмовних тем, запропонували обрати ті ролі, які їм найбільш імпонують. Унаслідок опитування ми отримали такі результати.

Студенти із домінувальною зовнішньою мотивацією учіння надали перевагу соціальним ролям і ситуаціям, які відображають їхню майбутню професійну діяльність чи повсякденне соціальне життя: співбесіда при прийомі на роботу, прийом у лікаря, розмова з другом, організація власної подорожі, особиста телефонна розмова. Студенти із домінувальними внутрішніми мотивами учіння обрали нестандартні для їхнього повсякденного соціального й майбутнього професійного життя ситуації, за яких ведення діалогу потребує додаткових іншомовних, мовленнєвих і міжкультурних знань, умінь вступати в дискусію, застосовувати креативність і виявляти толерантність: подорож у часі, дискусія експертів, бесіда професійних спортсменів, турист у надзвичайній ситуації, космічна подорож тощо. Опитані зі змішаною мотивацією учіння показали аналогічний попередньому анкетуванню результат, обираючи навчально-комунікативні ситуації двох типів у рівній пропорції.

При цьому варто зазначити, що 1% студентів, незважаючи на домінувальну зовнішню мотивацію учіння, віддали перевагу нестандартним, ускладненим ситуаціям, дотичним до актуальних для життя молоді проблем (наркоманія, спорт, подорожі). Такий результат свідчить про те, що у студентів з високою зовнішньою мотивацією можна розвинути внутрішню мотивацію учіння з оволодіння іншомовним діалогічним мовленням, пропонуючи їм навчально-комунікативні ситуації, дотичні до гострих соціальних проблем молоді.

У такий спосіб наша гіпотеза підтвердилась. Зовнішні чи внутрішні мотиви учіння можуть слугувати критерієм розподілу студентів на типологічні підгрупи для їх диференційованого навчання іншомовного діалогічного мовлення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, за результатами анкетування й опитування підтвердилась можливість виокремлення мотивувальної диференціації формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Проте вважаємо, що в практичному аспекті мотивувальна диференціація не є найперспективнішою з-поміж виокремлених нами раніше видів диференціації.

Виявлення студентів зі змішаними мотивами учіння унеможливило їх розподіл на дві підгрупи. Тому вважаємо доцільнішим розвиток у студентів з домінуючими зовнішніми мотивами внутрішніх мотивів учіння, що уможливило залучення не лише професійно орієнтованих чи соціальних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, а й дотичних до актуальних молодіжних проблем.

Перспективу подальших наукових розвідок вважаємо у виокремленні й теоретичному обґрунтуванні інших підвидів особистісної диференціації, а також засобів їх реалізації для формування у майбутніх учителів англійської мови компетентності в діалогічному мовленні.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовт. (сс. 76-78). Дніпро : Літограф.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Майер, Н.В., Мацнева, О. А., Коробейнікова, Т.І., ... Ярошенко, О.В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. В *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. (сс. 274-276). Переяслав-Хмельницький.
- Василенко, Н. В., Видра, О. Г. (2014). Мотивація у професійному навчанні майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 117, 90-92.
- Докучина, Т. О. (2011). Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 8, 32-36.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Питер.
- Малихіна, О.В. (2002). *Мотивація учіння молодших школярів*. Київ, Україна: Навчальна книга.
- Парфілова, С. Л. (2010). Психологічні підходи до проблеми мотивації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 13, 25-30.
- Фридман, Л. М. и Волков, К. Н. (1985). *Психологическая наука – учителю*. Москва: Просвещение.

#### REFERENCES

- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Osobystisno-diiial'nisnyj pidkhhid do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. V *Aspekty humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'*, Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 100-richchia Dniprovs'koho natsional'noho universytetu imeni Olesia Honchara, 25-27 zhovt. (ss. 76-78). Dnipro : Litohraf.
- Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S., Majier, N.V., Matsnieva, O. A., Korobejnikova, T.I., ... Yaroshenko, O.V. (2014). *Suchasnyj student u konteksti osobystisno-diiial'nisnoho pidkhhodu: za rezul'tatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen'* [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.

- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh uchyteliv: emotsijna dyferentsiatsiia. V Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii. (ss. 274-276). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj.
- Vasylenko, N. V., Vydra, O. H. (2014). Motyvatsiia u profesijnomu navchanni majbutnikh vchyteliv tekhnolohij. Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka, 117, 90-92.
- Dokuchyna, T. O. (2011). Motyvatsiia navchannia iak zaporuka stymuliuвання uchniv do dosiahnennia uspikhu. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 8, 32-36.
- Yl'yn, E. P. (2000). Motyvatsyia y motyvy. Sankt-Peterburh, Rossyjskaia Federatsyia: Pyter.
- Malykhina, O.V. (2002). Motyvatsiia uchinnia molodshykh shkolariv. Kyiv, Ukraina: Navchal'na knyha.
- Parfilova, S. L. (2010). Psykholohichni pidkhody do problemy motyvatsii. Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16 : Tvorchia osobystist' uchytelia: problemy teorii i praktyky, 13, 25-30.
- Fridman, L. M. i Volkov, K. N. (1985). Psihologicheskaja nauka – uchitelju. Moskva: Prosveshhenie.



УДК 378:373.5.091.12.011.3 – 051:811.111

## ПРИНЦИПИ, ВИДИ, ФОРМИ КОНТРОЛЮ Й ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Стельмах Д. О.

distelmah@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка

Дата надходження 30.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** В статті розглянуто основні дидактичні й методичні принципи контролю і взаємоконтролю сформованості в майбутніх учителів компетентності в монологічному мовленні: систематичності, об'єктивності, диференційованості, репрезентативності, ясності й чіткості формулювання завдань; комунікативності, автентичності, професійної спрямованості, розвитку автономності студента. Проаналізовано види й форми контролю і взаємоконтролю, які доцільно використовувати для перевірки сформованості в майбутніх учителів англійської мови компетентності в монологічному мовленні в умовах закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** контроль, взаємоконтроль, компетентність у монологічному мовленні, майбутні вчителі англійської мови.

Стельмах Д. А. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет “Черниговский коллегіум” имени Т. Г. Шевченко

**Принципы, виды и формы контроля и взаимоконтроля уровня сформированности у будущих учителей компетентности в англоязычной монологической речи**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные дидактические и методические принципы контроля и взаимоконтроля сформированности у будущих учителей компетентности в монологической речи: систематичности, объективности, дифференцированности, репрезентативности, ясности и четкости формулировки заданий; коммуникативности, аутентичности, профессиональной направленности, развития автономности студента. Анализируются виды и формы контроля и взаимоконтроля, которые целесообразно использовать для проверки сформированности у будущих учителей английского языка компетентности в монологической речи в условиях вуза.

**Ключевые слова:** контроль, взаимоконтроль, компетентность в монологической речи, будущие учителя английского языка.

Stelmakh D. Kyiv National Linguistic University, National University “Chernihiv Collegium” named after T. G. Shevchenko

**Principles, types and forms of control and self control of the development of English monologue speech competence of prospective teachers**

**Abstract. Introduction.** The article focuses on the problem of control and self-control of oral speech competence of the prospective teachers, particularly monologue speech. **Purpose.** To determine basic didactic and methodological principles and to specify the types and forms of control and selfcontrol of the oral monologue competence of the pre-service teachers. **Methods.** Reviewing the studies on pedagogical and methodical problems of the researches with the view to analyzing principles, types, forms of control and self-control effective in oral monologue speech of the prospective teachers. **Results.** This paper represented main didactic and methodological principles such as: systematicness, objectivity, differentiation, representativeness, clarity and precision of tasks formation; communicativeness, authenticity, professional orientation, development of the students' independence; analyzed the types and forms of control and selfcontrol of the pre-service teachers' monologue speech competence. **Conclusion.** To sum up, it has been proved that effective control and selfcontrol of the oral monologue speech competence of the prospective teachers depend on the following of the key didactic and methodological principles and it is realized in variety of types and forms the role of which has been explained in the teaching process.

**Key words:** control, self-control, monologue speech competence, prospective English teachers.

**Постановка проблеми.** Основним завданням сучасних мовних і педагогічних закладів вищої освіти в Україні є підготовка висококваліфікованих учителів іноземних мов (ІМ), здатних здійснювати інтеграцію в міжнародний освітній і науковий простір. Потреба в підготовці фахівців такого рівня вимагає не лише сучасних методів навчання, а й контролю сформованості у майбутніх учителів різних видів компетентностей. Контроль дає можливість викладачеві відстежувати й коригувати навчальну діяльність, а також мотивувати студентів до оволодіння ІМ.

Одним з важливих показників готовності вчителів до міжкультурного спілкування є сформованість компетентності в монологічному мовленні (КММ), адже саме цей вид мовленнєвої діяльності дає змогу готувати публічні виступи й презентації на міжнародних конференціях, семінарах, вебінарах, а також в аудиторії перед студентами й колегами. Отже, виникає необхідність створення ефективної методики контролю саме цього виду іншомовної комунікативної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження контролю усномовленнєвих умінь перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Так, І. П. Задорожна висвітлила питання контролю говоріння в самостійній роботі майбутніх учителів; М. В. Мігіна, О. О. Молокович, О. О. Українська, І. А. Цатурова та С. Р. Балуйан вивчали методику тестування усної комунікації; О. С. Парнюгін досліджував контроль усного мовленнєвого спілкування студентів молодших курсів навчання; В. В. Черниш запропонувала завдання для контролю професійно орієнтованого мовлення майбутніх учителів. Незважаючи на численні дослідження, окремої розробки потребує методика контролю й взаємоконтролю рівня сформованості в майбутніх учителів КММ та її базові категорії. У нашій попередній публікації ми визначили цілі й функції контролю й взаємоконтролю вищезгаданої компетентності (Стельмах, 2018), проте ефективність будь-якої, зокрема й контролюючої діяльності залежить від урахування закономірностей цього процесу, які знаходять своє відображення в принципах, а також від науково обгрунтованого використання різних видів і форм контролю і взаємоконтролю.

Отже, **метою статті** є виділення й опис принципів, видів, форм контролю і взаємоконтролю сформованості в майбутніх учителів компетентності в англійському монологічному мовленні.

**Основні результати дослідження.** Принципи навчання у сучасній методиці трактуються як “вихідні положення, які в своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складників (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм) зокрема” (Бігич та ін., 2013). Відповідно принципи контролю й взаємоконтролю рівня сформованості КММ відображають основні вимоги до процесу контролю цієї компетентності. Загальноприйнятим у навчанні ІМ є також поділ принципів на дидактичні й методичні, що, як свідчать дослідження, простежується й у процесі проведення контрольних заходів. Так, серед дидактичних принципів найважливішими для контролю й взаємоконтролю рівня сформованості КММ є систематичність, об’єктивність, диференційованість, репрезентативність (Бігич та ін., 2013; Молокович, 2001; Москалюк, 2010; Шатилов, 1986). Розглянемо кожен з них детальніше.

*Систематичність* контролю й взаємоконтролю, слідом за А. В. Будко, розуміємо, як постійну необхідність викладача одержувати інформацію про рівень засвоєння знань, навичок і вмінь на кожному етапі формування КММ (Будко, 2013). *Систематичність* передбачає регулярність проведення контрольних заходів, а також “системне надання студентам інформації про результати їхньої праці” (Олендр, 2015).

*Об’єктивність* контролю й взаємоконтролю забезпечується шляхом виділення кількісних і якісних критеріїв оцінювання сформованості КММ, доведення їх до відома студентів та, як зазначає Т.А. Кладкова, “суворе їх дотримання” (Кладкова, 2013).

Принцип *диференційованості* контролю й взаємоконтролю реалізується шляхом урахування рівня й індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, а також шляхом добору методів і форм контролю й взаємоконтролю, доцільних для різних функціональних типів монологів.

*Репрезентативність* контролю й взаємоконтролю вимагає перевірки й оцінювання сформованості всіх складників КММ.

Принцип *ясності і чіткості формулювання контрольних завдань (доступності)* полягає в лаконічному й доступному оформленні контрольних завдань, оскільки успіх їх виконання залежить і від цього фактора. Зокрема завдання для контролю й взаємоконтролю ММ часто вимагають створення комунікативної ситуації й опису ролей, які теж прописуються в настанові.

З-поміж методичних принципів контролю науковці зазвичай виділяють принципи *комунікативності й автентичності* (Молокович, 2001; Москалюк, 2010), які, на нашу думку, для контролю й взаємоконтролю ММ необхідно доповнити принципами *професійної спрямованості й розвитку автономності студентів*.

Принцип *комунікативності* контролю й взаємоконтролю вимагає укладання завдань для перевірки рівня сформованості КММ так, щоб вони моделювали реальні ситуації іншомовного спілкування, містили мотив для створення монологічного висловлювання (Українська, 2009).

Принцип *автентичності* полягає у використанні автентичних матеріалів у контрольних завданнях.

*Професійна спрямованість* контролю й взаємоконтролю є вагомою, тому що як контрольні, так і навчальні завдання мають містити ситуації професійного спілкування й перевіряти професійно орієнтоване ММ майбутніх учителів.

Принцип *розвитку автономності студентів* у контролі КММ реалізується через взаємоконтроль, який привчає студентів відповідально ставитись до процесу оцінювання своїх однокласників, мимовільно залучає їх до вивчення й розуміння, а можливо й розроблення критеріїв сформованості вмій ММ і є перехідним етапом до самооцінювання й самокорекції.

Урахування вищезазначених дидактичних і методичних принципів забезпечує ефективне функціонування різних видів контролю й взаємоконтролю рівня сформованості КММ. Традиційно в методиці виділяються такі види контролю: *попередній, поточний, рубіжний (тематичний), підсумковий* (Бігич та ін., 2013; Вітвицька, 2006; Конишева, 2004). Усі вони реалізуються під час контролю рівня сформованості КММ, проте не всі підлягають взаємоконтролю. Зупинимось на них докладніше.

*Попередній контроль* дає змогу визначити вихідний рівень володіння ММ або володіння конкретним функціональним типом монологу. Цей вид контролю використовується на початку навчального року, семестру чи нової теми. Здобуті результати допомагають ефективніше планувати формування КММ, з'ясувати, на яких функціональних типах монологу слід зупинитись детальніше, які опори треба надавати і яким студентам. Попередній контроль можна проводити у формі взаємоконтролю, але лише за умов, коли студенти ознайомлені з таким способом контролю, вже неодноразово використовували його й готові тактовно й об'єктивно оцінити ММ своїх однокласників за чітко визначеними критеріями.

*Поточний контроль* дає можливість викладачеві швидко й без відриву від навчання виявити, наскільки успішним є формування КММ у межах певної теми на певному етапі та, в разі потреби, скоригувати кількість вправ і часу й прийоми, необхідні для формування того чи іншого компонента КММ. Крім того, поточний контроль привчає студентів до систематичної праці над удосконаленням умій ММ, вказує, яким мовленнєвим навичкам / вмінням потрібно приділити більше уваги, готує до рубіжного й підсумкового контролю. Поточний контроль доцільно поєднувати із взаємоконтролем, адже саме під час практичних занять вік допомагає зберегти цінний час, привчити студентів до використання такого способу контролю, ознайомити їх з критеріями оцінювання КММ, мотивувати їх.

*Рубіжний (тематичний) контроль* проводиться по закінченні опрацювання теми (або кількох тем) і має на меті перевірку й оцінку рівня сформованості КММ у межах теми, але в нових

комунікативних ситуаціях. Рубіжний контроль відрізняється від поточного тим, що перевіряє не компонент КММ (наприклад сформованість лексичних навичок ММ), а компетентність у цілому.

*Підсумковий контроль* має місце в кінці семестру / навчального року й перевіряє рівень сформованості КММ разом з іншими видами мовленнєвої діяльності. Рубіжний і підсумковий контроль, на нашу думку, варто проводити саме викладачеві.

Різні види й об'єкти контролю й взаємоконтролю визначають форму перевірки мовленнєвих компетентностей. З-поміж таких форм виділяють: 1) індивідуальні чи фронтальні, групові, парні; 2) усні чи письмові; 3) одномовні чи двомовні (Бігич та ін., 2013; Конишева, 2004; Шатилов, 1989). Очевидно, що перевірку компетентності в ММ під час *попереднього* контролю логічно здійснювати в усній індивідуальній одномовній формі, або, якщо це взаємоконтроль, – в усній парній одномовній формі. *Поточний* контроль і взаємоконтроль уможливають використання усних індивідуальної, парної чи групової одномовних форм, в той час як для рубіжного чи підсумкового контролю краще застосовувати лише усну індивідуальну форму, щоб мати змогу комплексно оцінити рівень сформованості КММ у кожного студента.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Створення ефективної методики контролю й взаємоконтролю рівня сформованості у майбутніх учителів КММ залежить від урахування дидактичних (систематичності, об'єктивності, диференційованості, репрезентативності, ясності й чіткості формулювання завдань) і методичних (комунікативності, автентичності, професійної спрямованості, розвитку автономності студента) принципів. Контроль ММ реалізується в усіх його видах – попередньому, поточному, рубіжному й підсумковому, в той час як взаємоконтроль краще застосовувати для попередньої / поточної перевірки КММ. Основними формами контролю й взаємоконтролю для цього виду мовленнєвої діяльності є усні індивідуальні, парні чи групові. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виділенні об'єктів контролю й взаємоконтролю рівня сформованості у майбутніх учителів КММ і розробленні критеріїв їх оцінювання.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., ... Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Будко, А. В. (2013). Сутність понять “контроль” та “оцінювання” навчально-пізнавальної діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 15, 57-62.
- Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи* [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури]. Київ: Центр навчальної літератури.
- Кладкова, Т. А. (2013). Контроль і оцінювання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 112, 141-145.
- Конышева, А. В. (2004). *Контроль результатов обучения иностранному языку*. Санкт-Петербург: КАРО.
- Молокович, О. (2001). *Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів 2-го курсу мовного факультету*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Москалюк, Л. (2010). *Реалізація мотиваційного компонента контролю англійської лексичної компетенції молодших школярів*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Олендр, Т.М. (2015). Деякі проблеми використання інноваційних технологій контролю і оцінювання знань студентів на заняттях з іноземних мов за професійним спрямуванням. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 355-364.

- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Стельмах, Д. (2018) Цілі та функції контролю та взаємоконтролю рівня сформованості вмінь англійського монологічного мовлення майбутніх учителів. *Полілог мов і культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 27 березня 2018 р. (сс. 48-50). Чернігів: РВВ ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.
- Українська, О. (2009). *Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Черниш, В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх вчителів професійно-орієнтованої англійської мовної компетенції в говорінні*. (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва: Просвещение.

#### REFERENCES

- Bigych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, G. E., ... Nikolajeva, S. Yu. (Red.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka*. Kyjiv: Lenvit.
- Budko, A. V. (2013). Sutnist' ponyat' "kontrol'" ta "otsynyuvannya" navchal'no-piznaval'noji diyal'nosti. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 15, 57-62.
- Vitvyts'ka, S. S. (2006). *Osnovy pedagogiky vyshchoji shkoly: pidruchnyk za modul'no-rejtyngovoyu systemoyu navchannya dlya studentiv magistratury*. Kyjiv: Tsentri navchal'noji literatury.
- Kladkova, T.A. (2013). Kontrol' i otsynyuvannya u protsesi formuvannya inshomovnoji komunikativnoji kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsial'nostej. *Visnyk Chernigivs'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universytetu*, 112, 141-145.
- Konysheva, A. V. (2004). *Kontrol' rezul'tatov obuchenyya inostrannomu yazyku*. Sankt-Peterburg: KARO.
- Molokovych, O. (2001). *Testovyy kontrol' rivnya volodinnya govorninnyam anglijs'koyu movoyu yak drugoyu inozemnoyu u studentiv 2 kursu movnogo fakul'tetu*. (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Moskalyuk, L. (2010). *Realizatsiya motyvatsijnogo komponenta kontrolyu anglomovnoji leksychnoji kompetentsiji molodshykh shkolyariv*. (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Olendr, T. M. (2015). Deyaki problemy vykorystannya innovatsijnykh tekhnologij kontrolyu i otsynyuvannya znan' studentiv na zanyattiyakh z inozemnykh mov za profesijnym spryamuvannjam. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsijni tekhnologii*, 4, 355-364.
- Passov, E. Y. (1989). *Osnovy kommunykativnoj metodyky obucheniya ynoyazychnomu obshcheniyu*. Moskva: Russkyj yazyk.
- Stel'makh, D. (2018) Tsili ta funktsii kontroliu ta vzaemokontroliu rivnia sformovanosti vmin' anhlis'koho monolohichnoho movlennia majbutnikh uchyteliv. *Poliloh mov i kul'tur: osvithnij i kul'turolohichnyj aspekty*. Materialy Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh naukovtsiv, 27 bereznia 2018 r. (ss. 48-50). Chernihiv: RVV ChNPU imeni T. H. Shevchenka.
- Ukrains'ka, O. (2009). *Metodyka testuvannya rivnya sformovanosti movlenjevoji kompetentsiji majbutnikh vykladachiv u govornini frantsuz'koyu movoyu*. (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Chernysh, V. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya u majbutnikh vchyteliv profesijno-orijentovanoji anglomovnoji kompetentsiji v govornini*. (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Shatylov, S. F. (1986). *Metodyka obuchenyya nemetskomu yazyku v srednej shkole*. Moskva: Prosveshchene.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ В НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.33:811.111

### ARTICLES EDITING AS MEANS OF DEVELOPING EDITORS' PROFESSIONAL COMPETENCE WHILE TEACHING ENGLISH FOR ACADEMIC WRITING

Gorodnycha L., Olkhovik M.

larysa\_gorodnycha@ukr.net; m.v\_olkhovik@ukr.net

Chernihiv, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

Дата надходження 19.03.2018. Рекомендовано до друку 30.04.2018.

**Abstract. Introduction.** The authors focus on the important higher education methodological problems, considering the peculiarities of teaching Academic writing in a foreign language to the students of non-linguistic specialties. The article highlights the main approaches to the methodology of teaching foreign language for professional communication and focuses on the existence of a certain methodological problem regarding the specificity of teaching process. The authors propose a holistic view of the place of a foreign language in the prospective specialists' professional training. **Purpose.** To analyze given curriculum outcomes of prospective editors and propose specific ones concerning the peculiarities of English for academic writing; to reveal the lack of methodologies in formation and development future editors' professional competence; to give hate of speech classification as a phenomenon of the modern informational space; to suggest the exercises for developing professional competence through the editing of articles containing hate speech. **Methods.** Reviewing the studies on methodological problems of prospective editors' professional competence formation, considering the peculiarities of teaching process with the view to analyzing existing scientific approaches and to developing the exercises. **Results.** The peculiarities of a modern educational curriculum in editor education are studied, and that requires from a prospective specialist not only a higher level of communicative competence, but a complete integration of the individual into the European linguistic environment with the opportunities to apply professional skills and abilities. The study suggests the development of the methodology of teaching a foreign language based on the development of professional competencies required by the educational standards of a particular specialty. So, proceeding from fact that the prospective editor of educational publications should have skills in immediate work on texts, media texts, informational messages, the article offers the exercises which are based on the peculiarities of editing texts containing the hate of speech, which is presented as a vivid example of manipulative technologies of the media space, and requires detailed research and comprehension on the textual, psychological, socio-cultural levels and should be included in the standards learning outcomes of prospective editors. **Conclusion.** The suggested exercises will help to develop prospective editors' professional competence as a part of English for academic writing and prepare them for writing their own articles.

**Key words:** professional communicative competence, foreign language for specific purposes, English for academic writing, editor education, media text, hate speech, article editing.

Городничка Л. В., Ольховик М. В.

Редагування англomовних статей як прийом розвитку професійної компетентності майбутніх редакторів у межах курсу "Основи академічного письма"

Чернігів, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

**Анотація.** Проблема якості фахової підготовки у вищій школі, методики цієї підготовки, співвідношення теоретичних дисциплін і практичної підготовки магістрів, місце іноземної мови в освітніх програмах, програмні результати навчання – усе це, безперечно, носить міждисциплінарний характер і повинно

висвітлюватися з точки зору мовознавства, текстології, педагогічних наук, в тому числі методики викладання іноземних мов. Автори звертаються до актуальних методичних проблем сучасної вищої школи, розглядаючи специфіку викладання курсу “Основи академічного письма іноземною мовою”. Дослідження орієнтоване на вивчення особливостей фахової підготовки студентів-філологів, які додатково отримують кваліфікацію “редактора освітніх видань” у межах освітньо-професійної програми магістра, вчителя української мови і літератури. У статті описується місце іноземної мови у фаховій підготовці майбутніх редакторів з вивченням особливостей сучасної освітньої програми навчання, що вимагає від майбутніх спеціалістів не лише високого рівня комунікативної компетентності, але й цілковитої інтеграції особистості в європейське мовне середовище з можливостями застосування фахових навичок і вмінь. Автори аналізують програмні вимоги щодо рівня сформованості професійної компетентності майбутніх спеціалістів у межах курсу, акцентуючи увагу на недостатній розробленості методик формування описаної компетентності. Так, виходячи з того, що майбутній філолог-редактор повинен володіти навичками безпосередньої роботи з текстами, медіатекстами та інформаційними повідомленнями, представлено вправи для курсу англійської мови для вказаної спеціальності, що ґрунтується на особливостях редагування текстів з мовою ворожнечі, яка наводиться як яскравий приклад маніпулятивних технологій медійного простору, а тому повинна бути включена до результатів навчання майбутніх редакторів. Представлені вправи допоможуть вдосконалити професійну компетентність майбутніх редакторів освітніх видань та підготують їх до написання власних статей.

**Ключові слова:** професійна компетентність, іноземна мова, немовні спеціальності, академічне письмо, навчання редакторів, медіа-текст, мова ненависті, редагування.

**Городничая Л. В., Ольховик М. В.**

**Редактирование англоязычных статей как прием развития профессиональной компетентности будущих редакторов в курсе "Основы академического письма"**

**Аннотация.** Авторы обращаются к актуальным методическим проблемам современной высшей школы, рассматривая специфику преподавания курса “Основы академического письма”. В статье описывается место иностранного языка в профессиональной подготовке будущего специалиста с изучением особенностей современной образовательной программы подготовки филологов-редакторов, которая требует от будущего специалиста не просто высокого уровня коммуникативной компетентности, а полной интеграции личности в европейскую языковую среду с возможностями использования профессиональных навыков и умений. В частности, исходя из того, что филолог-редактор должен владеть навыками непосредственной работы с текстами, медіатекстами и информационными сообщениями, в статье представлены упражнения для курса английского языка для неязыковых специальностей, основанные на особенностях редактирования текстов с языком ненависти, которая приводится как яркий пример манипулятивных технологий медийного пространства, а поэтому должна быть включена в результаты обучения будущих редакторов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, иностранный язык, неязыковые специальности, академическое письмо, обучение редакторов, медіатекст, язык ненависти, редактирование.

**Introduction.** With the adoption of the Law of Ukraine “About Higher Education” in 2004, significant reforms in the system of teaching professionals of all specialties has begun, in particular, the changes to the system of standards for higher education appeared. The last year’s Law of Ukraine “About Education”, as well as the proposed draft Concept of Pedagogical Education Development, confirm the necessity of qualitative changes in the methodological programmes of higher school. Moreover, the comprehensive support for the foreign languages studying at the state level has determined the renovation of teaching foreign language for specific purposes in the context of vocational training as one of the main methodological problems.

The topicality of this research is related to holistic view of the role of a foreign language in the prospective specialists’ professional training, because the detailed consideration of the draft higher education standards proposed by Ministry of Ukraine confirms the traditional understanding of the role of a foreign language as professional competence, while the needs of modern society require not only a high level of communicative competence, but the complete integration of the personality in the European linguistic environment with the possibilities of applying professional skills and abilities.

**Methods.** The theoretical and practical features of editor education, the theory of editing and editorial analysis and editing are thoroughly investigated by Western (R. Derycur, L.T. Sharp, I. Hanter, H. Boetius) and Ukrainian scholars (N. Zelinska, V. Rizun, Z. Partico, I. Pobidash, M. Tymoshyk, M. Feller), peculiarities of editorial education are studied by S. Fialka, G. Onkovych, O. Baliun. Also one should mention the study of the translated texts editing, scientific literature in particular (V. Gubarets, N. Myronyuk, O. Rebrii, M. Zarytsky, etc.)

Actually the empirical part of the research is based on the study, revealing features of future specialists' editorial work with such modern media phenomenon as the hate speech. M. Butkevich, A. Weber, O. Verkhovsky, G. Kokazhevnikova concern theoretical aspects of the study of this phenomenon, in particular, the classification. The methodology of foreign language for specific purposes is a part of the theoretical research of such scholars as L. Mazunova, I. Galperin, O. Tarnopolsky, D. Byrne, J.C. Eisterhold, V. Evans, T. Hedge, T. Hutchinson, C. Tribble.

The aim of the article is to suggest the methodology of professional competence formation of non-linguistic specialties through the improvement of the future editors' of educational publications professional skills and abilities by means of a foreign language.

The research is focused on the study of the peculiarities of the professional philologists' training, who additionally receive the qualification of "editors of educational publications" within the framework of the educational and professional curriculum of the master's degree, lecturer of Ukrainian language and literature. The problem of the quality of professional training in higher education, the methodology of this training, the ratio of theoretical disciplines and the practical training of masters, the place of a foreign language in educational programmes, curriculum outcomes of the studies are undoubtedly interdisciplinary and should be considered in terms of linguistics, textology, pedagogical sciences, including methods of teaching foreign languages, methodological theories of professional orientation (in this case, editology), etc.

The objectives of this investigation are the following:

- to analyze given curriculum outcomes of prospective editors and propose specific ones concerning the peculiarities of English for academic writing;
- to reveal the lack of methodologies in formation and development of prospective editors' professional competence;
- to give hate speech classification as a phenomenon of the modern informational space;
- to suggest the set of exercises for developing professional competence through the editing of articles containing hate speech.

**Results and discussion.** Today it is possible to state the existence of a certain methodological problem concerning the specificity of teaching foreign languages. It is a question of the fact that with a qualitatively different content of teaching foreign language as a general academic discipline and a professionally oriented foreign language, the processes of studying and language learning processes in fact remain similar. Scientists emphasize on the lack of language teaching methods for specific purposes that could not be used in the overall learning process. Especially, T. Hutchinson, A. Waters, R. Jordan, D. Brinton came to the conclusion that the course of teaching a professionally oriented foreign language has to use the methodology and techniques of the disciplines that it serves. "That is, the question of how to combine traditional and special methods and approaches in organizing the course of foreign language for specific purposes remains open" (Гіренко, 2011, с. 132).

The peculiarity of English for specific purposes lies in the professional context of the chosen specialty, the main actual task of which is to gain the knowledge of the professional terminology system and to acquire skills to use highly specialized vocabulary for the accomplishment of training professionally oriented tasks aimed at further communication in situations which can appear at work.

The main objective of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties is to develop their professionally oriented communicative competence. The National ESP Curriculum for Universities was designed to specify the overall aim of ESP teaching and learning. There are



the requirements for academic writing skills, which state that students should be able to write texts and documents in English for variety of purposes related to professional areas (Бакаєва та ін., 2005, с. 37).

The basic principles of teaching a foreign language of professional communication should include a communicative approach, a special professional approach, autonomous learning, etc. However, as the analysis of scientific works confirms, despite the fact, that the content of teaching a foreign language, which is taught as a general academic discipline and the content of teaching a professionally oriented course, are different, the processes of organizing language learning in the professionally oriented course are the same as in general education. In other words, there are no language teaching methods for special purposes that are not used in language learning in general. On the other hand, teaching foreign language for specific purposes has to use the methodology and methods of the disciplines it serves.

Consequently, the traditional view is that there is no doubt about the importance of learning and understanding oral and written professionally oriented speech. This is defined as the main purpose of professional language courses of a foreign language not only for technical specialties, but for any specialized training (e.g. professional vocabulary).

In our opinion, this approach expels the process of a learning foreign language from the general conception of educational and professional specialist's training. First of all, it is about shifting the emphasis from focusing the learning process on the acquisition of professional vocabulary to the use of all methods and methods of teaching a foreign language in the standards results of learning a specialty. This is not only about European-wide recommendations for mastering a commonly-used and a professionally oriented foreign language, but mainly about the reintegration of a foreign language competence into the structure of professional competencies of a particular specialty and educational-professional curriculum.

Thus, the study of a foreign language in higher school in educational curriculum of the second level of training should take into account, first of all, the professional component of the educational process, focusing solely on the specialization of prospective specialists. It is not just about interdisciplinary consideration in the construction of the curriculum of most courses, in particular, the discipline "Fundamentals of scientific research in a foreign language", but also about the integration of the process of teaching foreign languages into the sphere of particular student's professional interests. In our view, learning a foreign language should be based on the core competencies required by the educational programme of a particular specialty. Specialty "Ukrainian language and literature. Editor of educational publications" requires a student to form a whole range of professional skills and abilities along with integrated and general competencies.

The editor educational standards results, in particular, relate to the skills and abilities that are directly connected with the work on texts, media texts and informational messages. The teaching of editorial analysis and text correction is based on the multi-dimensional awareness of the functioning of the text. Future editors of educational publications must gain knowledge of the mechanism and general structure of the editorial analysis of the text, be able to assess the authenticity of the factual material and edit accordingly, find resources to check the available factual material. It is important to develop the skills of independent search and selection of scientific material and its comprehension, the skill of analyzing the logical foundations of the text and compositional techniques, the ability to use scientific, educational, reference, periodical literature, to comprehend the obtained information in order to master the methods of conducting research work; mastering the skills of developing tools for a particular research, self-editorial analysis; qualified transformation of various types of texts (change of style, genre, purpose of the text, etc.), including the creation of new texts on the basis of the transformed text, creation, editing and referencing of journalistic texts, analytical reviews and essays; mastering the methods and skills of stylistic editing of the text keeping its individual and authorial peculiarities unchanged.

The basic curriculum learning results of prospective editors include the ability to create a media text and media reports and analyze them accordingly to semantic and structural criteria; the ability to build informational communication in a professional and non-professional circle, taking into account the social and cultural context. From this perspective, it is becoming increasingly important to study the originality of the process of editing actual media texts, which are mostly not of good quality and contain hidden or existing manipulations to the recipient.

We consider the hate speech as an actual phenomenon of the modern informational space, the variety of which makes it the subject of study at the interdisciplinary level. In relation to the theory of editing, today the speech of hate is a vivid example of manipulative technologies of the media space that requires detailed research and understanding of the problem at the textual, psychological, social and cultural levels and should be included in the curriculum outcomes of the prospective editors' teaching.

The phenomenon of hate speech is not completely defined by modern scientific discourse yet, but in general context, it is a statement addressed to ethnic, confessional, cultural or particular social groups or specific individuals who use, support, convey or justify aggression, violence, discrimination and other forms of hatred and these statements are specified in appropriate terms, which lead to the emergence of hatred and hostility.

The editorial study of this phenomenon is complicated by the fact that the ascertainment of facts that can be described as "the hate speech" is not axiomatic. Such statements do not obviously contain expressions that show "hatred" or negative emotions to someone, they may also depend on cultural stereotypes. So the same statement for someone can be a compliment, and for another will be an insult. This feature imposes difficulty for students of Master's degree in working methods development to discover the speech of hate in specific texts. And one of the future editors' of educational publications key skills is the ability to recognize the element of hate speech in texts and paraphrase it. While doing that you should remind your students that an effective paraphrase usually:

- has a different structure to the original;
- has mainly different vocabulary;
- retains the same meaning;
- keeps some phrases from the original that are in common use.

The speech of hate is united with the right of a citizen for freedom of speech and thought, but also it is contrary to the prohibition of discrimination and the right for privacy and private life. Moreover, the speech of hate does not contain clear criteria for delimiting the terms of hostility. This speech may be disguised in statements that may appear to the recipient to be rational and appropriate (Horbachova, 2013, p.10). This, in its turn, requires from a teacher to develop such a system of exercises that would avoid ambiguity in the interpretation of tasks, on the one hand, and, on the other hand, allow more opportunities to use the detection of speech of hate for educational purposes.

It is important to identify those media texts where speech of hate is often used in order to determine clear criteria for developing the methodology of using foreign languages in the curriculum outcomes of prospective editors. The scientists often find tough manifestations of this type of speech among journalistic texts of expressive-journalistic and reportage varieties. Such varieties as informative-analytical and informative-expressive contain mostly middle and soft hate speech.

The formation of a set of exercises for editing the texts in a foreign language with the speech of hate should take into account the existing classifications of this phenomenon. There are lots of classifications of hate speech. Students should be familiar with these classifications before editing texts both in the course of editorial analysis, and in the course of academic writing in foreign language.

The following classification of hate speech can be used to develop the methodology:

1) Tough speech of hate:

- indirect encouragement to hostility and aggression;

- general slogans as a call for discrimination;
- direct and hidden calls for violence.

2) Medium speech of hate:

- expressions that question the well-known cases of discrimination and hatred;
- statements that claim criminal offences, the predominate of material wealth, connection with the authorities of a certain ethnic or confessional group;
- statements in which a certain group of people is accused of changing the boundaries of national self-determination and negative influence on society, power structures.

3) Soft speech of hate:

- contemptuous attitude to a ethnic or religious group;
- confirmation of limitations, disadvantages of a certain ethnic or religious group;
- the offence or humiliation of an ethnic or religious group or particular individuals who are the members of it.

Thus, generalizing, it is possible to focus on such variety of hate speech as hostility directed at ethnic, religious and cultural groups, racial, gender, age, intellectual, sexual and other forms of hatred.

The main directions of the hate speech are distinguished:

- against politicians;
- against people with other views (in the national media these are Ukrainian nationalists, supporters or opponents of communist ideology);
- against representatives of other nationalities and national minorities (the most commonly discriminated nationalities are Jews, Roma);
- against representatives of other religious of Ukraine;
- against representatives of other races and religions (Жаботинская, 2014, сс. 42-43).

Consequently, we have identified the writing skills and abilities that students have to obtain in order to successfully pursue their professional activities in future, in particular, to edit articles with elements of hate speech. The next step is the development of exercises for the formation and improvement of the described skills.

Before students independently carry out hate speech recognition and article editing exercises, they are offered examples of possible words and phrases with explanations. Here is a vivid example. The term prostitute is a portmanteau of press and prostitute and according to urban dictionary, which is the reference site for all new slang, the word has been created by American trend forecaster Gerald Celente to refer to journalists that have a clear bias in their reportage.

The methodology of writing articles in a foreign language should be organized in several stages according to the following scheme: pre-writing, writing, after-writing. In this case, we will consider exercises for the first stage, where there is not only genre analysis of the text and its structure, but also the work aimed at preparing for writing articles, namely the process of editing.

A specific feature is also that stylistic skills, abilities to stick to the required standard of design, and the ability to express thoughts in writing are developed in the exercises for teaching of articles editing.

This description of the exercises requires that students should be familiar with how the native speakers achieve their communicative goals through the construction of texts and even paragraphs in terms of ways of describing the basic information. This also applies to a careful analysis of the communicative goals of the information and compositional structure of articles, that characterize exactly that community while using speech of hate. Thus, before writing articles it is necessary to conduct a thorough genre analysis of such types of texts with their linguistic peculiarities.

The article is characterized by the following structure and compositional-genre features: introduction, main part and conclusions. But they are preceded by a title that attracts the attention of the reader first of all. Therefore, developing exercises, we should remember that speech of hate may already be present

in it. The article may show a combination of description, message, reflection, in which elements of calls for discrimination, violence, or scornful attitudes towards a particular ethnic or religious group are hidden.

Therefore, the main goal of the suggested exercises is to improve the future editors' professional written skills with examples of the articles containing speech of hate. During the development of exercises, we have used sites of such periodicals as The New York Times, The Guardian, The Washington Post, The Times, The Independent, The Telegraph.

Exercise 1. Here you have the article titles. Determine the hate speech in this article. Paraphrase them if necessary.

- Denial of the Holocaust
- Promotion of violence against gays and separatism
- Mamie Johnson, Trailblazer in the Negro Leagues, Dies at 82
- Black Colleges Swept Up in For-Profit Crackdown Find Relief From DeVos
- H&M Apologies for Monkey Hoodie Ad Slammed as Racist

Exercise 2. Here you can see the images of people or events, which can initiate hate speech. Find and write down possible examples of hate speech for each of them.

Exercise 3. Your chief editor has given you a task to analyze the websites of the newspapers and write down the words of hate speech in one column, and in the other column offer words-substitutes.

Exercise 4. You can see the parts of the articles. Write down the words of hate speech from the text. Explain to which group they can be applied.

“The truth is that whites create superior societies. Not only are others not capable of creating what we do, most of them are not even capable of maintaining it. The one major exception would be Northeast Asians, the only other large group of people on this planet apart from Europeans capable of sustaining a technologically sophisticated society. If anybody replaces us as the world's leading civilization it will be them, for the simple reason that they are the only ones who possess a genetic intelligence to match ours, and they are not suicidal.”

“And the rules of our region consider American and Europe to be friends and allies, and also consider the Mujahid groups fighting the Crusaders in Iraq and Afghanistan to be terrorist groups, so how can there possibly be dialogue and understanding with them without weapons?”

“I will punish all females for the crime of depriving me of sex. They have starved me of sex for my entire youth, and gave the pleasure to other men. In doing so, they took many years of my life away. I cannot kill every single female on earth, but I can deliver a devastating blow that will shake all of them to the core of their wicked hearts.”

“Can't understand why it should be a problem to get rid of all the rapes in Oslo and Norway... You just have to stop everybody at Norway's border and send all the monkeys back to Africa where they can tend to their fucking great culture (as some people say). The worst is that there are women in Norway who think African apes are soooooo fine”.

“Is it not also curious that when white males are young and vigorous, they attempt to master the large brown balls, but as they become older and wiser, they psychologically resign themselves to their inability to master the large brown balls? Their focus shifts masochistically to hitting the tiny white golf balls in disgust and resignation – in full final realization of white genetic recisiveness.”

“The only kind people I want counting my money are short guys that wear yarmulkes every day.”

“You forgot to mention just how smart the Jews are, next they will make a deadly virus to kill ALL people BUT the Jews!!”

Exercise 5. You are an editor of a journal. An important event took place in the public life of your city. One of your journalists wrote an article devoted to this event. But you, as the editor, have noticed the frequent use of the hate speech. Your task is to rewrite the article, changing the cases of the hate speech in neutral.

**Conclusions.** So, after analyzing the peculiarities of hate speech concept in the communicative space, finding out its negative potential in national mass media, describing the peculiarities of editing media texts with speech of hate, defining the principles of editor's work in the processes of neutralizing these words in modern media, we determined the editorial analysis originality of the linguistic aspect of hate speech functioning in new media. The suggested exercises will help to develop prospective editors' professional competence as a part of English for academic writing and prepare them for writing their own articles.

Our future research is intended to concentrate on investigating, evaluating and implementing new approaches of teaching English for academic writing in accordance with the requirements for editors' qualifications.

#### LITERATURE

- Бакаєва, Г. Є., Борисенко, О. А., Зуєнок, І. І., Іваніщева, В. О., Клименко, Л. Й., Козимирська, Т. І., ..., Ходцева, А. О. (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ: Ленвіт.
- Гіренко, І. В. (2011). Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 7, 131-135. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_7\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_7_28).
- Горбачова, О. *Мова ворожнечі: ксенофобія чи безладність*. Retrieved from: <http://imi.org.ua>.
- Жаботинская, С. А. (2015). *Язык как оружие в войне мировоззрений: майдан – антимайдан: словарь-тезаурус лексических инноваций*. Киев: ИЦ “Буква”.
- Николаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів]*. Київ: Ленвіт.
- Тарнопольський, О. Б. і Кожушко, С. П. (2008). *Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою*. Вінниця: Нова Книга.
- Fiialka S., Onkovych H., Baliun O. (2017). The use of modern teaching methods in editor education in Ukraine. *Advanced Education*, 7, 57-63. DOI: 10.20535/2410-8286.88019.

#### REFERENCES

- Bakaieva, H. Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I., Ivanischeva, V. O., Klymenko, L. J., Kozymyrs'ka, T. I., ..., Khodtseva, A. O. (2005). *Prohrama z anhlijs'koi movy dlia profesijnoho spilkuvannia*. Kyiv: Lenvit.
- Hirenko, I. V. (2011). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy profesijnoho spriamuvannia. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 7, 131-135. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_7\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_7_28).
- Horbachova, O. *Mova vorozhnechi: ksenofobiia chy bezladnist'*. Retrieved from: <http://imi.org.ua>.
- Zhabotynskaia, S. A. (2015). *Yazyk kak oruzhye v vojne myrovozzrenyj: majdan – antymajdan: slovar'-tezaurus leksycheskykh ynnovatsyj*. Kyev: YTs “Bukva”.
- Nikolaieva, S. Yu. (Red.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka [pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh univrsytetiv]*. Kyiv: Lenvit.
- Tarnopol's'kyj, O. B. i Kozhushko, S. P. (2008). *Metodyka navchannia studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv pys'ma anhlijs'koiu movoiu*. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Fiialka S., Onkovych H., Baliun O. (2017). The use of modern teaching methods in editor education in Ukraine. *Advanced Education*, 7, 57-63. DOI: 10.20535/2410-8286.88019.

УДК378.147=111:37.035.7

## НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА МАТЕРІАЛІ БРИФІНГІВ

Олізько Ю. М.

juliukraineKyiv@gmail.com

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 26.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** У статті запропоновано методику навчання студентів технічних закладів вищої освіти англійського монологічного мовлення на матеріалі брифінгів. Виокремлено різновиди брифінгів. Конкретизовано складники змісту професійно орієнтованого навчання студентів англійського монологічного мовлення. Уточнено етапи, наведено приклади вправ до кожної групи.

**Ключові слова:** технічний заклад вищої освіти, англійське монологічне мовлення, технічний брифінг, прес-брифінг, бізнес-брифінг, зміст навчання.

**Олізько Ю. М. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”**

**Обучение студентов технических вузов английской монологической речи на материале брифингов.**

**Аннотация.** В статье предложена методика обучения студентов технических вузов английской монологической речи на материале брифингов. Выделены разновидности брифингов. Конкретизированы компоненты содержания профессионально ориентированного обучения студентов английской монологической речи. Уточнены этапы обучения, приведены примеры упражнений к каждой группе.

**Ключевые слова:** технический вуз, английская монологическая речь, технический брифинг, пресс-брифинг, бизнес-брифинг, содержание обучения.

**Olizko Y. National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**

**Teaching technical students English monologue using briefings**

**Abstract. Introduction.** The problem of teaching Ukrainian students professionally oriented English monologue has been researched for a long time. Such important aspects as learning styles, individualization, creativity were considered. Different methodologies for different professions were theoretically substantiated, developed and experimentally verified. Among the latest ones are methodologies for technical workers, economists, physicians, mathematicians. However, the professional requirements for different positions are changing a lot. Technical workers are more often engaged in technical public communication. Briefing is a common form of communication where new technologies, designs, and products are presented. Delivering scientific information at the briefings requires special knowledge. Thus it is necessary to know the structure of the briefing, appropriate body language, interests of the audience, the ability to avoid common communication problems, use slides effectively in order to keep the audience's attention etc. **Purpose.** To apply the existing methodology of using briefings for teaching technical students. **Methods.** Analysis, synthesis, induction, deduction, questionnaire. **Results.** Main topics and roles for teaching technical students English monologue speech have been defined. Among the most common topics are *green engineering, new technologies, improving human health, scientific research, successful career etc*; typical roles are *technician, engineer, director, businessman, business partner, founder, manager, investor, project manager, technologist, chief, subordinate, journalist, designer, consultant, secretary, representative of an organization or a company, guest, senior official, advisor, expert, deputy etc*. Two main stages of teaching have been specified and subsystem of exercises was developed. The subsystem contains five groups of exercises: 1) to get knowledge about briefings and their types, 2) to practice pronunciation, grammar, vocabulary, 3) to create structure of the briefing, 4) to create a mini monologue according to the situation 5) to present briefing. **Conclusions.** *Technical briefings, press briefings and business briefings* are new and efficient forms of communication which can be effectively used for teaching technical students English monologue.

**Key words:** technical university, English monologue, technical briefing, press briefing, business briefing, content of teaching.

**Актуальність** теми зумовлена зростанням ролі іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (ММ) висококваліфікованих фахівців, котрі співпрацюють з іноземними партнерами, беруть участь в англійських брифінгах, навчаються за кордоном тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Навчанню ММ науковцями приділено значну увагу: Л.В. Бондар (2012) розробила методику навчання французького професійно спрямованого ММ студентів технічних спеціальностей з урахуванням їхніх навчальних стилів; Н.Д. Соловйова займалася проблемою індивідуалізованого навчання англійського фахового ММ (Соловьева, 1990); І.А. Федорова (2006) розглядала навчання майбутніх економістів-міжнародників англійського ММ; Н.Р. Петранговська (2005) досліджувала навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого англійського монологу-міркування; Н.Л. Драб (2005) розробила методику навчання майбутніх економістів німецькомовного монологу-презентації; Ю.С. Авсюкевич (2009) досліджувала навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей; А.П. Литнева (Лытнева, 1992) створила систему вправ для навчання англійського ММ на основі засобів масової інформації в технічному закладі вищої освіти; С.Е. Кіржнер (2009) розробила методику навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського ММ з використанням автентичної відеофонограми та інші.

Однак посилення ролі брифінгів в іншомовному спілкуванні фахівців, необхідність здійснювати монологічні висловлювання вищого продуктивного рівня, залучення більшої кількості умовно-комунікативних і комунікативних вправ підтверджують необхідність розроблення методики навчання студентів технічних закладів вищої освіти ММ на матеріалі брифінгів.

**Мета статті.** Ми вже пропонували методику навчання курсантів англійського ММ на матеріалі військових брифінгів (Несин, 2013). Наразі ми передбачаємо залучити брифінги для навчання в технічних закладах вищої освіти, незалежно від спеціальності студентів.

**Основні результати дослідження.** Застосуванню цієї методики сприяє методична цінність брифінгів, зокрема їхня відповідність критеріям автентичності, ситуативності, доступності, професійної орієнтованості, соціокультурної цінності, новизни тощо. На особливу увагу заслуговує критерій міждисциплінарності, адже добирання брифінгів урахує міжпредметні зв'язки із навчальними дисциплінами професійної й практичної підготовки технічних фахівців. Окрім уже згаданих військових, визначено й інші види брифінгів: *технічні брифінги (Techbriefing; Technical presentations)*, *бізнес-брифінги* (Jones, 2018), *прес-брифінги* (press briefing за словниками Cambridge й Collins) тощо, які також потребують докладного аналізу, зокрема лінгвометодичного.

Як нами доведено раніше (Несин, 2013), навчання ММ на матеріалі брифінгів уможливило моделювання реальних умов комунікації, використання елементів драматизації й гумору, застосування вправ із режимом роботи в міні-групах і парах, оптимальний вибір способу ознайомлення студентів із брифінгом (пояснення з використанням презентації й відеоматеріалів або евристична бесіда й виконання спеціальних вправ).

Контекстом навчання слугує особистісно-діяльнісний підхід. Саме він уможливило розвиток творчих здібностей студентів, спонукає їх до пошуку нових нестандартних рішень. Аналіз проблем брифінгів сприяє розвитку у студентів інтересу, ініціативності й самостійності. Обговорення конкретних ситуацій брифінгів стимулює продукування студентами оцінних суджень.

Брифінг є реальною комунікативною ситуацією, в якій студенти знайомляться з вербальною й невербальною поведінкою фахівців певної сфери, поглиблюють свої мовні знання, вдосконалюють мовленнєві навички й уміння, розширюють свій світогляд, знайомляться з відмінністю в культурах тощо. В навчальних умовах цьому сприяють спеціально розроблені вправи, робота в парах і мінігрупах.

Зміст навчання добирається згідно з відомим у методиці навчання іноземних мов алгоритмом В.Л. Скалкіна. Його модель послідовного добирання змісту навчання допомагає визначити сферу

спілкування фахівців – *професійну*, в межах якої визначаються соціально-комунікативні ролі: *технічний спеціаліст, інженер, директор, підприємець, бізнес-партнер, засновник компанії, керівник, інвестор, менеджер проекту, технолог, начальник, підлеглий, журналіст, дизайнер, консультант, секретар, представник організації або компанії, запрошений гість, високопосадовець, радник, експерт, депутат* тощо.

Реалізація мовленнєвих дій студентів у межах визначених ролей здійснюється в *професійних ситуаціях і темах*, дібраних на основі аналізу кваліфікаційних вимог до професійної підготовки випускника технічного закладу вищої освіти. Прикладами типових комунікативних ситуацій є: *технічний брифінг про будівництво нової споруди, новий продукт, ідею або послугу, нову технологію, випуск оновленої версії приладу, нове дослідження, прес-брифінг нового обладнання* тощо; професійних тем – *“New technologies and innovation”, “Advanced systems”, “Promoting green engineering”, “Upgrading infrastructure”, “Applying STEM”, “Improving our health and well-being”* тощо.

Визначені теми є орієнтиром для добирання *зразків* брифінгів для навчання студентів технічного закладу вищої освіти англійського ММ, під час якого (добирання) урахувались критерії *автентичності, ситуативності, інформативності, новизни, цілісності, зв'язності, соціокультурної й методичної цінності, розвивального потенціалу* тощо. Також брифінги добирались відповідно до частотності їх застосування в професійній сфері.

З метою розроблення ефективної підсистеми вправ використовуються критерії добирання *лексичного матеріалу* – професійна спрямованість, семантична цінність, частотність, сполучуваність, словотвірна й стройова здатності; *граматичного матеріалу* – необхідність у реалізації ефективного брифінгу, зразковість, граматичний запас студентів технічного закладу вищої освіти; *фонетичного матеріалу* – частотність, відповідність потребам спілкування студентів і нормативність.

Останніми добираються необхідні для реалізації брифінгу знання, навички й уміння. Так, студенти мають володіти знаннями соціокультурної поведінки технічних фахівців різних країн, структурою брифінгу, способами використання невербальних засобів мовлення, уникнення конфліктів, взаємодії з аудиторією тощо.

На основі дібраного змісту навчання технічних фахівців розробляється підсистема вправ, яка переважно містить умотивовані умовно-комунікативні й комунікативні вправи. Для сприйняття інформації й репродукування в певній комунікативній ситуації виконуються переважно репродуктивні й рецептивно-репродуктивні вправи; для продукування брифінгу – рецептивно-продуктивні й продуктивні вправи.

У значній кількості вправ студентам необхідно виконувати певну роль у професійній комунікативній ситуації. Відповідно до способу організації в пропонованій нами методиці використовуються фронтальні, парні, індивідуальні вправи, в міні-групах, у групі.

Відповідно до критерію наявності / відсутності опор використовуються опори, розроблені як викладачем, так і студентами (слайди до брифінгів, схеми, мапи тощо). Кількість штучно створених вербальних і невербальних опор (підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві схеми, ключові слова, ілюстрації тощо) поступово зменшується. Щодо функцій, то пропоновані вправи виконують як навчальну, так і контрольну функції.

Методика навчання ММ на матеріалі брифінгів передбачає підготовчий та основний етапи й уможливає вдосконалення процесів набуття знань, формування навичок і розвитку вмій англійського ММ. Основний етап уміщує два підетапи: на першому розвиваються вміння самостійно укладати міні-монолог на основі мовленнєвої ситуації брифінгу за допомогою штучно створених опор, на другому – продукувати власні брифінги із застосуванням природних опор.

До розробленої підсистеми входить п'ять груп вправ: 1) для набуття знань про брифінги та їхні види; 2) для формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок ММ; 3) для



формування навичок структурувати брифінг відповідно до його виду; 4) для розвитку вмінь самостійно створювати міні-монолог відповідно до ситуації спілкування; 5) для розвитку вмінь створювати брифінг.

Проілюструємо підготовчий етап, на якому виконуються перші три групи вправ, перша з яких спрямована на набуття технічними спеціалістами знань про брифінги та їхні види.

**Вправа 1.** *Мета* – набуття студентами знань про правильну невербальну поведінку під час проведення брифінгу.

Режим виконання: груповий.

Спосіб контролю: з боку викладача.

Завдання: а) Explain whether the body language of the briefers in the pictures is appropriate or inappropriate for delivering a briefing? Why?

б) Which body language shows dominance, nervousness, tense, distracts the listeners, look unwelcoming etc. What are the right ways to use our body language while speaking?

**Вправа 2.** *Мета* – набуття студентами знань про види брифінгів.

Режим виконання: груповий.

Спосіб контролю: з боку викладача.

Завдання: Identify the type of the briefing with the help of the abstract. Discuss your ideas with your partner.

Друга група вправ спрямована на формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок ММ.

**Вправа 3.** *Мета* – засвоєння форми й значення нових фахових лексичних одиниць.

Режим виконання: в міні-групах.

Спосіб контролю: з боку викладача.

Завдання: а) Put a set of cards face down in a pile. Work in mini groups.

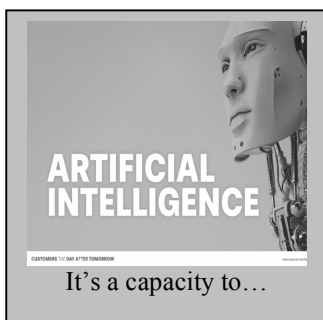
*Player one:* take the top card and don't show it to anybody. Complete the sentence to describe the item in the picture.

*Players:* guess the word. The player who guesses the item correctly wins the card. If no-one guesses, the card goes to the bottom of the pile. The next player takes the card. The winner is the person with the most cards at the end of the game.

б) Choose a mini group leader.

*Mini group leader:* ask the group to write down words they remember. Brief the group on the result of the game:

- the most successful players;
- the most difficult words.



Третя група вправ передбачає формування навичок структурувати брифінг відповідно до його виду.

**Вправа 4.** *Мета* – оволодіння навичками структурувати брифінг.

Режим виконання: індивідуальний.

Спосіб контролю: з боку викладача.

Завдання: a) You are participating in an international technical training. To prepare your own tech briefing for tomorrow, read the example you received on the card.

b) Think of the headline for the briefing. Suggest suitable opening and closing paragraphs.

d) Underline the words of the briefing that best summarize the main idea of each paragraph. Draw up a plan for the briefing.

Четверта група вправ спрямована на розвиток умінь самостійно створювати міні-монолог відповідно до ситуації спілкування.

**Вправа 5.** *Мета* – вчити продукувати міні-монолог з використанням вербальних опор.

Режим виконання: у міні-групах.

Спосіб контролю: з боку викладача.

Завдання: Your teacher is your technical advisor. Give your technical advisor the explanation to the following facts. Work in mini groups. The mini group whose reasons are more technical creative and trustworthy wins.

– *Business experts – the Dragons invested in my technical idea last year*

– Two sailors on 9 June didn't have time to send a radio message as their boat sank quickly but they were rescued 80 minutes later

– *A bag fell off the boat far away from the coast. We didn't see where it happened but it was found*

– *Every day he watched insects flying around room*

– She saw outline of bones of her hand on wall

– *Nike's sustainability strategy includes: rejecting toxins, slashing water use, and reducing waste*

*(From Nike Brief Sample)*

П'ята група вправ спрямована на розвиток умінь створювати брифінги різних видів.

**Вправа 6.** *Мета* – вчити продукувати технічний брифінг.

Режим виконання: індивідуальний і груповий.

Спосіб контролю: з боку викладача та взаємоконтроль.

**Завдання:** *Student A.* You are a Tesla Product Architect presenting a new self-driving technology. Brief your business partners about how the technology works, what are the problems, the results of testing and benefits for logistics.

*Student B.* You are a Tesla business partner. Complete the evaluation form for the briefing. Prove your evaluation and give advice on how to improve the briefing.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, професійне ММ часто реалізується в межах прес-, бізнес- і технічних брифінгів, які присвячені конкретному фаховому питанню й відбуваються у лаконічній, переважно монологічній формі.

Навчання студентів технічних закладів вищої освіти англійського ММ на матеріалі брифінгів передбачає два етапи: підготовчий та основний. На підготовчому етапі студенти набувають знань про брифінги й їхні види, оволодівають навичками структурувати брифінги відповідно до їхніх видів, активізують лексико-граматичний матеріал й удосконалюють інтонаційні навички. На основному етапі студенти оволодівають уміннями укладати міні-монологи й брифінги.

Перспектива подальших наукових розвідок передбачає дослідження навчання студентів технічних закладів вищої освіти англійського діалогічного мовлення й інших видів мовленнєвої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

- Авсюкевич, Ю. С. (2009). *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бондар, Л. В. (2012). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Драб, Н. Л. (2005). *Навчання майбутніх економістів іномовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кіржнер, С. Е. (2009). *Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Лытнева, А. П. (1992). *Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе (I и II ступени обучения англ. языку)* (Кандидатская диссертация). Киев.
- Несин, Ю. М. (2013). *Навчання майбутніх офіцерів англомовного монологічного мовлення на матеріалі військових брифінгів* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Петранговська, Н. Р. (2005). *Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіо текстів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Соловьева, Н. Д. (1990). *Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе (2 этап, английский язык)* (Кандидатская диссертация). Киев.
- Федорова, І. А. (2006). *Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Jones, J. (2018). *How Do I Write a Business Brief?* Retrieved from : <http://smallbusiness.chron.com/write-business-brief-3126.html>.
- Techbriefing (2018). *Camber in business for business*. Retrieved from: <https://www.winstonsalem.com/technology-development/tech-briefing>.
- Technical presentations. Item 226 Н. Toastmasters international advanced communication series. p. 6-7.

## REFERENCES

- Avsiukevych, Yu. S. (2009). *Metodyka navchannia prezentatsii anhlijs'koiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj univrsytet, Kyiv, Ukraina.
- Bondar, L. V. (2012). *Metodyka navchannia frantsuz'koho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsial'nostej z urakhuvanniam ikh navchal'nykh styliv* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj univrsytet, Kyiv, Ukraina.
- Drab, N. L. (2005). *Navchannia majbutnikh ekonomistiv inshomovnoho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia (monolohu-prezentatsii nimets'koiu movoiu)* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj univrsytet, Kyiv, Ukraina.

- Kirzhner, S. E. (2009). Navchannia majbutnikh iurystiv usnoho profesijno spriamovanoho anhlijs'koho monolohichnoho movlennia z vykorystanniam avtentychnoi videofonohramy (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Lytneva, A. P. (1992). Obuchenie ustnym monologicheskim vyskazyvanijam na osnove materialov sredstv massovoj informacii v tehničeskom vuze (I i II stupeni obuchenija angl. jazyku) (Kandidatskaja dissertacija). Kiev.
- Nesyn, Yu. M. (2013). Navchannia majbutnikh ofitseriv anhlovnoho monolohichnoho movlennia na materialy vijs'kovykh bryfihiv (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Petranhova, N. R. (2005). Navchannia studentiv fizyko-matematychnykh fakul'tetiv profesijno spriamovanoho monolohu-mirkuvannia na osnovi anhlovnykh fakhovykh avtentychnykh audio tekstiv (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Solov'eva, N. D. (1990). Individualizirovanoe obuchenie ustnoj inozazyčnoj monologičeskoj reči po special'nosti v nejazikovom vuze (2 jetap, anglijskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Kiev.
- Fedorova, I. A. (2006). Navchannia majbutnikh ekonomistiv-mizhnarodnykiv profesijno spriamovanoho anhlovnoho monolohu-povidomlennia (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Jones, J. (2018). How Do I Write a Business Brief? Retrieved from : <http://smallbusiness.chron.com/write-business-brief-3126.html>.
- Techbriefing (2018). Camber in business for business. Retrieved from: <https://www.winstonsalem.com/technology-development/tech-briefing>.
- Technical presentations. Item 226 H. Toastmasters international advanced communication series. p. 6-7.

УДК 378.141: 811.114

## ІНТЕНСИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО” АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

Миркович І. Л.  
mirkovi4@ukr.net

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського  
Дата надходження 13.02.2018. Рекомендовано до друку 20.04.2018.

**Анотація.** У статті досліджується проблема навчання студентів спеціальності “Образотворче мистецтво” англomовної професійної лексики в інтенсивному режимі. В роботі розглянуто наявні інтенсивні методи навчання. Докладно представлено компресійний метод інтенсивного навчання іноземних мов, запропонований проф. Р.Ю. Мартиновою, як альтернативу функціонуючим методам. Описано та проілюстровано прикладами комплекс вправ для навчання майбутніх художників англomовної професійної лексики у світлі компресійного методу інтенсивного навчання, який базується на: системному повторенні виучуваного лексичного матеріалу, його смислового об’єднанні, варійованому вживанні лексики в різнолінгвістичному оточенні.

**Ключові слова:** інтенсивне навчання, компресійний метод, англomовна професійна лексика, студенти спеціальності “Образотворче мистецтво”.

**Миркович И. Л. Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского**

**Интенсивное обучение студентов специальности “Изобразительное искусство” англоязычной профессиональной лексике**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема обучения студентов специальности “Изобразительное искусство” англоязычной профессиональной лексике в интенсивном режиме. В работе рассмотрены существующие интенсивные методы обучения. Подробно описан компрессионный метод интенсивного обучения иностранным языкам, предложенный проф. Р. Ю. Мартыновой, как альтернатива функционирующим. Описан и проиллюстрирован примерами комплекс упражнений для обучения будущих художников англоязычной профессиональной лексики в свете компрессионного метода интенсивного обучения.

**Ключевые слова:** интенсивное обучение, компрессионный метод, англоязычная профессиональная лексика, студенты специальности “Изобразительное искусство”.

**Mirkovich I. South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy**

**Intensive teaching English professional vocabulary to the students majoring in Art**

**Abstract. Introduction.** The article deals with the problem of teaching students majoring in Art English professional vocabulary in the intensive way. **Purpose.** The intensive methods of teaching foreign languages have been brought to light. The compressive method of intensive teaching foreign languages, introduced by prof. R. Martynova, as an alternative to the existing ones, has been described in detail. **Methods.** The conducted research is based on using the methods of studying and analyzing existing intensive methods of teaching foreign languages, determining their advantages and disadvantages; experimental teaching students majoring in Art English professional vocabulary based on the compressive method of intensive teaching. **Results.** The peculiarities of the process of teaching English professionally-oriented vocabulary based on the compressive method of intensive teaching are revealed. The stages of training of the students majoring in Art English professional vocabulary are characterized and illustrated by the examples of exercises. **Conclusion.** To sum up, the experimental teaching has proved the validity of the suggested method of teaching. The systemic repetition of lexical material, its semantic association, the varied use of vocabulary in different linguistic environments don't allow to forget the lexical material under study and ensure the constant expansion of the students' speech abilities on the definite topic.

**Key words:** intensive teaching, compressive method, English professional vocabulary, students majoring in Art.

Необхідність удосконалення та реформування системи освіти відповідно до міжнародних стандартів є актуальною для входження України до світового співтовариства. Інтенсифікація міжнародних зв'язків України стала поштовхом до підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно спілкуватися іноземною мовою зі своїми партнерами. Крім того, більшість українських фахівців прагнуть оволодіти іноземними мовленнєвими вміннями на високому рівні за короткий час. Саме тому роль інтенсивних методів навчання наразі стала актуальною як ніколи і перебуває в центрі уваги багатьох дослідників. Така тенденція призводить до необхідності впровадження нових методів навчання іноземних мов у вишах і покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців до іноземної комунікації. Однак необхідно зазначити, що ефективне спілкування, в свою чергу, неможливе без знання лексики іноземної мови як підґрунтя для розвитку комунікативних умінь та володіння нею на безперешкодному рівні.

Проблема формування іноземної лексичної компетентності досліджувалась у роботах українських і зарубіжних учених і торкалася навчання різнопрофільних фахівців у галузях: природничих наук (Н. Микитенко), правознавства (З. Соломко, А. Посохова), економіки (С. Боднар, Г. Гринюк, А. Котловський, Ю. Семенчук, І. Чорна), медицини (Л. Бірецька), безпеки життєдіяльності (В. Терещук), металургії (І. Ярема), нафтогазової промисловості (Ю. Черевко). Попри увагу методистів до питань формування іноземної лексичної компетентності різнопрофільних спеціалістів, студенти напряму підготовки “Мистецтво” ще не були об'єктом дослідження.

Звідси **метою** статті є схарактеризувати інтенсивне навчання студентів спеціальності “Образотворче мистецтво” англомовної професійної лексики, який відбувається.

**Завданнями** статті є: 1) вивчити наявні інтенсивні методи навчання іноземних мов і визначити їхні переваги та недоліки; 2) проаналізувати особливості інтенсивного навчання іноземних мов на основі компресійного методу, запропонованого проф. Р. Мартиною, як альтернативи функціонуючим методам; 3) розробити комплекс вправ для навчання студентів спеціальності “Образотворче мистецтво” англомовної професійної лексики на основі компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов.

**Методи дослідження:** вивчення й аналіз наявних інтенсивних методів навчання іноземних мов; визначення переваг і недоліків проаналізованих методів навчання з метою виявлення їхніх резервних можливостей; експериментальне навчання студентів спеціальності “Образотворче мистецтво” англомовної професійної лексики в світлі компресійного методу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтенсивні методи навчання іноземних мов досліджували такі вчені, як: Л. Близніченко (1966), Л. Гегечкори (1978), Г. Китайгородська (1981), О. Леонтєв (1982), Г. Лозанов (1970), В. Петрусинський (1987), А. Плєсневич (1977), О. Селіванова (1993), П. Сердюков (1984), О. Тарнопольський (2008), І. Шварц (1971), І. Шехтер (1977), P. Calve (1991), J. Cummins (2002), E. Day, D. Horn (1990), F. Frisson-Rickson, J. Rebuffot (1986), S. Shapson (1993), M. Swain, R.K. Johnson (1997).

Сугестопедичний метод (Г. Лозанов, Г. Китайгородська) передбачає розкриття і розвиток всебічних резервних можливостей особистості: пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей. Метод ґрунтується на таких принципах: 1) навчання відбувається у двох планах – свідомому і підсвідомому, 2) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, 3) активізація матеріалу здійснюється за допомогою драматизації, 4) у центрі уваги – усномовленнева комунікація, 5) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову тих, хто навчається, 6) створюються сприятливі умови для усунення психологічних бар'єрів, які виникають у ситуаціях навчання (Китайгородская, 1982; Lozanov, 2005).

Емоційно-смысловий метод І. Шехтера ґрунтується на положенні, що оволодіння іноземною мовою має відбуватися подібно до породження мовлення рідною мовою. Тобто вивчення мови не повинно зводитися до заучування слів і правил, а замість цього пропонується породження

мови, її розвиток і корекція. Для забезпечення породження мовлення студентам надаються мовленнєві зразки у вигляді осмислених фраз (коли зрозуміло, чому хтось так сказав і для чого), які пропонується повторювати вголос. Сам процес породження мовлення відбувається на підсвідомому рівні (Шехтер, 1977).

Гіпнопедія (Л. Близниченко) являє собою навчання під час природного сну, що складається з чергування активних і пасивних стадій і полягає в багаторазовому повторенні одного й того самого матеріалу без будь-якої зміни в його послідовності одразу після засинання і безпосередньо перед пробудженням (Близниченко, 1966). Релаксопедія (І. Шварц) передбачає навчання в стані релаксації, тобто під впливом аутогенного тренування в того, хто навчається, розвивається стан м'язового і психічного спокою, що стимулює процеси сприйняття, пам'яті, уваги, уваги. Навчальний матеріал пред'являється після введення тих, хто навчається, в стан релаксації. Активізація засвоєного матеріалу відбувається після виходу з релаксації (Шварц, 1973). Ритмопедія (Г. Бурденюк, Я. Маркман) – це навчання, яке засноване на ідеї, що ті чи інші ритми тіла відповідають за певний стан нервової системи людини. Комплексний вплив на ці ритми здійснюється за допомогою світла, кольору і звуку через зорові і слухові аналізатори і дає змогу формувати необхідний для навчання стан тих, хто навчається, та створює умови для запам'ятовування великого обсягу інформації за одиницю часу (Щукин, 2008).

Метод занурення (А. Плєсневич, О. Тарнопольський, J. Cummins) означає навчання в штучно створеному мовному середовищі з виключенням рідної мови під час комунікації, що забезпечує тих, хто навчається, можливістю безпосереднього усного спілкування в умовах, які максимально наближені до реальних умов (Тарнопольський, 2008; Cummins, 1998).

Однак, як зауважує С. Боднар, одна частина з вищезазначених методів передбачає активізацію підсвідомого (гіпноідні методи), інша – не припускає активізації підсвідомого, а акцентує використання ігрової, рольової діяльності. Але всі методи обґрунтовують необхідність засвоєння великих обсягів матеріалу та їх вживання в мовленні. Такий шлях виявився нетехнологічним, тому що запам'ятовування великих обсягів мовного / мовленнєвого матеріалу не відбувалося достатньою мірою. Оперативна пам'ять утримувала його в незначному обсязі, і протягом нетривалого часу студенти могли використовувати у власному мовленні лише цю малу частину мовної та мовленнєвої інформації (Bodnar, 2017, p. 24). Відтак, ми згодні з точкою зору авторки, яка вважає за доцільне звернутися до такої форми інтенсивного навчання, в якій не потрібно заучувати великі обсяги матеріалу, але при цьому забезпечується досягнення високого рівня мовленнєвих умінь у скороченому за часом процесі навчання.

Ця ідея призвела нас до компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов, запропонованого проф. Р. Мартиновою (2017), який ґрунтується на синергетичній взаємодії великих і малих величин, при якій малі величини за певних обставин трансформуються у великі і навпаки. У цьому разі компресії підлягає обсяг мовного матеріалу, а значить, і скорочення навчального часу на його засвоєння. Але при цьому якість мовленнєвої діяльності не знижується, а підвищується за рахунок вживання кожної виучуваної мовної одиниці в її максимально можливому лінгвістичному і тематичному оточенні. Вчена стверджує, що досягається такий рівень засвоєння матеріалу шляхом його шестиступінного вживання. Так, перший етап вживання нового мовного явища забезпечує його введення в короткострокову пам'ять, яка зберігає інформацію не більш ніж 8 годин. Другий етап вживання того самого явища в іншому мовному оточенні забезпечує його введення на проміжний рівень запам'ятовування, що гарантує утримання його у пам'яті протягом 72-х годин. Третій етап вживання матеріалу в іншому мовному оточенні забезпечує його введення в довготривалу пам'ять, однак ще не передбачає його відтворення через відтермінований період. Четвертий етап вживання того самого матеріалу в четвертому варіанті його мовного оточення забезпечує введення в такий вид довготривалої пам'яті, яка передбачає його вільне використання у будь-який термінований

час. П'ятий етап вживання забезпечує його перехід в клішовані мовленнєві одиниці, завжди готові до використання у будь-якій мовленнєвій ситуації. Шостий етап вживання того самого матеріалу в новому мовному оточенні допускає можливість його перетворення, зокрема: скорочення, розширення, уточнення (Китайгородская, 1982).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо можливості застосування компресійного методу в процесі навчання студентів спеціальності “Образотворче мистецтво” англомовної професійної лексики. Спочатку визначимо види англомовних лексичних знань, навичок і вмінь, якими мають володіти студенти художньо-графічного факультету.

З-поміж *лексичних знань* виокремлюються знання семантики лексичної одиниці, необхідної для її усвідомленого засвоєння; утворення нових слів шляхом морфологічних перетворень знайомих слів; лексичної сполучуваності слів; фахових термінів; правил вживання виучуваної лексики в зв'язних за значенням реченнях; соціокультурних лексичних одиниць художньо-графічної тематики; сталих виразів; усномовленнєвих формул для дотримання правил мовленнєвого етикету.

*Різновидами лексичних навичок є:* впізнавання виучуваних професійних лексичних одиниць в словосполученнях або у зв'язних за змістом реченнях, що утворюють мінітексти монологічного і діалогічного характеру (рецептивні навички); відтворення фахових словосполучень / речень з виучуваними лексичними одиницями, рідною мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті англійською мовою (рецептивні навички); відтворення фахових словосполучень / речень з виучуваними лексичними одиницями, англійською мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті рідною мовою (репродуктивні навички); вживання вивчених лексичних одиниць у різних професійних контекстах; розпізнавання й уживання соціокультурних фахових лексичних одиниць при побудові мовленнєвого акту англійською мовою; вибору мовної форми і способу її вираження залежно від характеру мовленнєвого акту.

*Різновидами лексичних умінь є:* вживання без попередньої підготовки різнотипних словосполучень / речень (раніше вивчених граматичних структур) з кожною вивченою лексемою у властивих їй формах і функціях; складання зв'язних за змістом речень у вигляді монологічних або діалогічних висловлювань з кожною вивченою професійною лексемою; використання соціокультурних лексичних одиниць у власних висловлюваннях; вживання професійних сталих виразів у мовленні.

Отже, навчання студентів художньо-графічного факультету англомовної професійної лексики передбачає здобуття знань ізольованих слів / фахової термінології / професійних виразів / соціокультурної лексики; формування навичок їх уживання в поєднанні з раніше вивченими на рівні словосполучень і окремих речень; розвиток умінь вживати кожен лексичну одиницю / термін чи лексичне явище у власному професійному мовленні.

Теми, виучувані у II семестрі студентами 1-го курсу спеціальності “Образотворче мистецтво”, були такі: “Classification of Art. Painting. Graphics. Sculpture. Applied Arts”; “Genres of painting. Art as a process”; “Landscape painting. The influence of Italian, Flemish and Danish traditions in works of John Constable”; “History of easel painting. European representatives of easel painting; Painting techniques”; “Description of the picture: theme and plot, composition, model, color, style of painting”. Для кожної теми ми підбрали базові тексти, в яких виучувана професійна лексика повторювалася з тексту в текст у різних мовних оточеннях. До змісту навчальної дисципліни на початковому ступені інтенсивного навчання входить приблизно 1000 лексичних одиниць. Увесь навчальний мовний матеріал організовано в тексти-полілоги, додаткові тексти, вправи/ завдання і розподілено за принципом комунікативної потреби, яка виникає в певній мовленнєвій ситуації. Заняття проводились тричі на тиждень по 2 години.

Навчання іншомовної професійної лексики передбачало здобуття студентами рецептивних і репродуктивних знань професійних слів і висловів; формування рецептивних і репродуктивних навичок вживання лексичного матеріалу; розвиток умінь вживати виучувані професійні



слова і вислови в нових словосполученнях і реченнях на умовно-мовленнєвому рівні; розвиток у студентів умінь вживати виучувані слова і вислови у власному мовленні, тобто на мовленнєвому рівні.

Зауважимо, що вживання нових лексичних одиниць опрацьовується у взаємозв'язку з раніше вивченими одиницями у всіх видах мовленнєвої діяльності. Нові лексичні одиниці, переходячи з першої теми до другої, з другої до третьої тощо, вживаються в різних контекстах і в різних похідних формах (наприклад, to paint – painter – painting). У такий спосіб забезпечується їх багаторазове повторення, що є обов'язковим для повного засвоєння лексичного матеріалу, за методикою Р. Мартинової (2002). Нові слова з наступних тем додаються до загального списку слів і також починають повторюватися із заняття в заняття. При цьому треба стежити, щоб усі нові слова систематично повторювалися.

Продемонструємо приклад багаторазового вживання фахової лексичної одиниці (painter), яка послідовно спостерігається в шести навчальних текстах (у шести темах) у різних мовних оточеннях. 1. Dear students, I'm going to introduce you to a famous *painter*. 2. I'm glad to go to the museum and meet there contemporary Ukrainian *painters*. 3. You know, we have read the text about English *painters*. 4. Unfortunately, I know nothing about Dutch *painters*. 5. (The man is speaking on the phone): Hello, this is *painter* Nick Brown. I have some information for you. 6. In the museum there are many wonderful pictures of the well-known *painters*.

Констатуємо, що, згідно з методикою Р. Мартинової (2017), кожне наступне вживання лексичної одиниці, що підлягає запам'ятовуванню, збільшує якість оволодіння нею.

Наведемо приклади вправ на опрацювання нових професійних лексичних одиниць за темою "Classification of Art. Painting. Graphics. Sculpture. Applied Arts".

**Вправа 1.** Мовна, презентаційна. Мета: ввести нову лексику і семантизувати її. Інструкція: Прочитайте нові слова і словосполучення вголос, зверніть увагу на їх значення. Запишіть до словника з перекладом.

**Вправа 2.** Мовна, перекладна. Мета: сприяти запам'ятовуванню нового мовного матеріалу. Інструкція: а) закрийте праву частину сторінки словника і перекладіть слова і вислови рідною мовою; б) закрийте ліву частину сторінки і перекладіть слова і вислови англійською мовою; в) перекладіть ці самі вислови рідною мовою, сприймаючи їх на слух.

**Вправа 3.** Мовна, селективна. Мета: вчити студентів обирати потрібну форму виучуваних слів і висловів. Інструкція: прочитайте словосполучення, вибираючи з дужок потрібну форму слова.

**Вправа 4.** Мовна, трансформаційна. Мета: вчити студентів трансформувати вивчену лексику в різні граматичні форми. Інструкція: прочитайте словосполучення і змініть їх таким чином, щоб, наприклад, прикметники вживалися у вищому та найвищому ступенях.

**Вправа 5.** Мовна, перекладна. Мета: сприяти запам'ятовуванню нового мовного матеріалу. Інструкція: прочитайте речення, замінюючи слова і вислови, подані в дужках, на їх англійський еквівалент.

**Вправа 6.** Мовна, селективна. Мета: сприяти запам'ятовуванню нового мовного матеріалу. Інструкція: прочитайте слова і напишіть до кожного з них не менше двох: а) синонімів, б) антонімів.

Для формування навичок вживання виучуваного професійного лексичного матеріалу в словосполученнях і реченнях студентам пропонуються такі вправи.

**Вправа 1.** Передмовленнева, рецептивна. Мета: вчити читати словосполучення і речення з виучуваними лексичними одиницями і перекладати їх рідною мовою. Інструкція: прочитайте словосполучення і речення англійською мовою і перекладіть їх рідною мовою.

**Вправа 2.** Передмовленнева, рецептивно-репродуктивна. Мета: вчити сприймати на слух інформацію, подану в словосполученнях і реченнях англійською мовою. Інструкція: закрийте підручники, прослухайте словосполучення і речення і відтворить їх рідною мовою.

**Вправа 3.** Передмовленнєва, комбінована. Мета: вчити студентів конструювати фрази. Інструкція: а) прочитайте початок речення і закінчіть його. Оберіть один з україномовних варіантів, поданих нижче, перекладіть його та додайте у речення; б) почніть надані речення одним з варіантів, наведених нижче.

**Вправа 4.** Передмовленнєва, продуктивна. Мета: навчити складати власні словосполучення і речення з виучуваною лексикою. Інструкція: напишіть і відтворить по три словосполучення / речення з кожним терміном.

**Вправа 5.** Передмовленнєва, продуктивна. Мета: вчити студентів складати власні висловлювання з новою лексикою. Інструкція: а) прочитайте речення і висловіть англійською мовою обґрунтовану підтримку, використовуючи нові слова; б) прочитайте речення і висловіть обґрунтовану незгоду.

**Вправа 6.** Передмовленнєва, перекладна, з регламентацією часу. Мета: вчити студентів вільно і безпомилково перекладати мовний матеріал, що вивчається. Інструкція: перекладіть речення англійською мовою за 3 хвилини. (У завданні надається 10 речень. Кожні два зв'язані змістовно).

Для розвитку вміння вживати виучувані професійні слова і вислови в нових словосполученнях і реченнях (на умовно-мовленнєвому рівні) пропонуються такі види вправ.

**Вправа 1.** Передмовленнєва, репродуктивна. Мета: вчити читати текст з вивченим матеріалом і викладати його зміст з опертям на запитання. Інструкція: прочитайте текст, дайте відповідь на запитання і перекажіть прочитане.

**Вправа 2.** Передмовленнєва, репродуктивна. Мета: вчити викладати інформацію з використанням вивченої лексики. Інструкція: прочитайте фаховий текст і перекажіть прочитане з опертям на деталізуючі запитання.

**Вправа 3.** Передмовленнєва, репродуктивна. Мета: сприяти запам'ятовуванню ключових запитань-кліше, які визначають сутність тексту. Інструкція: прочитайте запитання і дайте відповідь на них. Закрийте ліву частину сторінки, перекладіть запитання англійською мовою і запропонуйте іншим студентам відповісти на них.

**Вправа 4.** Передмовленнєва, репродуктивна. Інструкція: опишіть картину, про яку йшлося в тексті, використовуючи фрази з тексту.

Для розвитку в студентів умінь вживати виучувані слова і вислови у власному мовленні (мовленнєвому рівні) ми пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Мовленнєва, продуктивна. Мета: вчити студентів вільно оперувати професійною лексикою, безпомилково вживаючи її у власному мовленні. Інструкція: складіть діалог на тему “My favourite painter, his famous pictures, his style”.

**Вправа 2.** Мовленнєва, продуктивна. Мета: вчити студентів вільно оперувати професійною лексикою, безпомилково вживаючи її у власному мовленні. Інструкція: підготуйте доповідь про один з художніх напрямів: 1) classicism, 2) romanticism, 3) realism, 4) impressionism, 5) cubism, 6) expressionism, 7) surrealism.

**Вправа 3.** Мовленнєва, продуктивна. Мета: вчити студентів вільно оперувати професійною лексикою, безпомилково вживаючи її у власному мовленні. Інструкція: опишіть подану картину. “Pay attention to the composition, the disposition of figures, the colouring. Name the painter and the trend in which the picture is represented”.

**Вправа 4.** Мовленнєва, продуктивна. Мета: вчити студентів вільно оперувати професійною лексикою, безпомилково вживаючи її у власному мовленні. Інструкція: закінчіть думку, розмірковуючи “how to acquire knowledge of different trends, schools, painters”.

1. It goes without saying that before looking at pictures you are supposed to know something about the artists who created them, about the time in which they worked, about the artist's style. You see...

2. I think the most important thing is to look at pictures, to return to them again and again. In this way, through repetition you are sure to get your own vision of the paintings, make them part of your own experience. You see...

**Вправа 5.** Мовленнєва. Інструкція: Мета: навчити студентів адекватно вживати професійну лексику у власному мовленні залежно від ситуації. Інструкція: Dramatize the situation.

A guide in a picture gallery comments on the paintings of the old masters. Mrs. Smith, a middle-aged woman, one of the tourists, is listening to the guide's explanations. But she keeps interrupting the guide with many rather pointless questions. Another tourist, Mrs. Brown, interrupts the guide too by expressing her emotions about the pictures all the time. One man of this group, Mr. Cook, likes the pictures of modern art and he says about it permanently. He asks to return to the hall where these pictures are exhibited. He gives his reasons for it.

**Висновки.** Інтенсивне навчання англomовної професійно орієнтованої лексики студентів спеціальності "Образотворче мистецтво" є складним і багатоступеневим процесом, неможливим без використання відповідного комплексу вправ, підґрунтям якого є системне повторення лексичного матеріалу, його смислове об'єднання, варійоване вживання лексики в різномовному оточенні, що не призводить до його забування і в такий спосіб забезпечує постійне розширення мовленнєвих можливостей студентів у межах виучуваної професійної тематики.

**Перспективи дослідження.** Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в науковому обґрунтуванні та практичному розробленні моделі організації інтенсивного навчання студентів напряму підготовки "Мистецтво", спеціальності "Образотворче мистецтво" англomовної професійної лексики.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Близниченко, Л. А. (1966). *Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна*. Киев, СССР: Наукова думка.
- Китайгородская, Г. А. (1982). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Мартинова, Р. Ю. (2002). *Системно-коммуникативный способ навчання іноземних мов*. Український патент. № 48831.
- Мартинова, Р. Ю. (2017). Загальна характеристика компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов. В *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*. Матеріали III Міжнародного Конгресу, м. Одеса, 18-20 травня 2017 (сс. 546-547). Одеса, Україна: Видавничий дім "Гельветика".
- Сердюков, П. И. (1984). *Основы интенсивного курса обучения иностранным языкам*. Киев, СССР: Вища школа.
- Тарнопольский, О. Б. (2008). *Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах*. Днепропетровск, Украина: ДУЕП.
- Шварц, И. Е. (1973). Релаксопедия как средство интенсификации учебно-воспитательного процесса. В *Проблемы суггестологии*. Тезисы докладов I Международного симпозиума по проблемам суггестологии, 5-10 июня 1973 (сс. 350-357). София, Болгария: Наука и искусство.
- Шехтер, И. Ю. (1977). Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении. *Вопросы философии*, 12, 68-74.
- Щукин, А. Н. (2008). *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам*. Москва, Российская Федерация: Филоматис.
- Bodnar, S. (2017). Characterization of speech material according to the essence of compressive method of intensive teaching foreign languages. *Наука і Освіта*, 10, 24-31.

- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Japan: Katoh Gakuen.
- Johnson, R., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Vienna, Austria: Dr. Georgi Lozanov International Centre for Desuggestology.

#### REFERENCES

- Bliznichenko, L. A. (1966). Vvod i zakreplenie informacii v pamjati cheloveka vo vremja estestvennogo sna. Kiev, SSSR: Naukova dumka.
- Kitajgorodskaja, G. A. (1982). Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam. Moskva, SSSR: Vysshaja shkola.
- Martynova, R. Yu. (2002). Systemno-komunikativnyj sposib navchannia inozemnykh mov. Ukrains'kyj patent. № 48831.
- Martynova, R. Yu. (2017). Zahal'na kharakterystyka kompresijnogo metodu intensyvnoho navchannia inozemnykh mov. V Hlobal'ni vyklyky pedahohichnoi osvity v universytets'komu prostori. Materialy III Mizhnarodnogo Konhresu, m. Odesa, 18-20 travnia 2017 (ss. 546-547). Odesa, Ukraina: Vydavnychyj dim “Hel'vetyka”.
- Serdjukov, P. I. (1984). Osnovy intensivnogo kursa obuchenija inostrannym jazykam. Kiev, SSSR: Vishha shkola.
- Tarnopol'skij, O. B. (2008). Metodika anglojazychnogo pogruchenija v obuchenii anglijskomu jazyku i special'nym disciplinam v jekonomicheskikh vuzah. Dnepropetrovsk, Ukraina: DUEP.
- Shvarc, I. E. (1973). Relaksopedija kak sredstvo intensivifikacii uchebno-vospitatel'nogo processa. V Problemy suggestologii. Tezisy dokladov I Mezhdunarodnogo simpoziuma po problemam suggestologii, 5-10 ijunja 1973 (ss. 350-357). Sofija, Bolgarija: Nauka i iskusstvo.
- Shehter, I. Ju. (1977). Rol' smysloobrazovatel'nyh processov pri recheporozhdenii. Voprosy filosofii, 12, 68-74.
- Shhukin, A. N. (2008). Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obuchenija inostrannym jazykam. Moskva, Rossijskaja Federacija: Filomatis.
- Bodnar, S. (2017). Sharacterization of speech material according to the essence of compressive method of intensive teaching foreign languages. Nauka i Osvita, 10, 24-31.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Japan: Katoh Gakuen.
- Johnson, R., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Vienna, Austria: Dr. Georgi Lozanov International Centre for Desuggestology.

УДК 371. 315: 811. 111 (043.5)

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГУ-ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Корнєєва І. О.

connector0014@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Київський національний університет технологій та дизайну

Дата надходження 03.04.2018. Рекомендовано до друку 20.04.2018.

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт учених-методистів, присвячених навчанню монологічного мовлення, зокрема монологу-презентації. Розглянуто ефективність розробленої методики навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації-повіді і монологу-презентації-реклами за двома її варіантами. Представлено методичний експеримент, проведений з метою перевірки ефективності цієї методики, та доведено доцільність її впровадження в процес навчання. Наведено завдання та етапи експерименту. Ґрунтуючись на результатах аналізу опитування викладачів і студентів українських закладів вищої освіти, теоретичного підґрунтя, здійсненого експериментального навчання, ми визначили дані передекспериментального і післяекспериментального зрізів. Інтерпретовано результати експерименту за допомогою математичного аналізу. Зроблено висновок і доведено ефективність двох методик: варіант А є найефективнішим для навчання монологу-презентації-повіді, варіант Б – найефективнішим для навчання монологу-презентації-реклами. На основі отриманих даних підтверджено результативність кожного з варіантів методики відповідного монологу-презентації та доцільність їх запровадження в процес навчання.

**Ключові слова:** професійно орієнтоване навчання, монолог-презентація-повідь, монолог-презентація-реклама, експериментальне навчання, завдання та етапи експерименту, варіанти методики, майбутні дизайнери, заклади вищої освіти.

**Корнєєва И. А. Киевский национальный университет технологий и дизайна, Киевский национальный лингвистический университет**

**Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих дизайнеров англоязычному монологу-презентации**

Статья основывается на результатах анализа работ ученых-методистов, посвященных обучению монологическому высказыванию, в частности монологу-презентации. Рассмотрена эффективность разработанной методики обучения профессионально ориентированному англоязычному монологу-презентации-докладу и монологу-презентации-рекламе будущих дизайнеров по двум ее вариантам. Представлен методический эксперимент, проведенный с целью проверки эффективности данной методики. Доказана необходимость внедрения разработанной методики в учебный процесс. Описаны задания и этапы эксперимента. Основываясь на результатах анализа опроса преподавателей и студентов украинских учебных заведений, теоретической базы, а также проведенного экспериментального обучения, мы определили данные передэкспериментального и послеэкспериментального срезов. Интерпретированы результаты эксперимента с помощью математического анализа. Сделан вывод и доказана эффективность двух методик: вариант А оказался эффективным для обучения монологу-презентации-докладу, вариант Б – для обучения монологу-презентации-рекламы. На основе полученных данных подтверждена результативность каждого варианта методики в соответствии с обучением монологу-презентации, а также необходимость их внедрения в учебный процесс.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, монолог-презентация-доклад, монолог-презентация-реклама, экспериментальное обучение, задачи и этапы эксперимента, варианты методики, будущие дизайнеры, заведения высшего образования.

**Korneeva I. The Kyiv National Linguistic University, The Kyiv national university of technologies and design**  
**Experimental validation of prospective designers English monologue-presentation training method's effectiveness**

**Abstract. Introduction.** In the conditions of the world constant development the second language personality becomes the greatest demand of the society and its future specialists. Therefore, the task of modern languages training is the foreign language communicative competence formation of the students, in particular, the

possession of its aspect – monologue utterance. The analysis of the last investigations and publications proved that during the last ten years the scientists elaborated and validated the effectiveness of different methods and aids for teaching monologue, in particular, monologue-presentation. However, despite the increasing interest of the scientists to this problem, there is the lack of professional oriented English language monologue-presentation training methods for prospective designers. **Purpose.** Thus, the article purpose consists in researching of profession oriented English language monologue-presentation methodic of future designers and in analysis and interpretation of its results. **Methods.** To specify the tasks and stages of the methodological experiment, to validate methodic effectiveness we have studied and analyzed a number of scientific publications, researched pre- and post- testing, analyzed the results of the experimental training, used mathematical statistics methods. **Results.** Testing the effectiveness has given us the possibilities for proving the results of the experiment. It is said, that elaborated training method for teaching monologue-presentation-report and monologue-presentation-advertisement appeared to be the best for developing students' skills to produce the English language monologue-presentation. Questionnaire of the pre-service designers and their tutors of Ukrainian higher education institutions, experimental watching at the beginning of the experimental training has shown that the prospective designers produced their monologue-presentation unconsciously. Therefore, during the experimental training we introduced monologue-presentation problem, connectors, monologue-presentations samples etc. During experimental training we were watching the dynamic of the exercise system fulfillment. That gave the students the possibility to compensate the lack of knowledge, to develop the skills to use connectors, conscious logical-structure of monologue-presentation, to overcome language barrier. **Conclusion.** The experiment has proved the effectiveness of proposed training method for the profession-oriented English language monologue-presentation competence formation of prospective designers. It could be recommended for implementing into education process. Proposed exercise system consists of tests, tasks with interactive technologies and makes it possible for students to overcome the language barrier. Monologue-presentation increases the motivation, creativity, conscious activity of the students and is the definite step for their earliest profession-oriented activity.

**Key words:** profession-oriented training, monologue-presentation-report, monologue-presentation-advertisement, experimental training, tasks and stages of experiment, methodic variants, future designers, higher educational institutions.

**Постановка проблеми.** В умовах постійного світового розвитку вторинна мовна особистість стає потребою освітнього простору суспільства і його майбутнього фахівця. Тому метою сучасного навчання іноземних мов є формування в студентів іноземної комунікативної компетентності, зокрема оволодіння її складовою – монологічним мовленням (ММ).

Ця проблема досліджувалася ученими-методистами (Ю. Авсюкевич, А. Алхазішвілі, О. Асадчих, Н. Бичкова, Л. Бондар, Н. Бориско, В. Бухбіндер, О. Васильєва, А. Виселко, Н. Долгалова, Н. Драб, Г. Запорожченко, І. Кіндрась, Г. Китайгородська, О. Леонтєв, М. Ляховицький, О. Нечаєва, Ю. Пассов, О. Петрашук, Ю. Петрусевич, І. Самойлюкевич, В. Скалкін, Н. Соловійова, ін.)

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що в останні десять років науковці дослідили і перевірили ефективність різних методів і прийомів навчання такого виду ММ, як монолог-презентація. Так, франкомовному монологу-презентації було присвячено роботу Л. Бондар (2013) (суб'єкт дослідження – студенти технічних спеціальностей), німецькомовному – Н. Драб (2005) (суб'єкт дослідження – майбутні економісти), англomовному – Я. Дьячкової (2015) (суб'єкт дослідження – майбутні правознавці), Ю. Петрусевич (2014) (суб'єкт дослідження – майбутні вчителі іноземної мови).

Однак, незважаючи на значний інтерес до проблеми навчання монологу-презентації майбутніх фахівців, серед науково-методичних досліджень бракує даних з методики навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого монологу-презентації-доповіді й -реклами й даних її експериментальної перевірки.

Отже, **мета статті** полягає в дослідженні перевірки ефективності методики навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англomовного монологу-презентації-доповіді й -реклами, а також в аналізі та інтерпретації її результатів.

**Основні результати дослідження.** З метою підготовки до експериментальної перевірки методики навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англomовного монологу-

презентації ми провели опитування 30-ти викладачів кафедри іноземних мов КНУТД та 26-ти студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД. Результати опитування викладачів засвідчили, що 83,3 % опитуваних вважають необхідним починати навчання іншомовного монологу-презентації з першого курсу навчання у закладі вищої освіти та лише 16,6 % висловили думку, що бажано навчати студентів іншомовного монологу-презентації з 3–4-го курсів, коли починається професійно орієнтоване навчання. 93,3 % опитуваних підтвердили зв'язок професійно орієнтованого навчання ІМ з навчанням іншомовного монологу-презентації та 100% респондентів вважають важливим професійно орієнтоване навчання ІМ. При цьому 100-відсотковою є відповідь викладачів щодо важливості навчати студентів іншомовного монологу-презентації. При цьому вони зізнаються, що не мали (46 %) досвіду навчання, як робити презентацію. Певні труднощі при цьому відчувають 56,66 %.

Мета опитування студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД полягала у з'ясуванні рівня сформованості їхніх умінь робити іншомовну усну презентацію. Результати опитування продемонстрували, що 66,66 % опитуваних ніколи не робили презентацію-доповідь або презентацію-рекламу англійською мовою. 95 % показали, що вони відчувають страх перед аудиторією під час проведення ними англомовної презентації. 75 % вважають, що не мають достатнього рівня англійської мови для того, щоб провести презентацію. 95,83% акцентують, що є необхідним використання зображальної наочності в презентації. 83,33 % наголошують на необхідності оволодіти вмінням робити усну англомовну презентацію тому, що ці вміння будуть конче важливими для їхньої майбутньої професійної діяльності. При цьому 62,50 % опитуваних не знають, як структурувати монологу-презентацію, 50 % не знають, як забезпечити логічні зв'язки між її частинами, 54,16 % не знають напевно, як закінчити презентацію та запросити слухачів до дискусії; 54,16 % – як звернутись до англомовної аудиторії.

Отже, опитування студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД показало, що: 1) 75 % опитуваних вважають, що не мають достатнього рівня англійської мови для того, щоб провести презентацію. Тому ми вважаємо необхідним розпочинати навчання професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації не раніше, ніж на 3–4-му курсах, коли: а) загальний рівень англійської мови В2 досягнутий; б) існують міждисциплінарні зв'язки професійно орієнтованого навчання; 2) 95 % опитуваних продемонстрували, що вони відчувають страх перед аудиторією та певні труднощі під час проведення ними англомовної презентації. Тож, метою нашого експерименту вважаємо підтвердити ефективність розробленої методики навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації-доповіді, монологу-презентації-реклами; 3) 87,50 % опитуваних майбутніх дизайнерів вважають необхідним наявність заняття з підготовки англомовної ділової презентації в курсі навчання англійської мови. Тому ми підтверджуємо важливість нашої методики та в експерименті доводимо її ефективність і доцільність впровадження в процес навчання.

Проведений методичний експеримент містив такі етапи: 1) підготовка експерименту; 2) проведення експерименту; 3) констатація та інтерпретація його результатів; 4) формулювання висновків та надання методичних рекомендацій щодо розробленої методики, ефективність якої була підтверджена експериментом.

За теорією П. Б. Гуревича (1980), підготовчий етап експерименту передбачає його організацію: визначення об'єкта, предмета й мети експерименту, формулювання гіпотези, розроблення експериментальних матеріалів, відбір учасників експерименту.

Отже, *об'єктом* експериментального дослідження є перевірка запропонованого нами комплексу вправ для професійно орієнтованого навчання англомовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів.

*Предметом* визначено розвиток навичок і умінь професійно орієнтованого говоріння (монологу-презентація-доповідь, монологу-презентація-реклама) майбутніх дизайнерів.

*Мету* експерименту вважаємо у перевірці ефективності цієї методики і порівнянні результативності навчання за двома її варіантами.

Теоретичні положення розробленої методики професійно орієнтованого навчання студентів-

дизайнерів англomовного монологу-презентації стали підґрунтям розроблення та формулювання такої *гіпотези* експерименту: досягти належного рівня продукування монологу-презентації можливо за таких умов: 1) застосування професійно орієнтованого навчання монологу-презентації згідно з етапами навчання, що уможливить формування навичок і вмінь монологу-презентації майбутніх дизайнерів; 2) добір необхідного навчального матеріалу та здійснення навчання на основі спеціально розробленого комплексу вправ і залучення до нього професійно орієнтованих ігор, пропедевтичних і тестових завдань, скерованих на отримання спеціальних знань щодо побудови монологу-презентації; 3) вибір оптимального варіанта організації професійно орієнтованого навчання монологу-презентації майбутніх дизайнерів.

При цьому в процесі експерименту було перевірено два варіанти методики навчання професійно орієнтованого англomовного монологу-презентації з різною послідовністю вправ: 1) варіант А – навчання монологу-презентації (“зверху – вниз”) починається з вправ на формування вмінь аналізувати та структурувати текст зразка монологу-презентації, міні-монологу, понадфразової єдності; продукувати логіко-зв’язний текст монологу-презентації; 2) варіант Б – навчання монологу-презентації (“знизу – вверх”) починається з вправ на формування понадфразової єдності, міні-монологів, тексту монологу-презентації.

Таким чином, *варійованою величиною* експерименту була послідовність виконання студентами вправ для навчання професійно орієнтованого англomовного монологу-презентації: варіант А (“зверху – вниз”), варіант Б (“знизу – вверх”).

Проведений експеримент був відкритим, природним, (варіантним) горизонтальним і вертикальним. *Вертикальний характер* експерименту дав змогу виявити загальну ефективність розробленої методики з порівнянням рівня розвитку вмінь учасників експерименту продукування монологу-презентації до і після експериментального навчання. *Горизонтальний характер* експерименту дав змогу перевірити ефективність двох варіантів методики навчання професійно орієнтованого англomовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів.

На основі сформульованої вище гіпотези передбачаємо такий *наслідок*: у результаті використання запропонованої методики навчання професійно орієнтованого англomовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів їхній рівень сформованості вмінь продукування монологу-презентації-доповіді й -реклами досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспальком (1968).

З огляду на сформульовану мету визначено такі *завдання*: 1) провести усний та письмовий передекспериментальний зрізи для визначення вихідного рівня сформованості вмінь створення монологу-презентації; 2) проаналізувати результати проведеного опитування та передекспериментального зрізу та порівняти експериментальні групи (ЕГ-1, ЕГ-2) щодо рівня володіння студентами вміннями продукувати монологу-презентацію з метою визначення можливості проведення експериментального навчання; 3) провести експериментальне навчання на основі розробленої методики професійно орієнтованого навчання англomовного монологу-презентації-доповіді й -реклами; 4) провести усний та письмовий післяекспериментальні зрізи для визначення досягнутого рівня сформованості вмінь продукування монологу-презентації-доповіді й -реклами; 5) інтерпретувати результати післяекспериментального зрізу та порівняти ефективність двох варіантів запропонованої методики професійно орієнтованого навчання англomовного монологу-презентації-доповіді й -реклами (варіант А, варіант Б); 6) сформулювати висновки щодо ефективності розробленого комплексу вправ, а також оптимального варіанта розробленої методики.

Експеримент проводився у два терміни: 1) з 8. 09. 2017 р. по 25. 12. 2017 р. (навчання монологу-презентації-доповіді); 2) з 12. 03. 2018 р. по 25. 06. 2018 р. (навчання монологу-презентації-реклами), кожний з яких здійснювався у п’ять етапів.

Учасниками експерименту були 26 студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД, організованих у дві експериментальні групи ЕГ-1, ЕГ-2.

У табл. 1 наведено структуру експериментального навчання монологу-презентації-доповіді



й -реклами.

Таблиця 1

**Структура експериментального навчання студентів-дизайнерів  
монологу-презентації**

<b>Дата проведення</b>	<b>Етап експериментального навчання</b>	<b>Кількість годин на групу</b>	<b>Основні завдання етапу</b>
8. 09. 2017 р. 15. 09. 2017 р. (м.-пр.-доповідь)	Письмовий передекспериментальний зріз	2 год	Визначити вихідний рівень знань лексичного, граматичного матеріалу, знань засобів понадфразового зв'язку, здатності відновлювати логіко-структурну композицію тексту
12. 03. 2018 р. 19. 03. 2018 р. (м.-пр.-реклама)		2 год	
15. 09. 2017 р. 22. 09. 2017 р. (м.-пр.-доповідь)	Усний передекспериментальний зріз	2 год	Визначити вихідний рівень сформованості вмінь продукування монологу-презентації-доповіді, монологу-презентації-реклами
19. 03. 2018 р. 26. 03. 2018 р. (м.-пр.-реклама)		2 год	
22. 09. 2017 р. 11. 12. 2017 р. (м.-пр.-доповідь)	Експериментальне навчання	12 год	Перевірити ефективність двох варіантів методики навчання
2. 04. 2018 р. 18. 06. 2018 р. (м.-пр.-реклама)		12 год	
11. 12. 2018 р. 18. 12. 2018 р. (м.-пр.-доповідь)	Письмовий післяекспериментальний зріз	2 год	Визначити досягнутий рівень розвитку вмінь створювати монологу-презентацію, вмінь виражати особисте ставлення до фактів, аргументів; критичної оцінки фактів, наслідків; засвоєння штампів, засобів понадфразового зв'язку, притаманних монологу-презентації
18. 06. 2018 р. 25. 06. 2018 р. (м.-пр.-реклама)		2 год	
8. 12. 2017 р. 25. 12. 2018 р. (м.-пр.- доповідь)	Усний післяекспериментальний зріз	2 год	Визначити досягнутий рівень сформованості вмінь продукування монологу-презентації-доповіді, монологу-презентації-реклами
22. 06. 2018 р. 25. 06. 2018 р. (м.-пр.-реклама)		2 год	

Розглянемо кожен з етапів експерименту. 8. 09. 2017 р. – 15. 09. 2017 р. ми провели

письмовий передекспериментальний зріз, який тривав 2 години. Його метою було визначення вихідного рівня знань лексичного, граматичного матеріалу, знань засобів понадфразового зв'язку, здатності відновлювати логіко-структурну схему тексту. Передекспериментальний письмовий зріз складався з трьох частин. Перший тест множинного вибору конекторів понадфразового зв'язку продемонстрував, що лише 8,33 % студентів ("відмінно") мають апріорні чи інтуїтивні навички вживання маркерів синтаксичних понадфразових зв'язків. "Добре" орієнтуються в цих зв'язках 33,33 %, "задовільно" – 33,33 % та "погано" – 16,66 %. Середній коефіцієнт навченості студентів вживати конектори понадфразового зв'язку становив 0,55.

Другий тест мав на меті перевірку вмінь відновлювати порушену логіку викладу матеріалу, розпізнавати логіко-структурні складові тексту; здатності орієнтуватися у причинно-наслідкових зв'язках тексту. Аналіз результатів тесту виявив, що на "відмінно" виконали тест 0 % студентів, на "добре" – 25 %, на "задовільно" – 50 % та "погано" – 25 %. Результати демонструють, що студенти не знайомилися раніше з логічною структурою побудови висловлювань, не мають свідомих знань причинно-наслідкових зв'язків між частинами тексту та маркерів, що встановлюють ці зв'язки. Середній коефіцієнт навченості за результатами другого тесту становив 0,35, що визначило специфіку завдань в експериментальному навчанні та підтвердило необхідність розроблення догичної методики навчання.

Третє завдання передекспериментального тесту мало на меті виявити знання студентів щодо побудови монологу-презентації, вмінь встановити зв'язки між частинами створюваного тексту, вмінь вживати конектори понадфразового зв'язку, щоб покращити інформування, аргументацію, переконання, вмотивування слухачів, аудиторії, клієнтів тощо.

"Відмінно" отримали 16,66 % студентів, "добре" – 16,66 %, "задовільно" – 33,33 %, "погано" – 33,33 % (у тому числі відмовились від виконання тестового завдання тому, що не мали знань й впевненості, як це зробити). Низькі показники цього тесту демонструють, що студенти технічного закладу вищої освіти на 3-му курсі навчання мають страх, певні труднощі у створенні монологу-презентації, не мають взагалі досвіду, як це зробити англійською мовою. Середній коефіцієнт навченості за результатами третього тесту склав 0,43.

Отже, низькі результати письмового передекспериментального зрізу підтвердили актуальність нашого дослідження і доцільність проведення спеціального навчання студентів створенню монологу-презентації-повіді й -реклами.

Усний передекспериментальний зріз, який тривав 2 години, був орієнтований на виявлення рівня сформованості у студентів вмінь продукувати монолог-презентацію-повіді й -рекламу. Результати усного передекспериментального зрізу виявили, що середній коефіцієнт навченості у студентів створювати монолог-презентацію-повіді склав в ЕГ-1 – 0,38, в ЕГ-2 – 0,42; монолог-презентацію-рекламу – в ЕГ-1 – 0,48, в ЕГ-2 – 0,52. Усі монологи студентів записувалися на диктофон й оброблялися за критеріями оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-презентацію-повіді й -рекламу.

Дані письмового й усного передекспериментального зрізів стали підґрунтям проведення експериментального навчання. У табл. 2 наведено структуру навчання професійно орієнтованого монологу-презентації.

*Таблиця 2*

### Структура навчання професійно орієнтованого монологу-презентації

Теми практичних занять	Мета практичного заняття	Кількість аудиторних годин	Форма контролю
1. Theoretical overview. Scheme of presentation. The importance of clear organization	Students should be able to: elaborate an introduction, a body, a conclusion, an ending, an question-answer and discussion period; deal with criticism, manage conflicts	2 год	Усне вибіркове опитування

<i>Продовження табл. 2</i>			
2. Types of presentations: informative, persuasive, inspirational, entertaining. Developing presentation	Students should be able to: have a clear idea what a business presentation they have to create; categorize presentations according to their purpose; formulate the thesis of their presentation; organize the presentation	2 год	Усне вибіркове опитування
3. Transitional expressions and signposts, their importance in presentation	Students should be able to: develop an introduction, a body, a conclusion and an ending according to transitional expressions and signposts; analyze their usage	2 год	Усне вибіркове опитування
4. Style, verbal and non-verbal means of presentation support	Students should be able to: use vivid verbal and non-verbal language in their presentation and improve their skills and technique	2 год	Усне вибіркове опитування
5. Monologue-presentation-report	Students should be able to: develop their speech topic, analyze their audience and adapt their report message to their audience, effectively use visual aids to assist them	2 год	Усне вибіркове опитування
6. Monologue-presentation-advertisement	Students should be able to: develop their speech topic, use body language transitions effectively to inform, persuade, inspire the audience, partners, clients, to influence their mutual benefits, decisions and support in promoting the service, production, goods etc.	2 год	Усне вибіркове опитування

Після експериментального навчання в ЕГ-1 і ЕГ-2 студентам був наданий зразок монологу-презентації. На підсумковому етапі експериментального навчання за розробленою методикою проведено усний і письмовий післяекспериментальний зріз, метою якого було визначення підсумкового рівня сформованих умінь студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД продукувати монологу-презентацію-повіді і -рекламу. Спосіб і завдання зрізу мали той самий характер, що і передекспериментальний зріз, але завдання були розроблені на іншому мовному матеріалі. Завданням усного післяекспериментального зрізу було самостійне продукування студентами-дизайнерами монологу-презентації згідно з вивченим матеріалом за модулями.

Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу складає для монологу-презентації-повіді в ЕГ-1 – 0,70, у ЕГ-2 – 0,72; для монологу-презентації-реклами в ЕГ-1 – 0,78, у ЕГ-2 – 0,82.

При порівнянні передекспериментальних і післяекспериментальних показників зафіксовано значний прогрес в оволодінні студентами експериментальних груп навичками й уміннями створення монологу-презентації-повіді й -реклами. Дані результати свідчать, що запропонований комплекс вправ для професійно орієнтованого навчання англomовного монологу-презентації є ефективним. На рис. 1 и рис. 2 наведено приріст навичок і вмінь

студентів продукувати монолог-презентацію-довідь і -рекламу згідно з результатами перед- і післяекспериментальних зрізів.

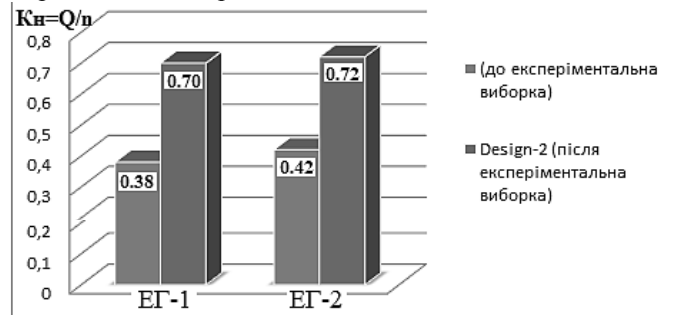


Рис. 1. Гістограми приросту коефіцієнта навченості укладати *монолог-довідь* за результатами до- і післяекспериментального зрізів

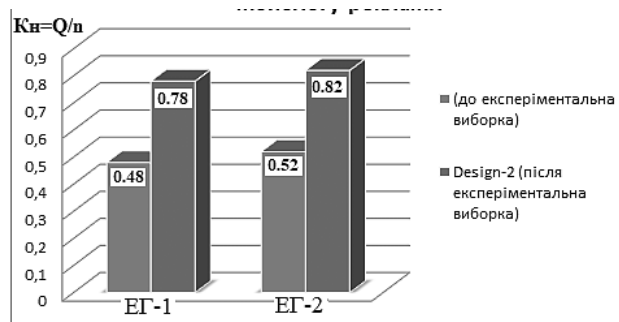


Рис. 2. Гістограми приросту коефіцієнта навченості укладати *монолог-рекламу* за результатами до- і післяекспериментального зрізів

Отже, середній показник приросту навичок і вмінь створювати монолог-презентацію-довідь і -рекламу складає 0,30. Ці дані свідчать про ефективність двох варіантів запропонованої методики (варіант А – “зверху-униз”, варіант Б – “знизу-уверх”). Середній показник рівня сформованості вмінь створювати монолог-презентацію-довідь склав 0,70, за В. П. Беспальком. Тому ми вважаємо для навчання монологу-презентації-довідь ефективним варіант А. Середній показник рівня сформованості вмінь створювати монолог-презентацію-рекламу склав 0,80, тому для навчання монологу-презентації-реклами ми вважаємо найефективнішим варіант Б. Для підтвердження вірогідності цих даних і для оцінки максимальної їх надійності здійснено математичний аналіз. Перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою критерію  $\phi^*$ , де  $\phi^*$  – кутове перетворення Фішера.

Для того щоб зрозуміти, який із варіантів запропонованої методики навчання майбутніх дизайнерів монологу-презентації є найефективнішим, сформулюємо статистичні гіпотези. Оскільки в обох експериментальних групах всі учасники експерименту досягли рівня навченості за В. П. Беспальком та під час навчання монологу-презентації-реклами був досягнутий коефіцієнт навченості 0,80, то в межах нашого дослідження ми вважаємо цей коефіцієнт навченості “ефектом”, а недосягнення цього коефіцієнта – “відсутністю ефекту”.

Сформулюємо дві статистичні гіпотези:  $H_0$ : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8 в навчанні монологу-презентації, в EG-2 – **не більша**, ніж в EG-1;  $H_1$ : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8 в навчанні монологу-презентації, в EG-2 – **більша**, ніж в EG-1.

За результатами підрахунків, якщо отримане емпіричне значення  $\phi^*$  міститься в зоні значущості, підтверджується гіпотеза  $H_1$ ; якщо  $\phi^*$  розміщення в зоні незначущості,

підтверджується гіпотеза  $H_0$ . Результати наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Таблиця для підрахунку  $\phi^*$  з метою визначення ефективнішої методики навчання монологу-презентації майбутніх дизайнерів

Групи	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Процентна частка	$\phi^*$	Кількість студентів	Процентна частка	$\phi^*$	
ЕГ-1	7	53,8 %	1,69	6	46,2 %	1,45	13
ЕГ-2	12	92,3 %	2,89	1	7,7 %	0,24	13

За результатами даних  $\phi_{\text{вип}}^* = 3,08$ . Порівнюємо отримане значення з  $\phi_{\text{кр}}^*$ .

$$\phi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

На рис. 3 побудовано вісь “значущості”.



Рис. 3 Вісь значущості

Отже, результат потрапив до зони значущості. Це свідчить про те, що гіпотеза  $H_0$  відкидається. Таким чином, ми дійшли висновку, що кількість студентів, які досягли рівня коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, в ЕГ-2 **більша**, ніж в ЕГ-1. Ці дані дають нам підстави стверджувати, що ефективність методики навчання майбутніх дизайнерів монологу-презентації є вищою.

Перевірена нами ефективність запропонованої методики дала змогу визначити достовірність нашого експерименту. Це свідчить, що ця методика навчання професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації-повіді й -реклами сприяє підвищенню рівня сформованості вмінь студентів продукувати монологу-презентацію англійською мовою.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Проведений експеримент довів, що розроблена методика виявилася ефективною і може бути рекомендована для впровадження в освітній процес. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у моделюванні процесу навчання майбутніх дизайнерів нелінгвістичних закладів вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52-69.
- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс)*. Владимир, СССР: Издательство Владимирского педагогического института.
- Корнеєва, І. О. (2017). Аналіз сучасного стану формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх дизайнерів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, Серія: Педагогіка та психологія*, 26, 113-122.
- Korneyeva, I. (2017). The stages of professionally-oriented monologue-presentation training of future designers and according system of exercises. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

*інноваційні технології*, 9(73), 86-97. DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/086-097.

**REFERENCES**

- Bespal'ko, V. P. (1968). Opyt razrabotki i ispol'zovanija kriteriev kachestva usvoenija znaniy. *Sovetskaja pedagogika*, 4, 52-69.
- Gurvich, P. B. (1980). *Teorija i praktika jeksperimenta v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov (spekurs)*. Vladimir, SSSR: Izdatel'stvo Vladimirsogo pedagogicheskogo instituta.
- Korneyeva, I. (2017). The stages of professionally-oriented monologue-presentation training of future designers and according system of exercises. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsijni tekhnolohii*, 9(73), 86-97. DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/086-097.

УДК 811.111'243: 37.018.43:004

## МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНЖЕНЕРІЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Бойко Г. А.

*anabouko84@gmail.com*

*Національний університет харчових технологій*

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 23.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу науково-методичної літератури, присвяченої проблемам використання електронних засобів навчання для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано сучасні наукові підходи до принципів розроблення електронних засобів навчання та їхніх функцій. Відповідно до цілей навчання конкретизовано функції навчального середовища Moodle й принципи організації навчання майбутніх фахівців з харчових технологій англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення в навчальному середовищі Moodle в процесі самостійної роботи.

**Ключові слова:** електронні засоби навчання, навчальне середовище Moodle, функції навчального середовища, принципи організації навчання.

**Бойко А. А. Национальный университет пищевых технологий, Киевский национальный лингвистический университет**

**Методические предпосылки использования обучающей среды Moodle для формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям и инженерии англоязычной компетентности в монологической речи в процессе самостоятельной работы.**

**Аннотация.** Статья основана на результатах анализа научно-методической литературы, посвященной проблемам использования электронных средств обучения для формирования у будущих специалистов по пищевым технологиям иноязычной коммуникативной компетентности. Проанализированы современные научные подходы к принципам разработки электронных средств обучения и их функций. В соответствии с целями обучения конкретизированы функции обучающей среды Moodle и принципы организации обучения будущих специалистов по пищевым технологиям англоязычной профессионально ориентированной монологической речи в обучающей среде Moodle в процессе самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** электронные средства обучения, обучающая среда Moodle, функции обучающей среды, принципы организации обучения.

**Boyko A. National University for Food Technologies, Kyiv National Linguistic University**

**Methodological preconditions of using Moodle for English monologue competence formation of prospective food technological Engineers in self-directed learning**

**Abstract. Introduction.** Increasing role of electronic learning means requires studies of implementing electronic learning environment in the process of foreign language professional oriented competence formation, in particular, for non-linguistic faculties. **Purpose.** The purpose of the study is to specify methodological preconditions of using Moodle for English language professional oriented monologue competence formation of the prospective food technological engineers in the process of self-directed learning; to identify methodological principles and requirements for tasks and exercises aimed at developing English language professional oriented monologue competence formation of prospective food technological engineers while using Moodle. **Methods.** Reviewing the studies on electronic learning means problems in foreign language competence formation with the view to analyzing existing scientific concepts of methodology principles, requirements and functions of using Moodle for the English language professional oriented monologue competence formation specification. **Results.** The principles of organizing the English language professional oriented monologue competence formation should be specified in accordance with learning goals: module, interactivity, evidentness, flexibility, independence,

availability, professional orientation of learning content, future engineers learning process control. Such learning functions of Moodle should be identified in compliance with learning aims: educational, control, motivating, compensating, developing and individualizing. **Conclusion.** To sum up, it was found that using Moodle for the English language professional oriented monologue competence formation of the prospective food technological engineers is based on principals of module, interactivity, evidentness, flexibility, independence, availability, professional orientation of learning content, managing students' learning process and makes it possible to realize educational, controlling, motivating, compensating, developing and individualizing functions.

**Key words:** electronic learning means, Moodle, functions of learning environment, learning organization principles.

**Постановка проблеми.** Нагальною проблемою сьогодення постає раціональна організація й підвищення ефективності самостійної роботи студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти. В умовах інформатизації суспільства зростає актуальність використання в освітньому процесі електронних засобів навчання, зокрема для вивчення іноземної мови професійного спрямування студентами, які навчаються за спеціальністю 181 “Харчові технології та інженерія”.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми.** Питання створення електронних засобів навчання висвітлено в роботах Л. І. Білоусової і Л. Е. Гризун, А. Я. Гафурової, Т. І. Коваль, К. Р. Колос, Б. І Крук, О. Б. Журавльової, В. П. Родина; використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності – О. П. Биконя, Т. М. Каменева, Н. В. Майер, О. М. Огуй, Я. В. Окопна; методичні передумови використання навчального середовища Moodle – В. Д. Ігнатенко, Н. В. Майер, Н. В. Михайлова. Однак методичні передумови використання навчального середовища Moodle з метою формування у фахівців з харчових технологій та інженерії англомовної компетентності (АК) у монологічному мовленні у процесі самостійної роботи досліджено недостатньо.

**Мета статті** полягає у визначенні методичних передумов використання навчального середовища Moodle з метою формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у професійно орієнтованому монологічному мовленні (ПОММ) у процесі самостійної роботи; виділенні методичних принципів і конкретизації вимог, яких потрібно дотримуватись у процесі розроблення підсистеми вправ для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ з використанням середовища Moodle.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні науковці вважають необхідним залучення комп’ютерної підтримки для організації самостійної роботи студентів (Майер, 2015, с. 91). На сьогодні існує велика кількість електронних засобів навчання. На думку багатьох дослідників, саме навчальне середовище Moodle відповідає більшості сучасних вимог (Анісімов, 2009, с. 4; Михайлова, 2012, с. 15; Вишнівський, 2014, с. 40- 43; Колос, 2011, с. 10; Білоусова, Гризун, 2012, с. 4-6).

Принципи організації формування АК у ПОММ у навчальному середовищі Moodle мають відповідати принципам навчання, заснованим на загальнопедагогічних принципах (наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховного навчання, систематичності й послідовності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності й посиленості, міжпредметної координації й міжкультурної взаємодії) і методичних принципах (комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й мовних аспектів, взаємопов’язаного навчання мови й культури, врахування рідної мови, домінувальної ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономності студента, професійної спрямованості іншомовного спілкування) (Ніколаєва, 2013, сс. 110-120).

На основі загальнопедагогічних принципів виокремлюються принципи розроблення електронних засобів навчання. Систематизуємо у табл. 1 різні погляди науковців на принципи розроблення електронних засобів навчання й з опертям на них виокремимо найнеобхідніші в процесі розроблення підсистеми вправ для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ у навчальному середовищі Moodle.



Таблиця 1

## Принципи розроблення електронних засобів навчання

Дослідник	Принципи
Б. І. Крук, О. Б. Журавльова (2000)	Модульність, наявність і чіткість визначення навчальних цілей, орієнтація на самонавчання, послідовність, інтерактивність, наявність оцінки прогресу в навчанні, наявність елементів супроводження
В. П. Родин (2003, с. 8-9)	Науковість, доступність, проблемність, наочність, самостійність, системність
Т. І Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сушенко (2009, с. 340-342)	Інтегративність, професійне спрямування змісту, спрямованість на учіння, особистісно орієнтований підхід, структурування змісту, рівнева диференціація навчальних завдань, вибір стратегій управління траєкторією учіння, інтерактивність, достатність і наочність інформації, оперативність зворотного зв'язку, відсутність "помилкобоязні", модульність структури, динамічність і багатоваріативність, мотивація
К. Р. Колос (2011, с. 15)	Інтерактивність, адаптивність, гуманістичність, пріоритетність педагогічного підходу в проектуванні освітнього процесу, педагогічна виваженість застосування новітніх технологій, забезпечення захисту персональних даних, дотримання необхідного початкового освітнього рівня, гнучкість, мобільність, неантагоністичність електронних засобів навчання традиційним, економічність
Н. В. Михайлова (2012, с. 16)	Стартові знання студентів, адаптивність, особистісно опосередкована взаємодія, співробітництво, педагогічна доцільність й оптимальність електронних засобів, єдність з традиційним середовищем навчання
Н. С. Минєєв (2012, с. 223)	Індивідуалізація, варіативність
Н. В. Майєр (2015, с.83-85)	Модульність, структуризація змісту навчання на відособлені елементи, динамічність, гнучкість, діяльність, усвідомлена перспектива, різностороннє методичне консультування, паритетність, рефлексивна діяльність, міждисциплінарність, забезпечення можливості оперативного керування викладачем процесом учіння майбутніх фахівців, доступність, наочність, зв'язок теорії й практики
О. П. Биконя (2017, с. 235)	Розвиток автономності студентів, комунікативність, автентичність навчальних матеріалів, взаємопов'язане й інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма) й мовних аспектів, взаємопов'язане навчання мови і культури, професійна спрямованість англomовного спілкування, квантування навчального матеріалу

Принципи організації формування АК у ПОММ у навчальному середовищі Moodle повинні бути конкретизовані відповідно до цілей навчання. Отже, ми будемо дотримуватись таких принципів: модульності, інтерактивності, наочності, гнучкості, самостійності, доступності, професійного спрямування змісту, оперативного керування викладачем процесом навчання майбутніх фахівців. Конкретизуємо їх реалізацію щодо формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ.

*Принцип модульності* передбачає організацію навчання на основі виокремлених модулів, призначених для поетапного формування АК у ПОММ у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії (Майєр, 2015, с. 83).

*Принцип інтерактивності* відображає одну з основних рис освітнього процесу – взаємовплив – і забезпечує діалог між суб'єктами навчання (викладачами, студентами)

й навчальним середовищем Moodle задля обміну інформацією, контролю, оцінювання й корекції навчальних досягнень студентів (Коваль, 2009, с. 300, с. 341). Засіб навчання можна вважати інтерактивним лише в тому разі, коли під час навчання реалізуються такі характеристики: нелінійний доступ до навчальної інформації; адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів; оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків (Коваль, 2009, с. 66). Найважливішою характеристикою інтерактивності Т. І. Коваль вважає здатність електронного засобу навчання забезпечити оперативний зворотний зв'язок і розрізняє два його види: суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний. *Суб'єкт-суб'єктний* зворотний зв'язок встановлює діалог між викладачем і студентами або студентами між собою (Коваль, 2009, с. 66). Цей вид зворотного зв'язку використовується як викладачем для контролю завдань, які виконують студенти (Майєр, 2015, с. 81), так і для взаємоконтролю. *Суб'єкт-об'єктний* зворотний зв'язок забезпечує зв'язок між студентом як суб'єктом навчання і навчальним середовищем Moodle та навчальними матеріалами, розробленими викладачем і розміщеними у цьому середовищі.

Реалізація *принципу наочності* забезпечується використанням аудіо- й відеоматеріалів, текстів, схем, малюнків, фотографій і виконує функцію зразка у формуванні АК у ПОММ і слугує стимулом для монологічного мовлення студентів (Ніколаєва, 2013, с. 110; Коваль, 2009, с. 341; Майєр, 2015, с. 85). Ми поділяємо думку В. П. Родина, що наочність в електронних засобах навчання реалізується на вищому рівні, ніж у друкованих виданнях і в найближчому майбутньому йтиметься про полісенсорність навчання (Родин, 2003, с. 9).

Відповідно до *принципу гнучкості* передбачається вільний доступ студентів до навчальних матеріалів у будь-який час і з будь-якого пристрою, самостійний вибір часу й тривалості заняття, порядок перегляду навчальних матеріалів, за результатами контролю перехід до іншої теми або повторне вивчення виокремленої частини навчального матеріалу. (Майєр, 2015, с. 83)

*Принцип самостійності* передбачає формування у студентів готовності й здатності до самостійного формування професійно орієнтованої АК (Ніколаєва, 2013, с. 121), "чітке розуміння кінцевих цілей і завдань навчальної діяльності" (Родин, 2003, с. 9).

*Принцип доступності* полягає як відповідно до рівня складності й обсягу завдання рівню підготовки студентів (Ніколаєва, 2013, с. 113), так і в можливості працювати в навчальному середовищі в будь-якому місці і з будь-якого пристрою (Коваль, 2009, с. 355) та достатньому забезпеченні студентів навчальними, довідковими й контрольними матеріалами (Майєр, 2015, с. 85).

Реалізація *принципу професійного спрямування змісту* полягає в доборі тем і ситуацій спілкування, пов'язаних зі сферою харчових технологій, у якій працюватимуть студенти після закінчення університету (Ніколаєва, 2013, с. 121).

Навчальне середовище Moodle робить зручним реалізацію *принципу оперативного керування викладачем процесом навчання майбутніх фахівців*, який (принцип) має на меті постійний опосередкований контроль викладачем за процесом і проміжними результатами формування у студентів АК у ПОММ (Майєр, 2015, сс. 84-85).

Отже, саме на основі цих принципів ми передбачаємо розроблення підсистеми вправ для навчального середовища Moodle з метою формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ під час їхньої самостійної роботи.

Також узагальнимо вимоги до електронного навчального середовища Moodle:

- забезпечення вільного доступу студентів до навчального середовища (Коваль, 2009, с. 69);
- орієнтація на цілі й завдання навчання (Шамов, 2008): навчальне середовище повинне сприяти поетапному формуванню навичок і вмінь АК у ПОММ у процесі самостійної роботи студентів завдяки розміщенню в ньому відповідної підсистеми вправ і додаткових навчальних матеріалів (Ігнатенко, 2017, с. 74);

– забезпечення якісного керування учінням студентів (Шамов, 2008): використання навчального середовища Moodle уможливило постійне оновлення викладачем навчального матеріалу й використання різних типів і видів вправ завдяки таким ресурсам, як “Завдання”, “Тести”, “Форум” (Ігнатенко, 2017, с. 74);

– орієнтація на самостійність й активність вимагає чіткого розуміння студентом кінцевих цілей і завдань навчання завдяки чіткій моделі його організації (Родин, 2003, с. 9). Ця вимога реалізується завдяки обізнаності студентів з темою, метою й порядком проведення заняття, його забезпечення;

– системність, передбачаючи послідовність формування навичок і вмінь, реалізується завдяки систематизованості й структурованості навчального матеріалу; його логічній побудові; врахуванню ретроспективи й перспективи знань, навичок і вмінь студентів під час організації кожного елемента навчального матеріалу;

– забезпечення інтерактивності навчання шляхом нелінійного доступу до навчальних матеріалів, оперативності зворотного зв'язку, адаптації до індивідуальних особливостей студента, збереження інформації про роботу студентів та їхні навчальні досягнення (Коваль, 2009, с. 69).

Навчальне середовище Moodle як електронний засіб навчання виконує певні функції, які сприяють ефективній самостійній роботі студентів з формування АК у ПОММ. Виокремимо основні дидактичні функції навчального середовища Moodle, для чого проаналізуємо функції засобів навчання. Так, за Н. Ф. Бориско, засіб навчання має виконувати такі функції: моделювальну, навчальну, керувальну, інформувальну, компенсувальну, мотивувальну, індивідуалізуючу, професіоналізуючу, контролюючу, організаційно-планувальну, адаптивно-оптимізуючу й діагностичну (Бориско, 2013, сс. 140-141). А. Н. Шамов виділяє такі функції засобу навчання, як інтенсифікація розвитку комунікативних навичок і вмінь, підвищення мотивації й активності студентів, компенсування відсутності іншомовного середовища (Шамов, 2008). У науково-методичній літературі існує низка досліджень, присвячених саме електронним засобам навчання. Представимо у табл. 2 різні погляди дослідників на дидактичні функції електронних засобів навчання.

Таблиця 2

**Дидактичні функції електронного засобу навчання**

<b>Дослідник</b>	<b>Функції</b>
Т. М. Каменева (2010)	Комунікативна, інформаційно-пізнавальна, організаційно-управлінська, розвивальна, функція контролю та корекції
Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун (2012)	Інтегруюча, самоосвіти, розвивально-виховна
Н. В. Майер (2015)	Навчальна, контролююча, мотивувальна, інформативна
В. Д. Ігнатенко (2017)	Освітня, контролююча, мотивувальна, інформативна, комунікативна
О. П. Биконя (2018)	Навчальна, координаційно-інтегрувальна, інформаційно-пізнавальна, прогностична, розвивально-виховна, організаційно-управлінська
А. Я. Гафурова (2007)	Інформаційна, трансформаційна, структурно-систематизуюча, закріплення, контролю і самоконтролю, управління засвоєнням, мотиваційно-стимулювальна, виховально-розвивальна, інтерактивна, дозувальна
А. Г. Ковальова (2017)	Освітня, виховна, прагматична, креативно-перетворювальна, стимулювальна, адаптивна, комунікативна, соціально-економічна, інформаційна, розвивавальна, рефлексивна

Виділимо дидактичні функції навчального середовища Moodle, які відповідають меті формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ. Це навчальна, контрольна, мотивувальна, компенсувальна, інформаційно-пізнавальна, індивідуалізуюча функції. Розглянемо їх докладніше.

Головною функцією навчального середовища Moodle є *навчальна функція*. Відповідно до неї середовище Moodle, будучи основним засобом самостійного навчання майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії ПОММ, передбачає набуття студентами знань, оволодіння навичками й уміннями, необхідними для формування АК у ПОММ на рівні В 2. Цьому сприяє створення англомовного навчального середовища, яке відтворює професійну сферу й потребує реального монологічного мовлення англійською мовою (Биконя, 2018, с. 224; Ігнатенко, 2017). При цьому особливого значення набуває добирання тем і моделювання професійних ситуацій спілкування.

*Контрольна функція* передбачає здійснення само- і взаємоконтролю майбутніми фахівцями з харчових технологій та інженерії процесу у результаті самостійної роботи з формування АК у ПОММ. Ми підтримуємо думку В. Д. Ігнатенко, що самоконтроль сприяє саморефлексії й самоаналізу й підвищує внутрішню мотивацію студента до самостійної роботи (Ігнатенко, 2017, с. 73).

*Мотивувальна функція* реалізується завдяки розміщенню в навчальному середовищі Moodle автентичних матеріалів з галузі харчових технологій і створення професійних ситуацій з метою стимулювання студентів до участі в англомовній професійній комунікації.

Завдяки використанню автентичних матеріалів (текстів, відеофрагментів) навчальне середовище Moodle компенсує відсутність англомовного професійного середовища й професійних ситуацій спілкування, що уможливорює виокремлення *компенсувальної функції*.

Автентичні тексти й відеоматеріали слугують візуалізацією фахової та лінгвосоціокультурної інформації (Гарнопольский, 1999, сс. 30-31) зі сфери харчових технологій та інженерії. В такий спосіб реалізується *інформаційно-пізнавальна функція* навчального середовища Moodle.

Використання навчального середовища Moodle дає змогу враховувати індивідуальні навчальні стилі студентів й темпи формування у них АК у ПОММ, що є реалізацією *індивідуалізуючої функції*.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, використання навчального середовища Moodle з метою формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ у процесі самостійної роботи ґрунтується на принципах модульності, інтерактивності, наочності, гнучкості, самостійності, доступності, професійного спрямування змісту, оперативного керування викладачем процесом навчання майбутніх фахівців та уможливорює реалізацію навчальним середовищем Moodle навчальної, контрольної, мотивувальної, компенсувальної, інформаційно-пізнавальної й індивідуалізуючої функцій. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні моделі навчання й підсистеми вправ для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій та інженерії АК у ПОММ у навчальному середовищі Moodle.

## ЛІТЕРАТУРА

- Анисимов, А. М. (2009). *Работа в системе дистанционного обучения Moodle*. Харьков: ХНАГХ.
- Білоусова, Л. І. і Гризун, Л. Е. (2012). Науково-практичні аспекти створення і впровадження електронного підручника для вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (28).  
Взято з: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
- Биконя, О. П. (2013). Вимоги до електронного посібника для самостійного оволодіння майбутніми економістами англомовним діловим говорінням та письмом. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 22, 200-210.

- Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бориско, Н. Ф. (2013). *Засоби навчання іноземних мов і культур. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Вишнівський, В. В. і Гніденко, М. П. (2014). *Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів*. Київ: ДУТ.
- Гафурова, А. Я. (2007). *Отбор и структурирование содержания электронного учебника по дисциплине "Бухгалтерский учет" (на нефтегазодобывающем предприятии)* (Автореферат кандидатской диссертации). Казанский государственный технологический университет, Казань, Российская Федерация.
- Ігнатенко, В. Д. (2017). *Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Каменова, Т. М. (2010). *Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ковалева, А. Г. (2017). *Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций* (Автореферат кандидатской диссертации). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация.
- Коваль, Т. І., Сисоєва, С. О., Сущенко, Л. П. (2009). *Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності*. Київ: Вид центр КНЛУ.
- Колос, К. Р. (2011). *Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти* (Автореферат кандидатської дисертації). Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Київ, Україна.
- Крук, Б. И. и Журавлева, О.Б. (2000). *Электронный учебник как средство субъектно-объектного инфовзаимодействия в процессе обучения: проблемы инфовзаимодействия*. Новосибирск.
- Майєр, Н.В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика* [монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Минеев, Н. С. (2012). *Электронный учебник – современное средство обучения студентов*. *Ярославский педагогический вестник*, 2 (II: Психолого-педагогические науки), 221-224.
- Михайлова, Н. В. (2012). *Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза*. (Автореферат кандидатской диссертации). Оренбургский государственный университет, Оренбург, Российская Федерация.
- Ніколаєва, С.Ю, (2013). *Принципи навчання іноземних мов і культур. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Родин, В. П. (2003). *Создание электронного учебника*. Ульяновск: УлГТУ.
- Тарнопольский, О. Б. и Димова, С. (1999). *Обучение этикету иноязычного повседневного педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию*. *Иноземні мови*, 1, 29-31 .
- Шамов, А. Н. (2008). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Восток-Запад.

## REFERENCES

- Anisimov, A. M. (2009). *Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya Moodle*. Har'kov: HNAGH.

- Bilousova, L. I. i Hryzun, L. E. (2012). Naukovo-praktychni aspekty stvorennia i vprovadzhennia elektronnoho pidruchnyka dlia vyschoi shkoly. Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia, 2 (28). Vziato z: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
- Bykonja, O. P. (2013). Vymohy do elektronnoho posibnyka dlia samostijnogo ovolodinnia majbutnimy ekonomistamy anhlomovnym dilovym hovorinniam ta pys'mom. Visnyk KNLU. Serija Pedahohika ta psykholohiia. 22, 200-210.
- Bykonja, O. P. (2017). Teoretyko-metodychni zasady samostijnoi pozaudytornoi roboty z anhlis'koi movy studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Borysko, N. F. (2013). Zasoby navchannia inozemnykh mov i kul'tur. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv. Kyiv: Lenvit.
- Vyshnivs'kyj, V. V. i Hnidenko, M. P. (2014). Orhanizatsiia dystantsijnoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchal'nykh kursiv ta elektronnykh testiv. Kyiv: DUT.
- Gafurova, A. Ja. (2007). Otor i strukturirovanie soderzhaniia jelektronnoho uchebnika po discipline "Buhgalterskij uchet" (na neftegazodobyvajushhem predprijatii) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Kazanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, Kazan', Rossijskaja Federacija.
- Ihnatenko, V D. (2017). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pys'movoho perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv frantsuz'koiu movoiu (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Kameneva, T. M. (2010). Metodyka navchannia majbutnikh menedzheriv dilovoho pysemnoho spilkuvannia anhlis'koiu movoiu z vykorystanniam elektronnoho pidruchnyka (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Kovaleva, A. G. (2017). Obuchenie inostrannomu jazyku studentov radiotekhnicheskikh napravlenij podgotovki na osnove mul'timedijnykh transformacij (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Ekaterinburg, Rossijskaja Federacija.
- Koval', T. I., Sysoieva, S. O., Suschenko, L. P. (2009). Pidhotovka vykladachiv vyschoi shkoly : informatsijni tekhnolohij u pedahohichnij diial'nosti. Kyiv: Vyd tsentr KNLU.
- Kolos, K. R. (2011). Systema Moodle iak zasib rozvytku predmetnykh kompetentnostej uchyteliv informatyky v umovakh dystantsijnoi pisljadiplomnoi osvity (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Instytut informatsijnykh tekhnolohij i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina.
- Kruk, B. I. i Zhuravleva, O.B. (2000). Jelektronnyj uchebnik kak sredstvo sub#ektno-ob#ektnogo infovzaimodejstvija v processe obuchenija: problemy infovzaimodejstvija. Novosibirsk.
- Majier, N.V. (2015). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv frantsuz'koi movy: teoriia i praktyka [monohrafiia]. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Mineev, N. S. (2012). Jelektronnyj uchebnik – sovremennoe sredstvo obuchenija studentov. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik, 2 (2: Psihologo-pedagogicheskie nauki), 221-224.
- Mihajlova, N. V. (2012). Jelektronnaja obuchajushhaja sreda Moodle kak sredstvo organizacii asinhronnoj samostojatel'noj raboty studentov vuza. (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Orenburgskij gosudarstvennyj universitet, Orenburg, Rossijskaja Federacija.
- Nikolaieva, S.Yu, (2013). Pryntsypy navchannia inozemnykh mov i kul'tur. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv. Kyiv: Lenvit.
- Rodin, V. P. (2003). Sozdanie jelektronnoho uchebnika. Ul'janovsk: UIGTU.
- Tamopol'skij, O. B. i Dimova, S. (1999). Obuchenie jetiketu inojazychnogo povsednevnogo pedagogicheskogo i delovogo obshhenija v jazykovom vuze: predislovie k issledovaniju. Inozemni movi, 1, 29-31 .
- Shamov, A. N. (2008). Metodika prepodavaniia inostrannykh jazykov. Moskva: Vostok-Zapad.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

УДК 378.147 : 811.112.2

### КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ РЕЦЕПТИВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Соломко З. К.

fantasie@ukr.net

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 16.01.2018. Рекомендовано до друку 15.03.2018.

**Анотація.** Статтю присвячено комп'ютерним технологіям формування у майбутніх юристів професійно орієнтованої німецькомовної рецептивної лексичної компетентності під час їхньої самостійної роботи з використанням електронного посібника. Уточнено зміст і структуру рецептивної лексичної компетентності. Висвітлено роль навчальної автономії студентів як основи процесу й результату ефективної самостійної роботи. Виділено навчальні стратегії, які оптимізують процес формування рецептивної лексичної компетентності. Розглянуто особливості організації самостійної роботи з використанням електронного посібника. Проаналізовано лінгвістичні особливості мови права й правничої лексики. Визначено етапи формування орієнтованої рецептивної лексичної компетентності під час самостійної роботи. Запропоновано підсистему комп'ютерних вправ, які реалізовано в авторському електронному посібнику "Deutsch für Jurastudenten".  
**Ключові слова:** майбутні юристи, професійно орієнтована рецептивна лексична компетентність, самостійна робота, навчальна автономія, рефлексія, навчальні стратегії, електронний посібник.

**Соломко З. К. Киевский национальный лингвистический университет**

**Компьютерные технологии формирования у будущих юристов немецкоязычной рецептивной лексической компетентности в процессе самостоятельной работы**

**Аннотация.** Статья посвящена компьютерным технологиям формирования у будущих юристов профессионально ориентированной немецкоязычной рецептивной лексической компетентности в процессе их самостоятельной работы с использованием электронного пособия. Уточнены содержание и структура рецептивной лексической компетентности. Освещена роль учебной автономии студентов как основы процесса и результата эффективной самостоятельной работы. Выделены учебные стратегии, которые оптимизируют процесс формирования рецептивной лексической компетентности. Рассмотрены особенности организации самостоятельной работы с использованием электронного пособия. Проанализированы лингвистические особенности языка права и правовой лексики. Определены этапы формирования профессионально ориентированной рецептивной лексической компетентности во время самостоятельной работы. Предложена подсистема компьютерных упражнений, реализованных в авторском электронном пособии "Deutsch für Jurastudenten".

**Ключевые слова:** будущие юристы, профессионально ориентированная рецептивная лексическая компетентность, самостоятельная работа, учебная автономия, рефлексия, учебные стратегии, электронное пособие.

**Solomko S. Kyiv National Linguistic University**

**Computer technologies for forming prospective lawyers' receptive lexical competence in the process of self-study work**

**Abstract. Introduction.** The article is devoted to information and communication technologies of forming and improving prospective lawyers' receptive lexical competence in the process of self-study work with electronic

textbook. **Purpose.** The content and structure of the professionally oriented receptive lexical competence have been observed. The interrogation of students with the aim of clarification of their attitude to the learner autonomy and their knowledge of learning strategies which are necessary for the forming and improving German professionally oriented receptive lexical competence has been carried out. **Methods.** The levels of learner autonomy have been described. Specific features of the electronic textbook's use for the self-study activity's organization have been in the focus. **Results.** The linguistic specific features of the law and judicial vocabulary have been analyzed. The professional oriented receptive lexical competence formation stages, as the result of the self-study activity, have been defined. **Conclusion.** The contents and structure of an electronic textbook for developing and improving professionally oriented lexical competence have been specified. A special electronic textbook "Deutsch für Jurastudenten" has been created.

**Key words:** professionally oriented receptive lexical competence, self-study work, learner autonomy, learning strategies, prospective lawyers, electronic textbook.

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти в Україні на принципово нових соціально-економічних засадах, а також розширення міжнародних стосунків України зумовлюють посилену увагу суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетентності майбутніх фахівців, забезпечення їхньої конкурентоспроможності. Визнання Україною юрисдикції Європейського суду з прав людини, підписання й ратифікація Європейської конвенції й інших міжнародних договорів вимагають підготовки нового покоління юристів, які мають досконало володіти не лише англійською, а й німецькою мовою (НМ) як однією з робочих мов Ради Європи й Європейського суду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування іншомовної лексичної компетентності (ЛК) досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В. О. Артемов, Л. В. Банкевич, І. В. Баценко, І. М. Берман, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Н. І. Гез, Ю. В. Гнаткевич, В. С. Коростельов, Б. А. Лапідус, Б. С. Лебединська, Е. В. Мірошніченко, О. П. Петрашук, С. М. Степашенко, О. Б. Тарнопольський, Н. С. Форкун, О. В. Чічкова, О. М. Шапов, С. П. Шатілов, К. Aguado, R. Carter, B. Dahlhaus, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, V. Henriksen, V. Hufeisen, V. Laufer, M. Lewis, I. Nation, G. Neuner, N. Schmitt та ін. Зокрема І. В. Баценко, М. О. Бурлаков, Б. С. Лебединська дослідили способи й прийоми розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння студентами; І. Л. Бім, Ю. В. Гнаткевич проаналізували дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності; В. С. Коростильов, Е. В. Мірошніченко вивчили процес оволодіння студентами лексикою з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань; О. Б. Тарнопольський, Ю. В. Гнаткевич дослідили питання інтенсифікації навчання іншомовної фахової лексики в нелінгвістичному закладі вищої освіти; Н. С. Форкун, Б. С. Лебединська розробили типи й види вправ для навчання студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти термінологічної лексики; С. М. Степашенко визначила критерії й описала процедуру відбору лексичних одиниць (ЛО) для формування словника-мінімуму. О. М. Шапов розробив методику взаємопов'язаного формування лексичних навичок і навчання читання. О. Є. Сиземіна й І. Є. Зуєва запропонували комунікативно спрямовану методику розвитку ЛК, а також підсистему вправ для формування аудитивної компетентності. К. Агвадо (K. Aguado), Б. Хенріксен (V. Henriksen), Б. Лауфер (V. Laufer) вивчили питання розподілу ЛО до активного й пасивного словників. Б. Дальхаус (B. Dahlhaus) дослідив методи й прийоми запам'ятовування нових ЛО.

Незважаючи на увагу вчених-методистів до питань формування іншомовної ЛК, на теперішній час недослідженим залишається розроблення методики формування професійно орієнтованої ЛК у читанні й аудіюванні, зокрема в руслі сучасних теорій автономії тих, хто навчаються, та розвитку навчально-стратегічної компетентності (НСК) як однієї з її важливих складових.

Мінливість і швидкий розвиток сучасного світу вимагають підготовки фахівців, здатних до навчання протягом усього життя, до постійного вдосконалення набутих знань, навичок



і вмінь. Значні можливості у формуванні готовності й прагненні випускників до постійного самовдосконалення й самоосвіти відкриває самостійна робота (СР), яка не лише сприяє оволодінню майбутніми юристами рецептивною лексичною компетентністю (РЛК), а й забезпечує студентів досвідом самостійного позааудиторного учіння, яке сприяє розвитку НСК і навчальної автономії студентів (Майєр, 2009, сс.103-108).

Проблемі організації СР з іноземної мови (ІМ) присвятили свою увагу І. П. Задорожна, І. О. Зимня, Л. С. Каменська, Н. Ф. Коряковцева, А. В. Конишева, Т. В. Литвинова, В. В. Луценко, Ю. І. Пассов, О. М. Пряхіна, І. А. Рапопорт, Г. А. Турій, R. L. Allwright, G. Bechtold, L. Dickinson, E. Esch, C. Gascoigne, H. Holec, D. Little, J. Lompscher, H. Meyer, L. Murphy, R. Oxford, G. Schneider та ін. Науковці дослідили окремі аспекти організації СР з ІМ, зокрема вивчили методику організації СР студентів молодших курсів факультетів ІМ (Капаєва А. Є.); управління самостійним учінням дорослих з оволодіння ІМ (Бурденюк Г. М.); розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Трофимова Л. В.); організацію СР з використанням мовного портфеля (Ягельська Н. В.); теоретико-методичні засади організації СР майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетентністю (Задорожна І. П.). Не лишились поза увагою питання організації СР під час вивчення ІМ в нелінгвістичних закладах вищої освіти (Єлізаров А. С.); управління СР студентів нелінгвістичних факультетів з метою оволодіння фаховою лексикою (Литвинова Т. В.); організації СР в умовах особистісно орієнтованого навчання (Луценко В.В.) і під час комунікативного навчання ІМ у нелінгвістичному закладі вищої освіти (Каменська Л. С.).

Попри значний інтерес дослідників до проблеми, на сучасному етапі відсутні дослідження щодо організації СР майбутніх юристів для формування професійно орієнтованої РЛК, зокрема з використанням комп'ютерних технологій (КТ). Сьогодні більше не стоїть питання про доцільність їх застосування, навпаки, розглядається проблема їх ефективного інтегрування в процес навчання ІМ, зокрема в СР студентів. Серед ефективних засобів КТ для організації СР майбутніх юристів є електронний посібник (ЕП) (Бігич та ін., 2012, сс. 56-67).

В останні роки досліджено створення комп'ютерних програм для навчання ІМ (П. Г. Асоянц, Є.О. Власов, А. В. Долина, Т. І. Коваль, О. А. Палій, В. П. Свиридчук, Г. А. Чекаль).

Отже, потреба суспільства в підготовці кваліфікованих юристів з високим рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності, зокрема професійно орієнтованої РЛК і НСК, недостатня теоретична розробленість педагогічних передумов організації СР студентів та їхньої навчальної автономії, а також недостатня наукова дослідженість методики організації СР майбутніх юристів у процесі формування професійно орієнтованої РЛК і НСК з використанням ЕП обумовили **актуальність** статті.

**Мета статті** полягає в представленні розробленої методики формування професійно орієнтованої РЛК і НСК майбутніх юристів у їхній СР з використанням авторського ЕП "Deutsch für Jurastudenten".

**Основні результати дослідження.** Вивчення питання формування ЛК, зокрема професійно орієнтованої ЛК і РЛК як її складової, свідчить, що переважна більшість вітчизняних дотичних робіт належить до минулого століття. Досліджень методики навчання, вивчення й оволодіння фаховою ІМ у рамках формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності в контексті сучасних підходів до автономії й рефлексії тих, хто навчаються, бракує.

Методика навчання фахової ІМ має, передусім, урахувати досвід вивчення дисциплін з фаху на початкових курсах. Важливим фактором формування професійно орієнтованої РЛК є оволодіння спеціальними стратегіями і прийомами навчання, які входять до складу НСК.

НСК відіграє важливу роль для формування РЛК, проте її завдання в СР набагато ширші, оскільки вона значною мірою сприяє розвитку навчальної автономії студентів. Завдяки

відповідній організації СР на початковому ступені вивчення фахової ІМ можливо досягти лише частково самостійної автономії (за класифікацією І.В. Лукши) (Лукша, 2008, сс. 4-8), оскільки більшість студентів не здатна навчатись з повною автономією, а система шкільної освіти в Україні сьогодні не зорієнтована на автономне навчання. Лише невелика кількість студентів навчається справді активно, виявляючи ініціативу в плануванні, організації й реалізації їхнього власного учіння. Більшість студентів навчається пасивно, слідуючи інструкціям і виконуючи завдання, які вони отримують від викладачів або з підручників.

Виокремлений І.В. Лукшою рівень частково самостійної автономії має градації відповідно до ступеня керування позааудиторною СР студентів: частково самостійний рівень навчальної автономії I з *максимальним* ступенем керування; частково самостійний рівень навчальної автономії II з *мінімальним* ступенем керування.

Найрелевантною для ефективного вирішення досліджуваної проблеми є класифікація, запропонована П. Біммель й У. Рампільйон (Bimmel, 2000). До навчальних стратегій віднесено стратегії самостійної семантизації ЛО, опрацювання їхньої звукової й графічної форм, запам'ятовування нових ЛО (мнемотехніки), здогадка про значення невідомих ЛО, комбінування ЛО в словосполучення, використання ЛО у висловлюваннях на рівні речення й мінітексту, які оптимізують формування лексичних навичок (Олійник, 2012, сс. 242-246).

Отже, основною метою СР з ІМ майбутніх юристів є не лише оволодіння професійно орієнтованою РЛК засобами формування НСК, але й розвиток навчальної автономії студентів, їхньої готовності до здійснення самоосвітньої діяльності впродовж усього життя.

Складовими РЛК є лексичні знання, рецептивні лексичні навички й мовна усвідомленість, які безпосередньо пов'язані з лінгвосоціокультурною компетентністю й НСК. Забезпечення ефективного функціонування РЛК на необхідному рівні можливе за умови формування у студентів здатності до автономного навчання й уміння здійснювати рефлексію лексичного оформлення мовлення, а також процесу оволодіння РЛК.

Завдання формування німецькомовної професійно орієнтованої РЛК студентів – майбутніх юристів передбачають формування навичок адекватного розпізнавання й розуміння ЛО активного, пасивного й потенціального словників у процесі читання й аудіювання: 1) співвідносити звуковий / графічний образ слова із семантикою; 2) семантизувати ЛО (з урахуванням їхньої синтагмової, фразової й понадфразової єдності), 3) об'єднувати (інтегрувати) лексичні значення в ході розуміння думки; 4) диференціювати схожі за звуковою / графічною формою ЛО за їхніми інформативними ознаками; 5) визначати графічний образ ЛО на основі слухо-моторного образу, слухо-моторний образ слова на основі графічного образу; 6) користуватися словотворчою й контекстуальною здогадками; 7) здогадуватися під час читання й аудіювання про значення ЛО потенціального словника; 8) встановлювати відношення (без)еквівалентності між ЛО німецької й рідної мов.

Підмова права характеризується низкою лінгвістичних і лінгвосоціокультурних особливостей. Продуктивним способом формування німецькомовної правничої лексики є конверсійні утворення. 3-поміж форм конверсії (субстантивация, вербалізація, ад'єктивация, адвербалізація) в досліджуваній лексиці особливою активністю відзначається субстантивация, що зумовлено найбільшою цінністю іменників з метою предметної номінації. Характерною ознакою мови права вважається тенденція абрєвіації (Шаблій, 2010, сс. 67-82).

Навчальним матеріалом для формування РЛК слугують окремі слова/словоформи, вільні й сталі словосполучення, речення й тексти для читання й аудіювання. Основу масиву відібраних ЛО на рівні слова й словосполучення складає словниковий мінімум, укладений авторами підручників і робочих програм для засвоєння ЛО на аудиторних заняттях (Лісная, 2006, сс. 3-6). Додатковим критерієм відбору використано критерій потенційної здогадки, за допомогою якого відібрано 90 ЛО потенційного словника, які студенти фактично не вивчають на аудиторних

заняттях, але які вони можуть зрозуміти під час читання й аудіювання, розпізнавши терміни-інтернаціоналізми, встановивши схожість коренів зі словами рідної мови, використовуючи контекстуальну здогадку.

Спільними критеріями відбору німецькомовних текстів для читання й аудіювання слугують: автентичність; наявність фахового лексичного матеріалу для розширення комунікативних можливостей майбутніх юристів; доступність і посильність; відповідність текстів темам, що опрацьовуються на практичних заняттях з НМ; насиченість текстів відібраними ЛО; співвіднесеність типів текстів із видами читання/аудіювання; наявність матеріалу для порівнянь, рефлексії, використання навчальних стратегій з акцентуванням на деяких відмінностях (Липская, 2007, сс. 149-153).

Тексти для формування професійно орієнтованої РЛК різняться за обсягом друкованого тексту (до 1,5 сторінки) й тривалістю звучання аудіотексту, яка обмежується певною кількістю речень і невеликих за обсягом автентичних текстів тривалістю 2-4 хвилини. Для презентації текстів обрано відеофонограми (ВФГ) як ефективний засіб моделювання іншомовної комунікації. Критерії відбору ВФГ передбачають також урахування умов їх пред'явлення (наявність мовців різного віку, соціального стану) й темпу мовлення (типовий середній темп мовлення німців – 100-110 слів/хв.). Різниця в кількості відібраних текстів (10 для читання і 4 для аудіювання) зумовлена особливостями початкового ступеня навчання ІМ в нелінгвістичному закладі вищої освіти.

Підсистема комп'ютерних вправ для формування професійно орієнтованої РЛК і НСК майбутніх юристів з використанням ЕП “Deutsch für Jurastudenten” складається із трьох груп вправ: А і Б для формування професійно орієнтованої РЛК і В для формування НСК. Групи А і Б складаються з трьох пар підгруп вправ (А1, Б1; А2, Б2; А3, Б3) відповідно до етапів навчання іншомовної лексики: І етап – презентація / семантизація й первинне закріплення нових ЛО; ІІ етап – автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими ЛО в читанні й аудіюванні на рівні слова, вільного / стійкого словосполучення, речення; ІІІ етап – удосконалення професійно орієнтованої РЛК на рівні тексту. Група В містить рефлексивно-аналітичні вправи для формування НСК.

Оскільки НСК оптимізує процес формування й удосконалення професійно орієнтованої РЛК, урахується експліцитний спосіб формування НСК (Бориско, 2001, сс. 131-148], який передбачає окрему групу спеціальних вправ для формування НСК, результати виконання яких, на відміну від імпліцитного способу, аналізуються і фіксуються у навчальному щоденнику (НЩ). Імпліцитний спосіб не є оптимальним варіантом для нелінгвістичного закладу вищої освіти.

Групи й підгрупи вправ у ЕП “Deutsch für Jurastudenten” об'єднано в три частини як складові навчального блоку: “Lexikalische Übungen”, “Leseverstehen”, “Hörverstehen”. До складу ЕП входять додаткові блоки для оптимізації й інтенсифікації процесу позааудиторної СР: вступний, інформаційний, довідковий і блок для формування НСК. До складу останнього входять рефлексивно-аналітичні вправи, реалізовані в НЩ, завданням якого є розвиток процесу рефлексії й організації власного учіння, що сприяє розвитку навчальної автономії студентів (Соломко, 2012, сс. 297-303)

Приклади вправ навчального блоку й блоку для розвитку рефлексії першого етапу.

**Приклад 1.** Цілі: формувати навички самостійної семантизації правничої лексики за допомогою контексту, тлумачення, підбору синонімічних й антонімічних термінів, формувати вміння здогадуватися про значення нових ЛО шляхом словотворення.

Завдання: Прочитайте подані слова. Які з них ви вже знаєте, а які для вас є невідомими? Позначте відомі вам слова й перекладіть їх рідною мовою.

**Навчальна підказка:** Згадайтеся про значення слів із лівої колонки за допомогою підказок, навівши курсор на червоні позначки. Інтернаціоналізми, пояснення в контексті, синоніми та антоніми допоможуть!

die Politik	bekannt	<input type="text"/>	unbekannt
meine Rechte und Pflichten	bekannt	<input type="text"/>	unbekannt
die Ausbildungszeit	bekannt	<input type="text"/>	unbekannt
die Rechtswissenschaft	bekannt	юридична освіта	unbekannt
das Juristenausbildungsgesetz	bekannt	<input type="text"/>	unbekannt
das Grundgesetz	bekannt	<input type="text"/>	unbekannt

Студенти працюють з НЩ, розробленим у двох варіантах, залежно від ступеня керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю й процесом формування рефлексії. Ведення НЩ передбачає підготовку студентом самозвіту викладачеві в зазначені терміни. Приклад НЩ №1 з максимальним ступенем керування і №2 з мінімальним ступенем керування, в яких реалізовано рефлексивно-аналітичний тип вправ, виділено на основі запропонованого додаткового критерію щодо наявності рефлексії.

**Приклад 2.** Мета: формувати навички самоконтролю набутого рівня сформованості професійно орієнтованої РЛК і рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності.

Завдання: Прочитайте навчальну підказку до вправи й проаналізуйте її щодо застосування у процесі виконання лексичних вправ. Заповніть НЩ.

<p><b>Навчальний щоденник 1</b> <i>Необхідне підкресліть!</i> Що вам допомогло у самостійному розкритті значень поданих слів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- слова, відомі зі школи;</li> <li>- я вивчив і запам'ятав їх на аудиторних заняттях;</li> <li>- слова-інтернаціоналізми;</li> <li>- можливість виведення складного слова зі значень його складових;</li> <li>- здогадка шляхом використання широкого контексту / синонімів, антонімів;</li> <li>- переклад рідною мовою за допомогою словника.</li> </ul> <p>Як ви думаєте, чому ви помилилися в перекладі деяких слів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- не уважно слухав на аудиторних заняттях та недовчив слова;</li> <li>- слова мають складний переклад;</li> </ul> <p>слова оманливо схожі за формою/звучанням рідною мовою і мають інше значення в німецькій мові "хибні друзі перекладача".</p>	<p><b>Навчальний щоденник 2</b> <i>Власні міркування запишіть!</i> Які слова ви визначили як невідомі? Наскільки великою є різниця між поданими словами в німецькій і рідній мовах? Як багато ви зустріли слів, які не мають аналогів в рідній мові? Як ви думаєте, що є тому причиною? Які слова ви впізнали за допомогою рідної мови, завдяки чому? Чи отримали ви задоволення від власного результату виконання вправи, націленої на розвиток самостійної семантизації слів? Чому (ні)? ви скористались підказкою до початку роботи чи проігнорували її? Чому (ні)?</p>
---	--

<p>Що слід зробити для подальшого уникнення помилок під час самостійної семантизації слів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- читати навчальні підказки?</li> <li>- запам'ятовувати синонімічні й антонімічні ряди?</li> <li>- здогадуватися про значення слів за допомогою інтернаціоналізмів / контексту?</li> <li>- користуватися словниками?</li> </ul> <p><i>Бажаю успіхів!</i></p>	<p>Підказка не потрібна чи вона є несуттєвою під час виконання вправи. Чому (ні)?</p> <p>Якщо підказка вам допомогла, прочитайте підказку наступного разу!</p> <p><i>Бажаю успіхів!</i></p>
--	---

Модель організації СР для формування у майбутніх юристів професійно орієнтованої РЛК і НСК з використанням ЕП містить розподіл годин відповідно до етапів, мети й видів СР, а також уточнення видів роботи й особливостей її реалізації в комп'ютерному середовищі. Запропонована методика потребує приблизно 30 годин СР, що становить близько 3/7 від загальної кількості часу, відведеного для СР студентів у першому семестрі (75 годин). Ураховуючи низку чинників (мету учіння студентів, їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, бажаний рівень володіння РЛК, час на планування, самоконтроль і ведення НЩ), мінімально необхідний час для СР з формування РЛК з використанням ЕП становить близько 20 год.; резервна кількість годин в середньому становить 3,3 години на кожну підгрупу вправ.

Опитування студентів – учасників експериментального навчання – підтвердило доцільність (76%) використання розробленого ЕП “Deutsch für Jurastudenten” як основного засобу організації СР майбутніх юристів з формування РЛК. Водночас 8% студентів частково утрималися від відповіді, чи хочуть вони в подальшому працювати з ЕП, а 16% були проти СР з ЕП.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування у майбутніх юристів професійно орієнтованої РЛК під час їхньої СР передбачає використання комп'ютерних технологій, засобом реалізації яких слугує ЕП “Deutsch für Jurastudenten”.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати розроблення підсистем вправ для формування інших мовних компетентностей майбутніх юристів у руслі сучасних теорій автономії.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н.Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій*. Київ, Україна: Ленвіт
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Мацнева, О. А., Руснак, Д. А., Метьолкіна, О. М., Окопна, Я. В., ... Коробейнікова, У. І. (2012). *Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія*. Київ, Україна: КНЛУ.
- Бориско, Н. Ф. (2001). *Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык*. Киев, Украина: Фирма “ИНКОС”.
- Лісна, М. І. (2006) Проблема безеквівалентної лексики в лексикографії. *Вісник Харківського університету імені В.Н.Каразіна*. – № 745, серія Філологія, 49, 3-6.
- Липская, И. И. (2007) Отбор содержания учебных материалов для обучения общению на французском языке в административно-правовой сфере в языковом вузе. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 48, 149-153.
- Лукша, И. В. (2008). *Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза)* (Автореферат кандидатской диссертации). Государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.

- Майєр, Н. В. (2009). Автономія навчальної діяльності студента у процесі самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 16, 103-108.
- Олійник, Т. І. (2012) Мовний портфель у початковій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 101, 242-246.
- Соломко, З. К. (2012) Зміст та структура електронного посібника для формування лексичної компетентності майбутніх юристів у самостійній роботі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія : Педагогічні науки*, 101, 297-303.
- Шаблій, О. А. (2010) Юридичний переклад як фах. *Формула компетентності перекладача. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції*, 24 березня 2010 р. (с.с. 67-68). Київ, Україна: НТУУ "КПІ".
- Bimmel, P., & Rampillion, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien*. Kassel, Deutschland: Langenscheidtverlag.

#### REFERENCES

- Bigy`ch, O. B., Borecz`ka, G. E., Bory`sko, N.F., Gaponova S. V., Majyer, N. V., Nikolayeva S. Yu., Shuklina S. I. (2013). *Metody`ka formuvannya mizhkul`turnoyi inshomovnoyi komunikaty`vnoyi kompetencyi: Kurs lekcij*. Ky`yiv, Ukraina: Lenvit
- Bigy`ch, O. B., Voloshy`nova, M. M., Macznyeua, O. A. Rusnak D. A., Met`olkina O. M., Okopna Ya. V., Ky`ry`chenko T. G., Korobejnikova U. I. (2012). *Elektronni zasoby` navchannya inozemny`x mov studentiv: dosvid rozrobky` j aprobacyi: kolekty`vna monografiya*. Ky`yiv, Ukraina: KNLU.
- Bory`sko, N. F. (2001). *Sam sebe metody`st y`ly` sovety y`zuchayushhemu y`nostrannyj yazyk*. Ky`ev, Ukray`na: Fy`rma "Y`NKOS".
- Lisna, M. I. (2006) Problema bezekvivalentnoyi leksy`ky` v leksy`kografii. *Visny`k Xarkivs`kogo universy`tetu imeni V.N.Karazina. – # 745, seriya Filologiya*, 49, 3-6.
- Ly`pskaya, Y`. Y`. (2007) Otbor sodержany`ya uchebny`x materiy`alov dlya obucheny`ya obshheny`yu na francuzkom yazyke v admy`ny`straty`vno-pravovoj sfere v yazykovom vuze. *Visny`k Chernigivs`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichni nauky`*, 48, 149-153.
- Luksha, Y`. V. (2008). *Yazykovaya laboratoriy`ya kak sredstvo opty`my`zacy`y` uchebnoj avtonomy`y` v mul`ty`medy`jnom professy`onal`no ory`enty`rovannom kontekste (na pry`mere fakul`teta y`nostranny`x yazykov pedagogy`cheskogo vuza) (Avtoreferat kandy`datskoj dy`ssertacy`y`)*. Moskva, gosudarstvennyj uny`versy`tet y`m. M. V. Lomonosova, Rossy`jskaya Federacy`ya.
- Majyer, N. V. (2009). Avtonomiya navchal`noyi diyal`nosti studenta u procesi samostijnogo ovolodinnya frankomovny`m dilovny`m py`semny`m spilkuvannyam majbutnimy` dokumentoznavcyamy` z vy`kory`stannyam dy`stancijny`x texnologij. *Visny`k Ky`yivs`kogo nacional`nogo lingvisty`chnogo universy`tetu. Seriya: Pedagogika ta psy`xologiya*, 16, 103-108.
- Olijny`k, T. I. (2012) Movny`j portfel` u pochatkovij shkoli. *Visny`k Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T.G.Shevchenka. Seriya : Pedagogichni nauky`*, 101, 242-246.
- Solomko, Z. K. (2012) Zmist ta struktura elektronnoho posibny`ka dlya formuvannya leksy`chnoyi kompetencyi majbutnix yury`stiv u samostijnij roboti. *Visny`k Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T.G.Shevchenka. Seriya : Pedagogichni nauky`*, 101, 297-303.
- Shablій, O. A. (2010) Yury`dy`chny`j pereklad yak fax. *Formula kompetentnosti perekladacha : Materialy` mizhnarodnoyi nauково-metody`chnoyi konferencyi*. 24 bereznya 2010 r. (S. 67–68). Ky`yiv: NTUU "KPI".
- Bimmel, P., & Rampillion, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien*. Kassel, Deutschland: Langenscheidtverlag.

УДК 378.147:811.112.2'342(045)

## ПРИЧИНИ, ПРОФІЛАКТИКА Й КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИЧНИХ ПОМИЛОК У ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

Гутник В. М.

abcdefg27@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 17.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** У статті визначено й описано причини виникнення фонетичних помилок. Авторкою проаналізовано вплив фільтру рідної мови на формування фонетичних навичок як складової фонетичної компетентності. Розкрито явище фосилізації та його негативний вплив на процес формування фонетичної компетентності. Запропоновано способи запобігання проявам фосилізації. У статті викладено розроблену авторкою методику корекції ненормативних деформованих фонетичних навичок. Сформульовано вимоги до сучасного фонетичного курсу й охарактеризовано його особливості, які ускладнюють формування фонетичної компетентності на початковому ступені навчання й вивчення іноземних мов.

**Ключові слова:** фонетична компетентність, фонетичні помилки, фільтр рідної мови, фосилізація, вступний корективний курс, корекція помилок

**Гутник В. М. Киевский национальный лингвистический университет**

**Причины, профилактика и коррекция фонетических ошибок в вводном коррективном курсе**

В статье определены и описаны причины возникновения фонетических ошибок. Проанализировано влияние фильтра родного языка на формирование фонетических навыков как составляющих фонетической компетентности. Раскрыто явление фосиллизации и его негативное влияние на процесс формирования фонетической компетентности. Предложены способы профилактики фосиллизации. В статье предлагается разработанная автором методика коррекции ненормативных деформированных фонетических навыков и профилактики. Сформулированы требования к современному фонетическому курсу и охарактеризованы его особенности, усложняющие формирование фонетической компетентности на начальном этапе обучения и изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** фонетическая компетентность, фонетические ошибки, фильтр родного языка, фосиллизация, вводный коррективный курс, коррекция ошибок.

**Gutnik V. Kyiv National Linguistic University**

**Causes, prevention and correction of phonetic mistakes in the introductory corrective course**

**Abstract. Introduction.** Mistakes and their correction are inevitable in a teaching process. Phonetic mistakes are especially challenging, as the student is unable to correct them on his own. As of today, the problem of correcting phonetic mistakes at the beginner level has not been given sufficient consideration. **Purpose.** Our focus is on the introductory corrective course, whose purpose is to form phonetic competence as part of the general communicative competence involving a foreign language. **Methods.** This article includes several objectives: describing the nature of phonetic mistakes, exploring the factors leading to their appearance, figuring out ways of their correction, identifying ways of their prevention. Our research is based on the results of the testing of 289 students from seven Ukrainian colleges during the years of 2007-2011. The students were tested before the start of the introductory corrective course. More testing was administered upon the completion of the latter, and this time, 291 students were included. During the years of 2013-2017, we asked 87 students from the Kiev National Linguistic University to share their opinions on how pronunciation was supposed to be taught in grade and high school. In 2018, we questioned 33 students from the Kiev National Linguistic University on the issue of correcting phonetic mistakes made by students in grade and high school. The students' answers were carefully reviewed, interpreted and highlighted in the subsequent article. **Results.** The study of the process of forming communicative competence at the beginner level of studying German, the analysis of students' learning experiences, as well as their psychological and emotional responses to teacher's corrections helped us to come up with a series of specific exercises. The latter serve as the foundation for the method of forming communicative competence offered by us. We came up with a communication oriented introductory

corrective course that includes exercises geared toward relevant and timely correction of phonetic mistakes, as well as their prevention. Of special importance are three- and five-step complex exercises. Students are encouraged to formulate phonetic rules themselves, which helps them to develop the knowledge of phonology and to prevent phonetic mistakes. **Conclusion.** The proposed study is a step towards understanding the nature of phonetic mistakes and discovering ways of their prevention.

**Keywords:** Phonetic competence, phonetic mistakes, first language filter, fossilization, introductory corrective course, correction of mistakes.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність досконалого володіння іноземними мовами (ІМ). Особливого значення в усному спілкуванні набуває фонетичний аспект – своєрідна “звукова візитка”. За вимовою можна визначити рівень освіти людини, її соціальний стан і навіть деякі риси її характеру (Dieling, Hirschfeld, 2000). Ненормативна вимова може спричинити не тільки труднощі під час комунікації (вимушені повторення запитання чи репліки), а й небажання спілкуватись з фонетично некомпетентним мовцем, який припускається помилок.

Помилки та їх корекція вважаються невід’ємними елементами процесу навчання й вивчення ІМ і є “камнем спотикання” як для тих, хто вивчає мову, так і для викладачів, які керують освітнім процесом. Багаторічний практичний досвід викладання ІМ, зокрема німецької мови, дає змогу стверджувати, що кожен, хто вивчає німецьку мову як іноземну, в процесі навчання припускається помилок. Попри всі зусилля викладача утримати студента “на правильному шляху” помилки супроводжують мовленнєвий процес, насамперед його фонетичне оформлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Природа, причини й корекція помилок були предметом багатьох ґрунтовних досліджень: зокрема Н. М. Кондакова розробила методику попередження помилок в іншомовному писемному мовленні (2006), Н. О. Ларіна проаналізувала дидактичні функції помилок (2005), К. Клеппін визначила місце помилок у процесі навчання та запропонувала способи їх корекції як в усному, так і в писемному мовленні (1998), Г. В. Ейгер описав механізми контролю правильності висловлювання (1990), Х. Раабе обґрунтував теорію помилок у процесі оволодіння німецькою мовою як іноземною (1980), Х. Рамге охарактеризував мовні помилки й запропонував прийоми їх корекції (1980).

Значний інтерес представляють роботи, в яких розглядаються природа, причини, типи й корекція *фонетичних* помилок. Проте їхня кількість є надзвичайно обмеженою. К. Бьотгер пропонує аналіз частотних фонетичних помилок, порівнюючи російську й німецьку мови (2008), Г. Ліст зосереджує свою увагу на помилках під час сприйняття мовлення на слух (1980).

Слід наголосити на тому, що особливості роботи з фонетичними помилками на початковому ступені навчання й вивчення ІМ, а саме у вступному корективному курсі (ВКК), який традиційно проводиться у мовних закладах вищої освіти (ЗВО), залишилась поза увагою науковців. Є очевидним, що саме у ВКК формуються основи фонетичної компетентності (ФК) як складника іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Отже, значення такого курсу важко переоцінити.

З огляду на викладене вище, **мета** статті полягає у дослідженні сутності мовних помилок, зокрема фонетичних, визначенні причин їх виникнення, розробленні методики їх корекції й прийомів профілактики їх прояву.

**Основні результати дослідження.** Багаторічний досвід організації й проведення ВКК змушує нас і дає право констатувати, що більшість випускників закладів середньої освіти (ЗСО), вступаючи до ЗВО, не володіють всупереч Програмним вимогам (Освітня програма, 2017) нормативними фонетичними навичками й необхідним мінімумом фонетичних знань.

Згідно з навчальною Програмою (Освітня програма, 2017) випускники ЗСО мають знати особливості звукового складу німецької мови та його реалізації в усному мовленні. На першому занятті з німецької мови у ЗВО ми спостерігаємо протилежне: більшість першокурсників не мають уявлення про фонетичні закономірності, які існують в усному німецькому мовленні



чи читанні вголос; найбільшою проблемою є нездатність розрізняти довготу голосних. Таким чином, випускники ЗСО демонструють некоректне фонетичне оформлення потоку мовлення, яке ґрунтується на деформованих фонетичних навичках і сприймається як ненормативне.

Таким рівнем фонетичної підготовки випускників ЗСО ми завдячуємо гіпертрофованому розумінню вчителями німецької мови принципу апроксимації. Важливість фонетичного аспекту ніколи не ставилась вчителями під сумнів, проте на уроках німецької мови йому не приділяється достатньо уваги. За результатами опитування (2007, 2008), в якому взяли участь студенти семи українських ЗВО, 37% (2007) та 21% (2008) респондентів зазначили, що на уроках німецької мови над вимовою не працювали взагалі. Час від часу над вимовою працювали 40% (2007) і відповідно 51% у 2008 (Гутник, 2017).

Підсумки опитування 87-ми студентів Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) у 2013–2017 р.р. свідчать про те, що ситуація в цій царині не змінилася на краще. Сучасні технічні можливості, мобільність учнів за програмами обміну й розуміння необхідності володіння ІМ мали б сприяти покращенню ситуації. Всупереч очікуванням кількість “фонетично слабких” випускників ЗСО збільшилась (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Результати опитування (2013-2017 р.р.)**

Чи приділялась увага фонетиці, а саме формуванню вимовно-інтонаційних навичок під час вивчення вами німецької мови в школі?			
Рік	Так	ні	Іноді
2013	25%	75%	0%
2014	23,8%	57,1%	19%
2015	0%	55,5%	44,4%
2016	4%	56%	40%
2017	21,4%	53,5%	25%
У середньому	14,8%	59,4%	25,6%

Як видно з табл. 1, 59,4% учнів українських ЗСО зовсім не працювали над вимовою під час вивчення німецької мови. Показники унаочнюють тенденцію недбалого ставлення вчителів до фонетичного аспекту.

На запитання “Як ви оцінюєте свою вимову перед початком вступного корективного курсу?” у 2007-2008 р.р. ми отримали такі відповіді: 2% опитаних оцінили свою вимову на “дуже добре”, 11% на “добре”, 37% як “задовільну” і 50% як “незадовільну” (Гутник, 2017). Як видно з табл. 2, динаміка протягом 2013-2017 р.р. майже не зазнала змін.

Таблиця 2

**Результати опитування (2013-2017 р.р.)**

Як ви оцінюєте свою вимову перед початком вступного корективного курсу?”				
Рік	“дуже добре”	“добре”	“задовільно”	“погано”
2013	0%	0%	50%	50%
2014	25%	28,5%	47,6%	19%
2015	0%	11,1%	33,3%	55,5%
2016	0%	12%	36%	52%
2017	7,1%	25%	25%	42,8%
У середньому	6,4%	15,3%	38,3%	43,8%

Усе це спричинює формування усталених ненормативних навичок, які демонструються вже на першому занятті у ЗВО і “переслідують” студента тривалий час. У такому разі слід говорити про фонетичні помилки, причини їх виникнення, корекцію й профілактику.

Поняття “помилка” тлумачиться науковцями найчастіше як відхилення від норми. К. Клеппін розуміє помилку як те, що суперечить загальноприйнятому – правильному – або ж відступає від нього (Kleppin, 1998). Г. Ліст називає помилку індикатором або вікном, через яке ми можемо безпосередньо спостерігати за процесом навчання (List, 1980). Студенти визначають помилку як неправильну відповідь (57,5%), як ознаку незасвоєності матеріалу (18,1%), як спосіб покращення учіння (9,0%) (Результати опитування студентів КНЛУ, 2018).

*Фонетичні помилки* належать до найскладніших, адже учень чи студент не в змозі виправити їх самостійно. Викладач часто змушений декілька разів повторити помилку задля того, щоб студент міг її розпізнати і виправити (Kleppin, 1998). 81,8% студентів розуміють фонетичну помилку як “неправильну вимову звуків й інтонації”, “незнання правил фонетичної вимови”, “фонетичну некоректність”, “фонетично неправильно оформлене висловлювання” (Результати опитування студентів КНЛУ, 2018). Фонетична помилка має свою специфіку. Ми визначаємо її як відхилення від фонетичної норми (як на сегментному, так і на супrasegmentному рівнях), що може спричинити порушення процесу комунікації.

При визначенні причин помилок науковці вказують насамперед на міжмовну і внутрішньомовну інтерференцію, роль комунікаційних і навчальних стратегій, а також соціальних й індивідуальних особливостей (Kleppin, 1998). Першопричину фонетичних помилок ми вбачаємо в дії *фільтра рідної мови* (Bausch, 2007; Storch, 2001). Інші автори послуговуються термінами *фонологічне сито* (Trubezkoу, 1989), *просодичне сито* (Валігура, 2010), *сітка* (Cauneau, 1992), *шаблон* (Hirschfeld, 1992). А. Томатіс ввів поняття *лінгвістичного коду*, який може загальмувати процес оволодіння ІМ (Tomatis, 1991). В той час як більшість науковців вважає, що в основі механізму фільтра рідної мови лежать особливості артикуляційної бази рідної мови, А. Томатіс вказує на різницю у звукових частотах різних мов (Tomatis, 1991; 2003). Дослідивши фонетичні зразки, він встановив, що кожна мова реалізується у певному спектрі частот: німецька 125-3000 Hz, англійська 3000-12000 Hz, російська 125-8000 Hz тощо (Tomatis, 1991; 2003). Учений стверджує, що для кожної людини існують частоти, до яких вона є відносно нечутливою (глухою). Також він описує таку особливість звукосприйняття, як повний акустичний спротив (*akustische Impedanz*), що спричинюється навколишнім середовищем, в якому функціонує та чи інша мова (Tomatis, 1991; 2003).

Це дає підстави зробити висновок, що дія фільтра рідної мови ускладнює як сприйняття, так і відтворення усного мовлення, оскільки фільтр пропускає лише ті форми, які особа звикла чути й розуміти (Hirschfeld, 1992; Selinker, 1992). Внаслідок цього учні ЗСО, а з часом студенти ЗВО неспроможні *декодувати* “почути” інформацію; це означає, що не вся презентована звукова інформація розпізнається. Лише адекватно декодована звукова одиниця може бути нормативно відтворена: з цієї причини учні / студенти припускаються помилок, які вони не можуть розпізнати й ідентифікувати як такі.

Слід звернути увагу на те, що помилки, які не коригуються і не виправляються на початковому ступені навчання й вивчення ІМ, з часом дуже важко піддаються корекції або ж взагалі не можуть бути виправленими з причини максимальної автоматизації (Dieling, 1991). Вони *фосилізуються*. Явище фосилізації описано в роботах Х.-Ц. Хонг (Hong, 2004), Х.-В. Хунеке (Huneke, 2002), К. Накума (Nakuma, 2006), Л. Селінкер (Selinker, 1972; 1992), В. Кочубей (Кочубей, 2006).

Під фосилізацією розуміють так зване “скам’яніння” форм, що не відповідають мовній нормі; свого роду “застій”, в якому зберігаються особливості “міжмови” (Interlanguages) всупереч інтенсивному навчанню чи тривалому перебуванню в країні виучуваної мови (Edmondson, House, 2000). Фосилізація спричинює стан у процесі оволодіння другою ІМ, в якому той, хто вивчає ІМ, залишається тривалий час на тому самому рівні, де не відмічаються ні прогрес, ні регрес (Kniffka, Siebert-Ott, 2007).

Якщо фонетичні помилки не виявляються і не коригуються вчасно, ті, хто вивчають ІМ, створюють у своїй “мовній спільноті” (Huneke, Steinig, 2002) норму, яка зазнає значного впливу їхньої рідної мови. У такій групі (Lernersprachgemeinschaft) мовці орієнтуються лише на вимову одне одного і напрацьовують “Unterrichts-Pidgin” – спотворений варіант ІМ, який нормативним вважають лише члени цієї групи. З цієї причини Х.-В. Хунеке й В. Штайніг вважають доцільним і необхідним уже на початковому ступені навчання й вивчення ІМ забезпечити в процесі навчання нормативність вимови. Це бажано робити в рамках *фонетичного курсу* (Huneke, Steinig, 2002). У мовному ЗВО він розпочинається традиційно з першого заняття і має на меті формування ІКК з акцентом на її фонетичній складовій, а також корекцію ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у ЗСО.

Сучасний вступний корективний курс має відповідати вимогам, викладеним у Європейських рекомендаціях (Ніколаєва, 2003) та Типовій програмі (Borisko, Gutnik, Klimentjewa, Ignatenko, Ivanenko, Lasarenko, 2004). Насамперед він повинен відображати актуальне розуміння комплексності – містити вправи і завдання для формування усіх мовленнєвих компетентностей; за способом організації сучасний ВКК має бути призначеним для інтегрованого чи безаспектного навчання й вивчення ІМ; зміст сучасного курсу й дібраний навчальний матеріал мають реалізовуватись у відповідних мінімумах – тематичному, функціональному й мовному з урахуванням існуючих між ними природних кореляцій; сучасний ВКК має ґрунтуватись на положеннях комунікативного підходу – бути комунікативно спрямованим; неодмінною вимогою до змісту ВКК є його спрямованість на формування навчальної автономії студента; сучасний ВКК повинен бути професійно орієнтованим (Гутник, 2017).

Ми розуміємо ВКК як складний багатовекторний процес, пріоритетом якого слід вважати корекцію помилок. Інакше кажучи, процес навчання має супроводжуватись своєчасним коригуванням помилок. На перший план у цьому процесі виступають індивідуальні психологічні особливості учнів / студентів, які мають урахувуватись під час виправлення помилок.

Як показує багаторічний досвід організації й проведення ВКК, студенти вже на перших заняттях з німецької мови виявляють специфічне ставлення до помилок та їх корекції – у них виникає страх перед помилкою. Це спонукало нас провести опитування, результати якого показали, що виправлення помилок під час навчання у ЗСО провокувало прояв в учнів спектра негативних емоцій: у 48,4% – пригнічення, у 36,3% – байдужість, у 12,1% – роздратування до вчителя, або ж до самого себе (КНЛУ, 2018). Думки щодо форми й способу виправлення помилок на шкільних уроках розподілились так: неприйнятними їх вважають 51,5%, прийнятними – 39,3%; 9,2% з відповіддю не визначились. Внаслідок такого негативного емоційного досвіду, здобутого під час навчання у ЗСО, першокурсники під час виправлення помилки відчувають дискомфорт, який вимірюється в середньому п'ятьма балами за десятибальною шкалою. І навіть якщо вони самі помічають свою помилку і виправляють її самостійно, вони також відчувають дискомфорт, який дорівнює п'яти балам.

З метою докладнішого вивчення особливостей психологічного стану першокурсників ми звернулись до праць психологів. Згідно з дослідженням Т. В. Завадської (Завадська, 2011) стосовно показників нейродинаміки вчителів різної кваліфікації (у дослідженні взяли участь учителі ІМ І-ІІ категорій і вищої кваліфікації) у більшості вчителів всіх трьох груп виявлено низький рівень урівноваженості. Ймовірним стилем реагування вчителя на помилку учня в такому разі може бути неконтрольована афективна реакція.

За тестуванням властивості “активність-пасивність” у більшості вчителів всіх трьох категорій професіоналізму виявлено пасивність або її середній прояв, коли активність нівелюється пасивністю. На протигагу реакції вираженої емоційності проявляється тенденція до пасивного стилю взаємодії в межах освітнього процесу, що унеможливило своєчасне й адекватне коригування фонетичного оформлення мовленнєвого потоку.

У ході цієї наукової розвідки з'ясувалось, що більшості вчителів I-II категорій професіоналізму притаманна ригідність (відповідно 52,2% і 47,6%), яка є показником консерватизму, певного догматизму, навіть обмеження саморозвитку і перешкоджає професійному зростанню й особистісному розвитку. Ригідність у виправленні помилок може проявлятися у безальтернативності, зацикленості на єдиному правильному варіанті відповіді, яка зазвичай має збігатися з думкою вчителя. Нетерпимість до висловлення іншої думки є одним із проявів *домінантності* як риси характеру: вона унеможливорює адекватну й ефективну "суб'єкт" - "суб'єкту" взаємодію і заміщає її суб'єкт"- "об'єктною" (учень сприймається як об'єкт) та формує тенденцію до авторитарного стилю керівництва. Такий учитель зафіксує перевагу свого становища задля подолання спротиву учня, примушуючи його засвоїти установки вчителя (Киршбаум, Еремеева, 2005). І якщо дитина пасивно підпорядковується вимогам дорослого, вона у кращому разі буде відтворювати засвоєне, але у неї не з'явиться жодної нової потреби і не відбуватиметься жодного суттєвого просування у психічному розвитку (Божович, 2008).

Усі описані особливості дають підставу трактувати страх першокурників перед помилкою як зафіксовану модель поведінки, ймовірно сформовану під час навчання у ЗСО.

Усе викладене вище, зокрема аргументи, які свідчать про недбале ставлення вчителів ІМ до фонетичного аспекта мовлення, нехтування психологічними особливостями навчальної поведінки учнів збігається на початковому ступені навчання й вивчення ІМ з адаптаційним періодом – усе це значно ускладнює процес навчання, потребуючи додаткових затрат часу й зусиль викладача ІМ й особливої методики формування ІКК та її складових.

Ми уклали *комунікативний вступний корективний курс*, який відповідає Програмним вимогам та сучасному баченню. Зміст ВКК було дібрано, організовано й порціоновано в такий спосіб, щоб викликати інтерес до навчального матеріалу, підвищити мотивацію, забезпечити "позитивність" сприйняття і сформувати адекватне ставлення до помилки як до діагностичного маркера, який допомагає студентові визначити, що він знає і може на кожному конкретному етапі роботи над ІМ, і фонетичним аспектом зокрема, які прогалини він має у своїх знаннях і яких заходів слід ужити, щоб виправити ситуацію. Виявлена помилка має допомогти студенту критично оцінити свої успіхи й невдачі, а також реорганізувати самостійну роботу.

У змісті ВКК цьому сприяє створення цілісної сюжетної лінії – "скайп" – історія про першокурників, їхні життєві обставини, інтереси, яка максимально відтворює реальність студентського життя.

Варто зауважити, що при укладанні навчальних текстів для аудіювання й читання вголос ми керувались таким критерієм, як "фонетична насиченість" (авторський робочий термін), під яким розуміємо частоту вживання виучуваного звука / фонетичного явища. Ми розрізняємо "фонетичну насиченість" лексичних одиниць – обов'язкова присутність звука / фонетичного явища в слові – та "фонетичну насиченість" навчального тексту, який укладено з використанням фонетично насичених лексичних одиниць. Середній показник "фонетичної насиченості" навчальних текстів у ВКК становить не менше 15%.

Задля деавтоматизації *деформованих* фосилізованих навичок, відповідної корекції наявних і профілактики можливих помилок роботу над текстовим матеріалом і вправами організовано в такий спосіб, що студенти формулюють фонетичні правила самостійно (див. приклад 1).

**Приклад 1. Мета:** самостійне виведення фонетичних знань

Додаткова мета: формування орфографічних навичок написання фонетичних термінів.

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, поліфункціональна.

**Вид вправи:** заповнення пропусків за змістом.

**Завдання:**

a. Lesen Sie die Regel still. Nennen Sie die Termini, die einzusetzen sind. Übersetzen Sie diese in die Muttersprache.

**b. Ergänzen Sie die Regel.**

\* Im Deutschen unterscheidet man die \_\_\_\_\_ und die \_\_\_\_\_ Melodie.  
 \* Wenn im Aussagesatz eine Aussage oder ein Sachverhalt (зміст, значення) ausgedrückt wird, spricht man ihn mit der \_\_\_\_\_ Melodie. Dabei liegt die am stärksten betonte Silbe // (Schwerpunktsilbe ) im \_\_\_\_\_.

z. B.: Frank ist Student. (↓)

Hochton			
Mittelton	—	•	•
Tiefton	Frank	ist	Stu dent

У цьому разі студент вважає правило “власним продуктом”, який є для нього максимально зрозумілим і не створює додаткових труднощів. Це допомагає позбутися помилок, спричинених відсутністю фонетичних знань, і надалі уникати подібних.

Для ефективної корекції наявних і профілактики можливих помилок вважаємо доцільним застосування розроблених нами *п’яти-* (“Fünf-Schritte-Methode”) і *трикрокових* комплексних вправ, які ґрунтуються на теорії І. О. Зимньої про формування еталонних зон (див. приклад 2).

**Приклад 2. Мета:** формування інтонаційних навичок у читанні вголос – інтонаційного слуху.

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, комплексна, п’ятикрокова.

**Вид вправи:** визначення на слух типів мелодики у реченнях зв’язного тексту та їх реалізація у різних режимах.

**Завдання:**

**Schritt 1.** Bert hat einen Freund. Er heißt Frank. Hören Sie Berts Erzählung über seinen Freund und zeigen Sie mit der Hand die Melodie.

**Das macht Spaß**

Seit September ist Frank Student. Er studiert sein Lieblingsfach, die englische Sprache. Da muss er viel und intensiv arbeiten. Unermüdlich übt er die richtige Aussprache. Gern hört er Texte im Original. Beim Hören zeigt er mit der Hand die Melodie. Er brummt Texte nach. Das ist lustig. Das macht ihm Freude. Er flüstert Sätze nach. Er spricht sie mit. Er liest Texte halblaut. Er liest sie vor. Frank macht Fortschritte. In fünf Schritten übt er die akzentfreie Aussprache. Das macht ihm Spaß.

**Schritt 2.** Hören Sie die Erzählung wieder und artikulieren Sie die Sätze stimmlos. Zeigen Sie dabei die Melodie.

**Schritt 3.** Brummen Sie Sätze und zeigen Sie auch die Melodie.

**Schritt 4.** Flüstern Sie die Sätze und zeigen Sie dabei die Melodie.

**Schritt 5.** Sprechen Sie die Sätze halblaut nach und zeigen Sie die Melodie.

При опрацюванні будь-якого фонетичного тексту вважаємо принципово важливим проходження всіх ступенів формування звукового еталону й дотримання їх послідовності, оскільки нехтування одним із них унеможливить його успішне формування; про це свідчить нездатність студентів чути помилки однокласників, а також і свої власні, як на початку ВКК, так і після його завершення. Застосування п’яти- й трикрокових вправ рекомендовано як під час аудиторних занять, так і у самостійній роботі. Викладач має навчити студентів працювати за цими прийомами й акцентувати увагу на необхідності виконання передбачених кроків і дотримання їхньої послідовності під час самостійної роботи.

Як три-, так і п’ятикрокові вправи розпочинаються з прослуховування, не активуючи механізми артикуляції. Наступним кроком є формування навичок тонічної / беззвучної

артикуляції. Після цього мелодичний контур фрази відтворюється “гудінням”, що сприяє формуванню навичок інтонування. Далі пропонується читання пошепки. П’ятим останнім кроком є читання фраз напівголосно, разом з диктором. При цьому студентам пропонується супроводжувати кожну фразу жестами для відтворення мелодичного контуру.

П’ятикрокові вправи призначено для формування різної диференційної чутливості й нових слухових еталонів (Зимня, 1985), які сприяють деавтоматизації ненормативних фосілізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання й вивчення ІМ у ЗСО.

Трикрокові вправи мають на меті формування навичок тонічної артикуляції, читання пошепки й читання разом з диктором; їх призначено здебільшого для формування диференційної чутливості до одиниць сегментного рівня, адже беззвучна артикуляція спричинює максимальне напруження голосових зв’язок, уповільнення темпу мовлення, отже – й чіткішу артикуляцію. При цьому зауважимо, що як п’яти-, так і трикрокові вправи сприяють формуванню диференційної чутливості до фонетичних одиниць обох рівнів і нормативних слухових еталонів.

Грунтовне вивчення процесу формування ФК у комунікативному ВКК, його психолінгвістичних і дидактичних особливостей дало змогу розробити підсистему вправ, яка містить шість груп вправ: для формування ФК в аудіюванні, читанні вголос, говорінні, для набуття фонетичних знань, розвитку фонетичної сенсibiliзації й формування фонетичної усвідомленості (Гутник, 2017). Усі вправи та їхні комплекси призначено для формування ФК, успішність перебігу якого залежить від своєчасної й ефективної роботи над помилками.

#### **Висновки і перспективи подальших розвідок.**

Розроблена нами підсистема вправ для формування ФК у комунікативному ВКК може служити у подальших дослідженнях особливостей формування іншомовної комунікативної компетенції в цілому і фонетичної компетенції зокрема.

Укладені нами вправи можуть бути враховані при організації та проведенні вступних корективних курсів, а також у ході подальшого вдосконалення фонетичної компетенції як під час аудиторних занять, так і в самостійній роботі. Вправи можуть бути використані безпосередньо в процесі навчання, а також як допоміжний матеріал для створення додаткових комплексів вправ чи фонетичних курсів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: СПб.
- Валігура, О. Р. (2010). *Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції* (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців) (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Завадська, Т. В. (2011). Показники нейродинаміки вчителів різної кваліфікації. *Актуальні проблеми психології*, 5 (11), 5 – 60.
- Зимня, И. А. (1985). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Іноземні мови. *Навчальні програми для 1 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл* (ОНОВЛЕНО). Джерело доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

- Киришбаум, Э., Еремеева, А. (2005). *Психологическая защита*. Питер, Российская Федерация: Смысл.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, Deutschland: A. Francke Verlag.
- Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., Ivanenko, S., Lasarenko, O.) 2004. *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Cauneau, I. (1992). Hören – Brummen – Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 7. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt Verlag.
- Dieling, H. (1991). Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 2. München / Berlin, Deutschland: Langenscheidt.
- Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Kassel-München-Tübingen, Deutschland: Langenscheidt.
- Edmondson, W., House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Hirschfeld, U. (1992). Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes Hören. *Fremdsprache Deutsch*. – Heft 7. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München, Deutschland: Druckhaus Langenscheidt.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache*. Lehren und Lernen. Paderborn, Deutschland: Ferdinand Schöningh.
- List, G. (1980). Fehler beim Verstehen. In D. Cherubim (Hrsg.), *Fehlerlinguistik* (S. 251 – 265). Tübingen, Deutschland: Max Niemeyer Verlag.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman.
- Storch, G. *Deutsch als Fremdsprache* (2001). *Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, Deutschland: Fink.
- Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. France: Fixot.
- Tomatis, A. (2003). *Das Ohr und das Leben*. Düsseldorf, Deutschland: Walter Verlag.
- Trubezkoy, N. S. (1989). *Grundzüge der Phonologie*. 7. Aufl. Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.

#### REFERENCES

- Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg, Rossijskaya Federaciya: SPb.
- Valigura, O. R. (2010). *Lingvokognitivni i komunikativni osnovi fonetichnoї interferencії (eksperimental'no-fonetichne doslidzhennya anglijs'kogo movlennya Ukraїnciv) (Doktors'ka disertaciya)*. Kiїvs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet, Kiїv, Ukraїna.
- Gutnik, V. M. (2017). *Formuvannya fonetichnoї kompetencії u majbutnih uchiteliv nimec'koї movi u komunikativnomu vstupnomu korektivnomu kursi (Avtoreferat kandidats'koї disertacії)*. Kiїvs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet, Kiїv, Ukraїna.
- Gutnik, V. M. (2017). *Formuvannya fonetichnoї kompetencії u majbutnih uchiteliv nimec'koї movi u komunikativnomu vstupnomu korektivnomu kursi (Kandidats'ka disertaciya)*. Kiїvs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet, Kiїv, Ukraїna.
- Zavads'ka, T. V. (2011). Pokazniki nejrodinamiki vchiteliv riznoї kvalifikacії. *Aktual'ni problemi psihologii*, 5 (11), 5-60.

- Zimnyaya, I. A. (1985). *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, Rossijskaya Federaciya: Prosveshchenie.
- Inozemni movi. Navchal'ni programi dlya 1 – 4 klasiv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv ta specializovanih shkil (ONOVLENO). Dzherelo dostup: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
- Kirshbaum, E., Eremeeva, A. (2005). *Psihologicheskaya zashchita*. Piter, Rossijskaya Federaciya: Smysl.
- Nikolaeva, S. YU. (Naukovij redaktor ukraïns'kogo vidannya). (2003). *Zagal'noevropejs'ki Rekomendacii z movnoï osviti: vivchennya, vikladannya, ocinyuvannya*. Kiïv, Ukraïna: Lenvit.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, Deutschland: A. Francke Verlag.
- Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., Ivanenko, S., Lasarenko, O.) 2004. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Cauneau, I. (1992). Hören – Brummen – Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. Fremdsprache Deutsch. Heft 7. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt Verlag.
- Dieling, H. (1991). Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache. Heft 2. München / Berlin, Deutschland: Langenscheidt.
- Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. Kassel-München-Tübingen, Deutschland: Langenscheidt.
- Edmondson, W., House, J. (2000). Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Hirschfeld, U. (1992). Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes Hören. Fremdsprache Deutsch. – Heft 7. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. (2002). Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Berlin, Deutschland: Erich Schmidt.
- Kleppin, K. (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. München, Deutschland: Druckhaus Langenscheidt.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2007). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn, Deutschland: Ferdinand Schöningh.
- List, G. (1980). Fehler beim Verstehen. In D. Cherubim (Hrsg.), Fehlerlinguistik (S. 251 – 265). Tübingen, Deutschland: Max Niemeyer Verlag.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman.
- Storch, G. *Deutsch als Fremdsprache (2001). Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, Deutschland: Fink.
- Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. France: Fixot.
- Tomatis, A. (2003). *Das Ohr und das Leben*. Düsseldorf, Deutschland: Walter Verlag.
- Trubezkoy, N. S. (1989). *Grundzüge der Phonologie*. 7. Aufl. Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.



## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

UDK: [373.016:81'243] (477.8)

### DIE REALISIERUNG DER DIREKTEN METHODE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN LEHRBÜCHERN FÜR DIE FRANZÖSISCHE SPRACHE IN DER BUKOWINA (ZWEITE HÄLFTE DES XIX. Jhs.)

Labinska B.

b.labinska@chnu.edu.ua

Nationale Jurij Fedkowschtsch Universität zu Czernowitz

**Лабінська Б. І. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**  
**Реалізація прямого методу навчання іноземних мов у підручниках з французької мови на Буковині**  
**(друга половина XIX ст.)**

**Анотація.** *Вступ.* У статті розглядається реалізація прямого методу навчання іноземних мов у підручниках з французької мови на Буковині (друга половина XIX ст.). Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел уможливив зробити висновок, що досліджувана проблема не була предметом дослідження вчених. *Мета.* Метою статті є продемонструвати структуру і зміст підручників з французької мови для реальних шкіл Буковини і представити реалізацію прямого методу навчання іноземних мов у досліджуваній період. *Методи.* У статті використані загальнонаукові методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення) і конкретно-наукові методи (критичний аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, освітніх документів, навчальних програм і підручників з ІМ; наративний; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів; історико-структурний; історико-генетичний). *Результати.* У праці описана послідовність роботи з підручниками французької мови. Продемонстровано застосування підходів прямого методу у процесі навчання французької мови. Перехід від перекладного до прямого методу навчання іноземної мови втілювався в підручники за допомогою подання теоретичного матеріалу з фонетики і вправ для формування навичок коректної вимови. Читання фрагментів творів художньої літератури сприяло розширенню словникового запасу учнів і демонструвало граматичні конструкції у контексті. Різножанрова література була основою для навчання говоріння. Навчання письма здійснювалося за допомогою виконання вправ і написання листів приватного і ділового характеру. *Висновки.* Аналіз віднайдених підручників дав можливість стверджувати, що на Буковині використовувалися підручники, опубліковані у Відні німецькою мовою. У досліджуваній період підручників укладених українською мовою з французької мови для буковинських учнів не було. Навчальний матеріал у підручниках відповідав віковим особливостям учнів реальних шкіл/гімназій і вимогам навчальних програм, затверджених Міністерством віровизнань і освіти Австро-Угорщини.

**Ключові слова:** підручники; навчання іноземних мов; реальні школи; французька мова.

**Labinska B. Nationale Jurij Fedkowschtsch Universität zu Czernowitz**

**Die Realisierung der direkten Methode des Fremdsprachenunterrichts in Lehrbüchern für die französische Sprache in der Bukowina (zweite Hälfte des XIX. Jhs.).**

Im vorliegenden Artikel wurde die Realisierung der direkten Methode des Fremdsprachenunterrichts in Lehrbüchern für die französische Sprache in der Bukowina (zweite Hälfte des XIX. Jahrhunderts) erforscht. Die Struktur und der Inhalt der Lehrwerke für Realschulen wurden analysiert. Die Arbeit mit den Lehrbüchern der französischen Sprache wurde nach einem bestimmten, vom Lehrer empfohlenen Plan und nach den Instruktionen des Ministeriums für Kultus und Unterricht beschrieben. Die Ansätze der direkten Methode im Lehrprozess der französischen Sprache wurden analysiert. Anhand der Analyse der gefundenen Bücher für das Erlernen der französischen

Sprache in den Realschulen wurde festgestellt, dass die Lehrwerke in der Bukowina, die auf Deutsch in Wien verfasst wurden, verwendet wurden. Alle Lehrbücher hatten die Zulassung vom Ministerium für Kultus und Unterricht der Österreich-Ungarischen Monarchie.

**Schlüsselwörter:** Lehrbücher; Fremdsprachenunterricht; Realschulen; die französische Sprache.

**Labinska B. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University**

**Implementing the direct method of foreign language teaching in the French language textbooks in Bukovina (the second half of the XIX century)**

**Abstract.** The article under discussion deals with the issue of implementing the direct method of foreign language teaching in the French language textbooks on the territory of Bukovina (the second half of the XIX century). The article under discussion traces out the sequence of work with the French language textbooks. It also describes the peculiarities of applying the direct method in the course of teaching French. The analysis of the textbooks, found in the course of the research, has enabled the author to claim that they were written in German, published in Vienna and used in Bukovina. In the period under studies, there were no the Ukrainian language textbooks for teaching French in Bukovinian schools. However, the above textbooks met all the requirements of the real school/gymnasium students' age peculiarities, as well as the requirements of the curricula, approved by the Austro-Hungarian Ministry of Religious Affairs and Education.

**Key Words:** textbooks; foreign language teaching; real schools; French.

**Einführung.** Die Vergangenheit ist im Leben eines Volkes eng mit seiner Gegenwart und Zukunft verbunden. Daher ist es unmöglich, die neuen Leistungen ohne Wissen über die Erfahrungen der Forscher in der Vergangenheit zu erzielen. Die wissenschaftlichen Ideen der Didaktiker und Pädagogen, sowie die methodischen Empfehlungen kreativer Lehrer der Vergangenheit über den Fremdspracherwerb sind heutzutage sehr aktuell. Die Erforschung der Besonderheiten in der Entwicklung der Fremdsprachenmethodik in der Bukowina kann, unserer Meinung nach, die Konzeption des multidimensionalen historischen Prozesses mit dem historischen Stoff (den geschichtlichen Befunden) bereichern, indem die Ursachen und Folgen der vielfältigen Ansätze, Prinzipien, Methoden und Verfahren beim Erlernen der Fremdsprachen festgestellt werden.

**Die Beschreibung der Probleme.** Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in den westukrainischen Gebieten, die bis 1918 zur Habsburgermonarchie gehörten, wurde in der sowjetischen Zeit, aber auch in den ukrainischen historischen Wissenschaften, sehr wenig erforscht. Dagegen gab es zahlreiche Studien zur Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts im Russischen Reich. Unter den Standardwerken sind beispielsweise die von I. Rachmanow (1947), W. Rauschenbach (1971), O. Miroljubow (1973), G. Wedel (1979) u. a.

Die Methodengeschichte im Fremdsprachenunterricht in den westeuropäischen Ländern, Großbritannien und den USA wurde u.a. von W. Mackey (1969), P. Rodgers (1986), J. Richards (1991), Z. Murik (1991), H. Neuner, H. Hunfeld, W. Gülen (alle 1993), L. Braun (2001), S. Bornetto (2005) u. a. untersucht.

Die Geschichte des Bildungswesens in Österreich-Ungarn war Forschungsgegenstand von vielen österreichischen Wissenschaftlern, beispielsweise O. Willmann (1894, 1895, 1957); F. Hörburger (1967); Bihl W. (1980); R. Wagner (1985); Engelbrecht H. (1986); M. Loew (1998); G. Czeban, E. Lechner (von 1992 – bis 2002); U. (2004); T. Ugovsek (2005) u.a.

Die Erneuerung der Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Bukowina (zweite Hälfte des XIX. Jahrhunderts) wurde durch mehrere Faktoren bedingt: soziale Entwicklungen, Wirtschaftswachstum, verstärkte Migrationsprozesse, schnelle Entwicklung anderer Wissenschaften. Fremdsprachenkenntnisse wurden verstärkt notwendig. Eine logische Folge der sozialen Nachfrage waren die Professionalisierung von Lehrern, die Verbesserung der technischen Ausstattung für den Fremdsprachenunterricht sowie die Suche nach innovativen Sprachvermittlungsmethoden.

**Der allgemeine Rahmen.** Die Übersicht über die mir zugänglichen vorhandenen Quellen macht deutlich, dass die Entwicklung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts in den westukrainischen

Gebieten bisher kaum erforscht war und eine wissenschaftliche Lücke darstellt. Dies betrifft auch die Bukowina und das Schulwesen in diesem östlichsten Kronland der Donaumonarchie. Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts in dem multinationalen Kronland wurde bisher nicht systematisch und umfassend untersucht.

Infolgedessen ist das Ziel unserer Forschung, die Struktur und den Inhalt der Lehrwerke für das Erlernen der französischen Sprache in den Realschulen vorzustellen und die Realisierung der direkten Methode im Fremdsprachenunterricht in den Realschulen der Bukowina am Anfang des XX. Jahrhunderts zu analysieren.

**Die allgemeinen Prämissen und deren Einfluss.** Man muss erwähnen, dass die Bukowina in der untersuchten Zeit zur Österreich-Ungarischen Monarchie gehört hat. Die deutsche Sprache wurde in der Volksschule und in allen Typen der Mittelschulen unterrichtet. Französisch und Englisch wurden in den Real-, Mädchen-, Handelsschulen u.a. erlernt.

Realschulen, 1851 als jeweils dreiklassige Unter- und Oberrealschulen eingerichtet, ab 1870 in siebenklassige Schulen umgewandelt, legten den Schwerpunkt auf moderne Fremdsprachen sowie eine naturwissenschaftlich-mathematische Ausrichtung als Vorbereitung für eine Tätigkeit im Gewerbe oder für den Übertritt an eine technische Lehranstalt. Dieser Schultyp sollte angesichts der rasanten Entwicklung von Technik und Industrie der Bewältigung des wachsenden aktuellen Bedarfs an entsprechend ausgebildeten Kräften dienen. Hier wurden zwei Fremdsprachen – meist Französisch und Englisch – unterrichtet. Deutsch war hier wie in allen anderen Schultypen obligatorisch. Der Typ des Realgymnasiums versuchte die beiden Typen (Gymnasium und Realschule) zu verbinden.

Anhand normativer Dokumente des Ministeriums für Kultus und Unterricht Österreich-Ungarns, Handreichungen und narrativen Quellen aus der Ukraine und Österreich kann die These aufgestellt werden, dass im untersuchten Zeitraum in der Bukowina und in Wien mit der direkten Methode gearbeitet wurde. Wie die direkte Methode umgesetzt wurde, soll am Inhalt von Französischlehrbüchern für den Realschulunterricht aufgezeigt werden.

Zunächst wollen wir die Eckpfeiler der direkten Methode rekapitulieren. Ihre Anhänger übten vor allem an folgenden Lehr- und Lerntraditionen Kritik: Primat des gedruckten Textes; erstarrte, nicht der lebendigen Umgangssprache entsprechende Grammatikregeln; fehlende Aufmerksamkeit für Phonetik; isoliertes Wörterlernen; Übersetzen als Lernmethode [1, S. 23].

Nach dieser kurzen Aktualisierung soll nun ein Blick auf die für den Französischunterricht in der Stadt Czernowitz empfohlenen Lehrbücher geworfen werden (Tabelle 1).

Tabelle 1

**Liste der Lehrbücher für Französisch in den Realschulen der Bukowina für das Schuljahr 1893/94**

XXX Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschulen Tschernowitz für das Schuljahr 1893/94. Czernowitz: Verlag gr.-or. Ober-Realschule. 1894. – 51 S.
<b>Französische Sprache</b>
<b>I. Klasse:</b> Fetter, Lehrgang der franz. Sprache, I. Teil
<b>II. Klasse:</b> Fetter, Lehrgang der franz. Sprache, II. Teil
<b>III. Klasse:</b> Fetter, Lehrgang der franz. Sprache, III. Teil. Fetter, Grammaire française. 1892
<b>IV. Klasse:</b> Fetter, Lehrgang der franz. Sprache, IV. Teil. Fetter, Grammaire française. 1892
<b>V– VI. Klasse:</b> Fetter, Lehrgang der franz. Sprache, V. Teil. Fetter, Grammaire française. 1892
<b>VII. Klasse:</b> Filek, Französische Schulgrammatik, 4. Auflage.
Filek, Französische Chrestomathie, 4. Auflage.
Filek, Französisches Übungsbuch, 1. Auflage.

Das Lehrbuch von Fetter J. "Lehrgang der Französischen Sprache" (Fetter, 1890) besteht aus zwei Teilen und wurde für die erste und zweite Klasse empfohlen.

*Struktur und Inhalt* des für Unterrealschule empfohlenen Französischlehrbuchs wurden im Vorwort zur ersten und zweiten Auflage erläutert.

Johann Fetter drückte folgende Meinung aus: "Die Grammatik sollte nicht vor der Sprache und getrennt von derselben gelehrt werden; im Gegenteil: wie im übrigen Unterricht erst das leichtere Konkrete behandelt wird und dann erst das Abstrakte folgt, so sollte man den Schüler auch erst in die Sprache einführen und das Abstrakte, die Grammatik folgen lassen". – Bei Benutzung dieses Lehrbuches ergibt sich aus dem im Übungsbuch vorhandenen Sprachmaterial das grammatische Gesetz, welches bei einem derartigen Vorgänge dem Schüler nicht als ein fremdes, ihn neu entgegnetretendes Faktum erscheint; derselbe erblickt darin nur eine willkommene Bestätigung der von ihm selber vorher auf dem induktiven Weg gemachten Beobachtungen. Bei der Abfassung der I. Abteilung (Lautlehre) wurde das treffliche Buch Trautmanns "Die Sprachlaute" benutzt; außerdem wurden hierbei Arbeiten von Kühn und Behr zurate gezogen (Fetter, 1890, S. III).

Der Verfasser schlägt im Vorwort zum Lehrbuch vor, die Ansätze der direkten Methode für Fremdsprachenunterricht zu verwenden, die seitens der damaligen pädagogischen Ausgaben diskutiert wurde. Das betrifft vor allem die Phonetik des Fremdsprachenunterrichts und das Erlernen des grammatikalischen Materials auf der Grundlage des Kontextes und die Ableitung der Regeln daraus, also den induktiven Weg der Beherrschung des Sprachmaterials.

Nach der Vorstellung des Fragments des Vorwortes werden wir die Struktur und den Inhalt des Buches analysieren.

Der erste Teil des Lehrwerkes umfasste: **I. Abteilung "Lautlehre"**: "Vokale", "Lautverbindungen"; "Konsonanten"; "La famille"; "La maison"; "L'appartement"; "Les meubles"; "Les fruits" "Le petit Lucien"; "Moeurs primitives des Romains"; "La petite Jeanne" u. a. **II. Abteilung. Nach Erklärungen zu den einzelnen Nummern des Übungsbuches** folgten Texte für Übersetzungen, zum Beispiel: **L?amitié** f. die Freundschaft *La chose die Sache – avoir sa part de seinen Anteil haben an – le réveil das Erwachen – le pré die Wiese – la moisson die Ernte – un aigle ein Adler – superbe stolz – la verdure das Grün, das grüne Laub, der Rasen – eine Welle – le murmure das Murmeln, Plätschern – la tombe das Grab – pencher neigen, hinneigen.* **III. Abteilung. Die Formenlehre schloss die Erklärung der grammatischen Regeln.**

Der zweite Abschnitt des Buches hatte das Thema: "**Lautlehre**", mit Informationen über "Das Betonungsgesetz"; "Das Verstummungsgesetz"; "Das Lautvermittlungsgesetz" u.a. Das "**Übungsbuch**" enthielt folgende Texte: "La glace des pôles. Les points cardinaux"; "Les traîneaux sur la glace. Les rennes"; "Appeler, mener, semer, régner"; "L?amitié" u.a.

Das Lehrbuch hatte viele Tabellen, die grammatische Konstruktionen zeigten und ein alphabetisches Wörterverzeichnis.

Johann Fetter gab folgende Hinweise zum Buch: Der II. Abschnitt des Buches (Übungsbuch) bildet den Kern des ganzen Unterrichts. Aus der Lektüre, aus der fremden Sprache selbst hat der Schüler die Laute, die Wörter, die Orthographie, die Formenlehre, die Wortfolge, den Satzbau zu erlernen. Die fremde Sprache soll Mittel und Zweck zu gleicher Zeit sein. Durch beständiges Zurückgreifen auf das bereits behandelte Sprachmaterial wird, wenn auch in bescheidenem Umfange, das Sprachgefühl erwachen, der fremdartige Eindruck der neu zu erlernenden Sprache wird nach und nach einer gewissen Vertrautheit mit den fremden Idiomen weichen. Dies ist meines Erachtens das Ziel, welches am Schluss der zweiten Klasse als erreicht angenommen werden soll. Von der dritten Klasse angefangen, wo der Schüler älter und geistig reifer ist, kann das Studium der Grammatik etwas mehr hervortreten, da für dasselbe bereits eine ausreichende Basis vorhanden ist, doch wird man auch auf dieser Stufe mindestens zwei Drittel der ganzen zu Gebote stehenden Unterrichtszeit der Lektüre und allen jenen Übungen, die sich naturgemäß aus derselben ergeben, zu widmen haben.

Für unsere Untersuchung war die Erläuterung der Reihenfolge des im Vorwort von großer Bedeutung. Solche Daten trugen dem Verständnis der Arbeit mit dem Lehrbuch insgesamt, sowohl die Methodik des Fremdsprachenlernens als auch der Auswahl der Methode unter anderem bei.

Die erste Woche (fünf Stunden) soll dazu dienen, dass die Schüler mit den französischen Lauten, wie sie in der ersten Abteilung des Buches erscheinen, bekannt gemacht werden. Es soll demnach in dieser Woche praktische Lautphysiologie getrieben werden; theoretische Erörterungen sind auf ein Minimum zu beschränken. In der zweiten Unterrichtswoche wird bereits mit der ersten Lektion des Übungsbuches begonnen, doch sind zu Beginn jeder Stunde abermals Lautübungen vorzunehmen. Die Laute und Wörter werden von den Schülern zuerst einzeln, dann im Chor gesprochen. Bei diesen Übungen ist große Genauigkeit und strenge Kontrolle notwendig, langsames und gründliches Vorgehen eine unerlässliche Bedingung [2, S. IV].

Nun kommt das erste Übungsstück an die Reihe. Die Schüler haben die Bücher geschlossen, der Lehrer liest den ersten Satz langsam und deutlich vor. Die Schüler sprechen den Satz zuerst einzeln, dann im Chor nach. Nun werden die Bücher aufgemacht. Der Lehrer gibt die Bedeutung der Wörter an, die Schüler tragen dieselben sofort in das Schulheft ein. Hierauf wird der Satz übersetzt und die wenigen Vokabeln, aus welchen derselbe besteht, sofort in der Schule auswendig gelernt. Nun wird der Satz von dem Lehrer noch einmal vorgelesen, worauf fünf bis sechs Schüler den Satz nachsprechen. Der Lehrer befiehlt hierauf den Schülern die Bücher zu schließen und lässt den Satz von einigen Schülern auswendig hersagen, wobei auf korrekte Aussprache streng zu achten ist. So werden auch die anderen Sätze von Nummer 1 durchgenommen. Wenn die Schüler das Stück I korrekt nachzulesen, zu übersetzen und auswendig herzusagen imstande sind, dann wird verlangt, dass sie dieselben in das Heft untereinander schreiben. Nun wird der lateinische und der französische Name der betreffenden Zeit an die Tafel geschrieben und ins Heft eingetragen. Auf diese Art schreibt sich der Schüler gleichsam seine Grammatik selbst. In der nächsten Stunde werden die Lautübungen wiederholt, das Stück I und das Präsens von "être" abgefragt. Es kann später verlangt werden, dass einer oder mehrere Schüler das so eingehend durchgenommene Stück auswendig an die Tafel schreiben. Ein ähnlicher Vorgang wäre auch bei den nächsten Übungsstücken zu beachten. Das Unterrichtstempo wird in den ersten vier Wochen selbstverständlich ein sehr langsames sein müssen; nach und nach wird sich, ohne jeglichen Zwang, ein etwas beschleunigtes Vorgehen von selbst ergeben. Als Schularbeit kann das korrekte Niederschreiben eines der eingeübten Stücke verlangt werden; als Hausarbeit dient die Beantwortung der unter "devoir" angeführten Fragen. Etwa in der dritten Unterrichtswoche kann das Erlernen der Sprache mit der französischen Fragestellung begonnen werden. Die Fragen haben sich stets eng an der Durchstellung begonnen werden. Die Fragen haben sich stets eng an den durchgenommenen Lehrstoff anzuschließen. In jeder Stunde werden die Lautübungen und jene Partien der Formenlehre, die bereits durchgenommen wurden, wiederholt. Als Diktate wären auf dieser Stufe nur auswendig gelernte Sätze zu benützen. Die häusliche Präparation auf die nächste Lektion entfällt ganz und an ihre Stelle tritt die Wiederholung des in der Schule behandelten Lehrstoffes (Fetter, 1890, S. V).

Da in den unteren Klassen die gedächtnismäßige Aneignung des Sprachmaterials die Hauptsache ist und bleibt, so hat sich der Schüler auf dieser Stufe jene Wörter und Phrasen anzueignen, welche in jeder lebenden Sprache am häufigsten vorkommen; dies geschieht durch zusammenhängende Lesestücke, welche in der oben angedeuteten Weise eingehend durchgenommen werden, viel besser als durch Auswendiglernen und Abfragen einzelner, zusammenhangloser Vokabeln, für welche der Schüler gar kein Interesse hat. Erst wenn sich der Schüler bereits einige Vertrautheit mit der Sprache erworben hat, etwa von der III. Klasse an, kann man zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische übergehen. Der Autor des Lehrbuches empfiehlt etwa einmal in der Woche ein sehr leichtes, zusammenhängendes Stück aus der Muttersprache in die fremde Sprache zu übersetzen (Fetter, 1890, S. VI).

Im zweiten Teil des Lehrganges wird die Kenntnis des im ersten Teile behandelten Sprachmaterials und der an demselben eingeübten Formen vorausgesetzt. Der zweite Teil ist fast ausschließlich dem Verbum gewidmet. Bei der Lehre vom Verbum sollen die drei großen Sprachgesetze: das Betonungsgesetz, das Verstummungsgesetz das Lautvermittlungsgesetz so häufig und so eingehend, als es das in diesem Teil gebotene Sprachmaterial zulässt, erörtert werden. Anschließend daran soll die elementare Lehre von der Wortbildung an zahlreichen Beispielen den Schülern klar gemacht werden. Wenn auf diese Art nur 5 bis 10 Wortfamilien durchgenommen worden sind, wird man leicht gewahr werden, mit welchem Eifer die Schüler bei jedem neuen Wort stammverwandten Ausdrücken nachspüren und wie sie sich über jedes Fundes freuen (Fetter, 18902, S. VI).

Das Lehrbuch für das Erlernen der französischen Sprache in der ersten und zweiten Klasse der Realschule enthielt das phonematische, lexikalische und grammatikalische Material, entwickelte die Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Rede der Schüler. Auf der Grundstufe wurden die Regeln der Aussprache und des Lesens geklärt, es wurde eine Übersetzung der unbekanntes lexikalischen Einheiten gegeben, die aufgrund des Kontextes auswendig gelernt werden sollten. Das Erlernen der Grammatik wurde mit Hilfe der Texte ermöglicht.

Danach lernten die Schüler die theoretische Seite einer bestimmten sprachlichen Erscheinung kennen. Das Erlernen des Sprechens und des Schreibens verwirklichte sich aufgrund der gelesenen Texte. Außerdem schlägt der Autor im Vorwort vor, bestimmte grammatikalische Konstruktionen des Deutschen mit denen aus dem Latein zu vergleichen. Wir sind mit der Meinung des Autors des Lehrbuches einverstanden, dass das Lehrmaterial im Buch den Interessen der Schüler jener Zeit entsprach.

Gehen wir jetzt zur Analyse des Lehrbuches für Französisch für die III. Klasse über (Fetter, 1899).

**Inhalt und Struktur.** Das Buch ist in zwei Teile geteilt. Zum ersten Teil (*Exercices de troisième année*) gehören sowohl Texte zu Alltagsthemen als auch Texte zu allgemeinbildenden Themen; es werden Datenmaterialien zur Landeskunde, Fragmente der schöngeistigen Literatur, Erzählungen angeboten. Zu den Texten werden Übungen und grammatikalisches Material angeboten. Der zweite Teil "*Lectures*" enthielt I. Poesie II. Dialogues III. Anecdotes, Fables, Letters, Narrations.

Der erste Teil enthielt Dialoge, d.h. Fragen zu einem bestimmten Thema und dazu passenden Antworten. Danach wurden zu anderen Themen Fragen ohne Antworten gestellt. Weiter wurde dasselbe Thema in der Muttersprache der Schüler erläutert. Die Lektion enthielt auch eine Frage zu einem bestimmten grammatikalischen Thema, die seinen theoretischen Aspekt prüfte. Weiter wurde den Schülern vorgeschlagen, die Übungen, die die Fertigkeiten und die Fähigkeiten des Gebrauchs einer bestimmten grammatikalischen Konstruktion prägten, unter anderem aus dem Text alle Substantive herauszuschreiben, wenn das Thema "Substantiv" behandelt wurde. Wenn das grammatikalische Thema "Verb" war, dann war die Aufgabe, alle Verben aus dem Text herauszuschreiben (Fetter, 1899). Zu den schriftlichen Übungen gehörte das Diktat, in dem man Singular durch Plural, Gegenwart durch Vergangenheit u. a. ersetzen musste. Danach gab es einen Text auf Deutsch, der ein bestimmtes Kommunikationsthema darstellte. Es wurde vorgeschlagen, solche Texte ins Französische zu übersetzen. Zum Text gab es auch Fragen zum Inhaltsverständnis. Das Lehrbuch enthielt auch ein französisch-deutsches Wörterverzeichnis.

In der IV. Klasse unterrichtete man Französisch nach dem Lehrbuch Johann Fetter "*Lehrgang der Französischen Sprache*" (Fetter, 1894).

**Struktur und Inhalt.** Das Lehrbuch bestand aus 2 Teilen. I. Abteilung (Übungsbuch). Dazu gehörten die Texte, in denen bestimmtes grammatisches Material geübt werden konnte: "*Chanson de Roland. (Emploi du présent. – De la ponctuation)*"; "*Jongleurs et trowères. (Emploi de l'imparfait. – Syntaxe de l'article et du substantif. – Régime des verbes. – De la ponctuation)*"; "*Guillaume Tell. (Régime des verbes. – Le présent employé pour le passé. – Syntaxe de l'article, du substantif, de l'adjectif, de l'adverbe)*"; Dante Alighieri. (*Syntaxe de l'imparfait et du passé défini. – Régime des Verbes*);

“Michelangelo Buonarotti. (Syntaxe de l'imparfait, du passé défini et du Substantif)”; “Mort de Charles XII. (Empoi des pronoms)” u.a. Zu dieser Abteilung gehörten auch Texte zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

Die zweite Abteilung des Lehrbuches sah vor: Eläuterung zu den einzelnen Nummern des Übungsbuches; Lesebuch mit folgenden Texten: I. “La retraite. (La Martine)”; “Hymne de l'enfant à son réveil (La Martine)”; “Souvenirs d'enfance” (Béranger); “Dan Dolo (E. Legouvé)”; “Les harangues”; “Le voyageur”; “Épigrammes”; “Épitaphes”; “Acrostiche fait sous Louis XIV. – Une méprise“ u.a. II. L'art de bien dire. (Dupont-Vernon). III. La France et les Français: Les régions de la France (Caumont); Les vins de France (Caumont); Les ports (Caumont); Jeanne d'Arc (Bruno); Desaix (Larousse) u.a.

Zu den Aufgaben gehörten: 1. die Frage zum Inhalt des Gelesenen beantworten; 2. den Text unter Berücksichtigung der phonematischen Regeln wiederzuerzählen. 3. den Text auswendig zu erlernen. 4. nach dem auswendig gelernten Text Diktat zu schreiben. 5. auf die Frage zu einem bestimmten grammatikalischen Thema zu antworten, das im Text angeboten war.

In dem Kapitel “Erklärungen zu den einzelnen Nummern des Übungsbuches” wird die Übersetzung der Wörter aus den Texten angegeben. Der Anhang umfasst Phraseologie, wo in der alphabetischen Anordnung bestimmte Wörter und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Satz, rechts auf Deutsch und links auf Französisch angegeben wurden.

Johann Fetter “Französisches Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten” (Fetter, 1893). Dieses Lehrwerk wurde für die fünfte Klasse der Realschule empfohlen.

*Die Struktur und der Inhalt.* Das Lehrbuch enthielt folgende Kapitel: “**Table des matières. Exercices de cinquième année**”. Zum ersten Kapitel gehörten: “Vercingétorix. Exercices récapitulatifs. Thème”; “Résumé. Exercices récapitulatifs”; “Les Normands. Thème. Exercices récapitulatifs”; “Etablissement des Normands en Neustrie. Thème. Exercices récapitulatifs”; “Armemment d'un chevalier. Thème”; “Louis VI et ses vassaux. Thème” u.a. “**Exercices de sixième année**”. Conseils généraux sur la rédaction. La description. 1. Le passage du train express. 2. Des épithètes. 3. Description comique d'un mauvais diner. 4. Exercice sur les épithètes. A. Un après-midi d'été au village. B. Un soir d'été au village. C. Les bois. D. Le retour du soldat. E. La veillée. Thèmes. – 1. Dorfleben. 2. Soldatenleben. “**Exercices de septième année**” hatte: Des synonymes. Exercices sur les synonymes. De la période. Les mœurs des Francs. Exercices de rédaction: 1. La partie de chasse. 2. Un restaurant populaire. u.a. Das zweite Kapitel “**Sujets de lettres**” enthielt folgende: Lettre d'un frère en voyage à sa sœur. Lettre à un ami intime. Lettre de demande de marchandises u.a. Das dritte Kapitel des Lehrwerkes – “**Thèmes**” enthielt Themen 1. Altrömische Sitten. 2. Die Malerei. 3. Zusammenkunft Elisabeths und Maria Stuarts. 4. Homers Einfluss auf die Griechen u.a. Das vierte Kapitel des Lehrbuches “**Grammaire**” stellte das Sprachmaterial vor: Rapport du verbe avec son sujet. Des compléments des Verbes. Emploi des voix. Emploi des auxiliaires u.a. Das Buch hat ein französisch-deutsches Wörterverzeichnis.

Der grammatische Teil des Lehrbuches ergänzt und erweitert also den in “La troisième et la quatrième année de grammaire française” enthaltenen Lehrstoff. Auch hier wurde das gesprochene Französisch besonders berücksichtigt; dass einzelne Stellen dieses Abschnittes nur zur Aufklärung des Schülers in einzelnen Fällen zu dienen haben, dass dieselben nicht auswendig gelernt werden sollen, wird das geübte Auge des Lehrers sofort erkennen; darin findet auch die Aufnahme einiger selten vorkommender Vokabeln ihre Begründung. Die im grammatischen Teil vorkommenden deutschen Sätze dienen ausschließlich grammatischen Zwecken. Da die Erfahrung lehrt, dass die Schüler trotz sorgfältiger Arbeit seitens des Lehrers seltener gebrauchte Verbalformen leicht vergessen, so wurden die ersten für den fünften Jahrgang bestimmten Lektionen einer systematischen Wiederholung der Zeitwörter gewidmet.

Das Übungsbuch weist folgende Anlage auf: In der fünften Klasse werden ausschließlich historische, zumeist chronologisch aufeinander folgende Texte angeboten. Diese Texte bilden sozusagen eine

Erweiterung und Ergänzung der im vierten Teile enthaltenen “Leçons d’histoire de France”. Sie dienen zur Einübung und Wiederholung bestimmter abgegrenzter Themen der Grammatik, zu mündlichen und schriftlichen Übungen und zur Vermehrung des Vokabelschatzes. In der fünften Klasse inhaltlich tiefere schriftliche Aufsätze sollen in der Regel nur aus leicht vorstellbaren Vereinfachungen der französischen Texte bestehen. Durch die *Exercices oraux* und durch mündliche Nacherzählung werden sie in der Schule zweckmäßig vorbereitet. Erst von der sechsten Klasse an wird der Schüler systematisch in der Ausarbeitung von Aufsätzen unterwiesen. Hier wird eine eingehende Prüfung des Buches sofort erkennen lassen, dass die Anforderungen, die in dieser Richtung an den Schüler gestellt werden, sehr sorgfältig erwogen wurden und dass überall ein allmähliches Fortschreiten vom Leichten zum Schwierigen zutage tritt. Auf diese Art kann der Schüler so weit gefördert werden, dass er in der siebenten Klasse einen selbstständigen leichten Aufsatz zu liefern imstande ist.

Auch bei den deutschen Texten wird man eine langsame Steigerung der Anforderungen wahrnehmen. Die deutschen Originaltexte (vorgeschrieben mit hoher Ministerialerlaubnis vom 20. Oktober 1890, Z. 25081 ex 1887) sind reichlich kommentiert, sie werden aber trotz der zahlreichen Anmerkungen dem Schüler noch immer hinreichend Gelegenheit zu einer heilsamen geistigen Übung bieten.

Die französischen Texte sind durchwegs guten Originalquellen entnommen und verbürgen daher ein sprachlich tadelloses Französisch. Das sehr eingehend ausgearbeitete Vokabularium dürfte schwächeren Schülern hinreichende Aufschlüsse gewähren.

Was die Zeiteinteilung anbelangt, glaubte Johann Fetter, dass es am zweckmäßigsten wäre, wöchentlich je eine Stunde dem Übungsbuch für Grammatik und der Lektüre zu widmen, wobei die Muttersprache nur dann helfend einzugreifen hätte, wenn ohne diese das Verständnis leiden würde.

In der 6. und in der 7. Klasse sollten monatlich drei bis vier Aufsätze geliefert werden. Jene Aufsätze, die der Lehrer vorschriftsmäßig nicht zu Hause zu korrigieren hat, sollten Gegenstand einer Schulkorrektur sein, wobei die Anlage derselben zu besprechen, Leistungen besserer Schüler von denselben vorzulesen und von dem Lehrer zu erörtern seien.

Jetzt stellen wir das nächste Lehrwerk für Französisch in den Realschulen in der Bukowina vor. – Fetter J. “Troisième et la quatrième année de grammaire française” (Fetter, 1892).

Das Lehrbuch hatte ein Vorwort, in dem es darum ging, dass es die zweite Ausgabe ist, in der die bestimmten Ergänzungen und die Ausarbeitungen verwirklicht sind. Das zweijährige Experiment, die Approbation des Lehrbuches hat ermöglicht, zu den Schlussfolgerungen zu kommen, dass das Buch wirksam sein kann, wenn die Stunden zum Erlernen des Französischen nutzbringend angewandt werden.

Was die reformierte Methode betrifft, auf die der Autor aufmerksam machte, so wurde das Lernen der Grammatik aufgrund des Lesens der Texte mit den Erklärungen bestimmter sprachlicher Strukturen am Ende der Seite vorgeschlagen. J. Fetter bemerkte im Vorwort zur Ausgabe, dass in diesem Buch die Anzahl der Beispiele höher ist, damit die Schüler die Regel selbständig ableiten konnten. Auch meint der Autor, dass das angebotene grammatikalische Nachschlagewerk für die Wiederholung des grammatikalischen Materials in den älteren Klassen dienen kann.

*Struktur und Inhalt* umfasste 14 grammatische Themen, dies sind im einzelnen: 1. Substantif. 2. L’article. 3. L’adjectif. 4. Nom de nombre. 5. Pronoms. 6. Verbe. 7. De la proposition et de ses éléments. 8. Konstruktion. 9. Des familles de mots. 10. Des adverbes. 11. Des Prépositions. 12. Des conjonctions. 13. Ponctuation. 14. Tableau des Verbes.

Der theoretische Teil der Grammatik wurde im Französischen mit den Beispielen zu den Regeln angeboten. Zu jedem grammatikalischen Thema gab es eine Übung, die die Fertigkeiten prägte und die Fähigkeit der Anwendung einer bestimmten grammatikalischen Struktur während des Sprechens entwickelte. Es wurden am Ende fast jeder Seite die Wörter und Redewendungen aus den Übungen vorgestellt, die Schwierigkeiten bezüglich der Semantik erregen konnten. Zu den französischen sprachlichen Klischees gab es eine deutsche Übersetzung. Am Ende des Lehrbuches gab es Tabellen mit den Zeitformen des Verbs.



So enthielt die angebotene Serie der Lehrbücher für das Erlernen des Französischen in der Realschule das dafür notwendige Lehrmaterial. Die Bücher entsprachen den Anleitungen bezüglich des Erlernens der französischen Sprache, die durch das Ministerium für Kultus und Unterricht 1890 genehmigt wurden sowie, den Aufforderungen der Lehrprogramme. Das Lehrmaterial war strukturiert nach dem Prinzip vom Einfachen zum Komplizierten, inbegriffen der Erfahrung des Erlernens der Muttersprache. Die Lehrbücher beinhalteten die neuen Tendenzen bezüglich der neuen Methode (der direkten Methode) des Erlernens einer Fremdsprache. Dies betraf vor allem das Erlernen der Grammatik und zwar die selbständige Ableitung der Regel aufgrund des Lesens des Textes.

Für die weitere Vertiefung der Französischkenntnisse von der VI. bis zu der VII. Klasse in der Realschule wurden die Lehrbücher von Dr. E. Filek, F. Wittinghausen empfohlen (Filek & Wittinghausen, 1879).

*Struktur und Inhalt.* Die Anordnung der vorgeschlagenen Schulgrammatik umfasst drei Hauptteile: Lautlehre, Formenlehre und Syntax.

*Die Lautlehre* enthält eine für die Schule ausreichende Theorie der französischen Aussprache und ist gleich den übrigen Teilen des Buches angeordnet, dass der Schüler in zweifelhaften Fällen das Gewünschte leicht und schnell darin finden kann (Filek & Wittinghausen, 1879, S. 2).

In diesem Teil des Lehrbuches wurde folgendes Lehrmaterial angeboten: I. Alphabet. II. Accente. III. Vokale. IV. Konsonanten. V. Apostrophierung u. Bindung. VI. Betonung.

In der Darstellung *der Formenlehre* war besondere Vorsicht notwendig, damit einerseits nichts wissenschaftlich Falsches gelehrt, andererseits die Einübung der verschiedenen Formen möglichst erleichtert werde. Die von den Normal-Lehrplänen für die vierte Klasse der Realschulen vorgeschriebene Wortbildungslehre durfte darin nicht fehlen. Bei der Bearbeitung derselben wurde vor allem Mätzner's treffliche Grammatik benützt (Filek & Wittinghausen, 1879, S. 3).

Zur Formenlehre gehörte: I. Vorbemerkung. II. Der Artikel und das Substantiv. III. Das Adjektiv. IV. Das Numerale. V. Das Pronomen. VI. Das Verb. VII. Das Adverb. VIII. Die Präposition. IX. Die Konjunktion. X. Die Interjektion. XI. Ableitung und Zusammensetzung im Französischen.

In der *Syntax* war es gleichfalls Mätzner, welchen der Verfasser nach dem Vorgehen von Plätz und Benecke in erster Linie zu Rate gezogen hat. Jedoch wurde an Stelle der bei Mätzner gegebenen Einteilung eine solche gewählt, welche geeignet ist, eine leichtere Übersicht über das gesamte Sprachmaterial zu ermöglichen (Filek & Wittinghausen, 1879, S. 3).

Für den Erwerb der Syntax wurde folgendes Lehrmaterial angeboten: I. Nominativ. Lehre von der Übereinstimmung (Kongruenz). II. Akkusativ. III. Genitiv und Dativ. Präpositionen de und à. IV. Die übrigen Präpositionen. V. Gebrauch und Weglassung des Artikels. VI. Eigentümlichkeiten im Gebrauche des Singulars und des Plurals von Substantiven. VII. Stellung der attributiven Adjektive. Zur Komparation der Adjektive und Adverbien. VIII. Gebrauch der Grundzahl für die Ordnungszahl. IX. Syntax der Pronomen. X. Gebrauch des Hilfsverbs. XI. Zur Lehre v. Reflexiven und unpersönlichen Verben. XII. Gebrauch der Zeitformen. XIII. Gebrauch der Modusformen. XIV. Stellung des Adverbs. Umschreibung desselben. Unterschied zwischen Adjektiv und Adverb. XV. Eigentümlichkeiten im Gebrauche gewisser Adverbien. XVI. Satzfügung. XVII. Wort und Satzstellung. XVIII. Interpunktion.

In allen Teilen des Buches war der Verfasser redlich bestrebt, möglichst kurz und dennoch auch möglichst vollständig zu sein.

Zum Nachschlagewerk in Grammatik wurde ein Lehrbuch mit entsprechenden Aufgaben und Übungen angeboten, und zwar "Übungsbuch für die Mittelstufe des Französischen Unterrichts" (Filek & Wittinghausen, 1894).

*Struktur und Inhalt.* Das Lehrbuch umfasst folgendes Material: I. Das Nötigste über die Wortstellung. Wiederholung der Lehre von der Stellung der pronoms personnels conjoints II. Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre des Verbs. III. Zur Formenlehre der übrigen Redeteile. IV. Das Nötigste aus der Kongruenzlehre. V. Artikel, Casus und Präpositionen. VI. Eigentümlichkeiten im

Gebrauche des Singulars und des Plurals von Substantiven. VII. Stellung des attributiven Adjektivs. VIII. Pluralbildung zusammengesetzter Substantive. Geschlechtswandlung und Pluralbildung zusammengesetzter Adjektive. IX. Syntax des Pronomens. X. Gebrauch der Hilfsverben. XI. Zur Lehre vom reflexiven und unpersönlichen Verb. XII. Gebrauch der Zeitformen. XIII. Das Nötigste über den Gebrauch der Modusformen. XIV. Stellung des Adverbs. Verneinung des Verbs. Verzeichnis der Wörter zu den einzelnen Übungsstücken. Alphabetische Wörterverzeichnisse.

Das Buch ist nach den obenerwähnten grammatikalischen Themen bzw. Subthemen eingeteilt und bildete einen Gesamtüberblick zur Grammatik. Jede grammatikalische Struktur, die gelernt werden soll, wurde auf Französisch beschrieben. Der Beispielsatz wurde ins Deutsche übersetzt. Danach wurde dieses grammatikalische Thema mit einem kleinen Text auf Französisch illustriert. Aufgaben waren zum Beispiel, Singular durch Plural, Pronomen, Zeitformen oder ähnliches zu ersetzen. Zu bestimmten grammatikalischen Erscheinungen erscheinen am Ende der Seite eine Erklärung bzw. ein Kommentar. Nach dieser Regel sollte ein deutschsprachiger Text ins Französische übersetzt werden. Von Zeit zu Zeit war in den Kommentaren noch eine weitere Aufgabe. Z. B. sollte erklärt werden, welche grammatikalische Struktur im deutschen oder französischen Text angewandt wurde, welche bestimmte grammatikalische Struktur in der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische anzuwenden, es galt die Frage aus dem Französischen ins Deutsche zu übersetzen und sie auf Französisch zu beantworten. Das Lehrbuch enthielt auch die Kommentare, in denen durch einige Wörter und Wendungen aus dem Text ins Deutsche übersetzt wurden oder Transkriptionen gewisser phonematischer Erscheinungen, die für die Lernenden schwierig sein könnten. Nach einigen Themen war die Wiederholung des früher gelernten sprachlichen Materials vorgesehen.

Wir halten es für wichtig, das Lehrbuch zum Französischlernen, und zwar das grammatikalische Nachschlagewerk vorzustellen und zu analysieren, das 1892 wieder herausgegeben wurde und für die Oberstufe bestimmt war, da im Vorwort neue Richtungen und konzeptionelle Ideen für den Zeitraum, den wir untersuchen, vorgeschrieben sind.

Für die Oberstufe ist das "Übungsbuch des Französischen Unterrichts" (Filek & Wittinghausen, 1898) vorgesehen.

*Struktur und Inhalt.* Das Lehrbuch umfasst folgendes Material: I. Wortstellung. Stellung des attributiven Adjektivs und der Pronoms personnels conjoints. II. Gebrauch der Imparfait und des Passé défini des Plus-que-parfait und des Passé antérieur. Regelmäßige Wortstellung Imparfait und Passé défini, des Plus-que-parfait und des Passé antérieur. III. Gebrauch der übrigen Zeitformen. Présent und Passé indéfini. IV. Gebrauch der Modusformen. Folge der Zeiten im Haupt- und Nebensatz. Satzfügung. Konjunktionen. V. Kongruenz. VI. Kasus, Präpositionen und Artikel. VII. Aufgaben zur Einübung der übrigen syntaktischen Regeln und allgemeine Übungen. Wörterverzeichnis.

Zu jedem grammatikalischen Thema wurde ein Text auf Deutsch angeboten, den die Schüler übersetzen sollten. Am Ende der Seite gab es als Kommentar die Übersetzung bestimmter Wörter und Ausdrücke aus dem Text ins Französische. Zu den Aufgaben gehörten auch solche: eine bestimmte grammatikalische Struktur in der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische zu unterstreichen, Fragen aus dem Französischen ins Deutsche zu übersetzen und sie auf Französisch zu beantworten. Wie wir schon bemerkt haben, gibt es solche Aufgaben auch im vorhergehenden Lehrbuch. Der Unterschied liegt in der Komplexität des Materials nur, d.h. für die älteren Klassen war das Lernmaterial schwerer und es fehlten die Texte auf Französisch, der Schwerpunkt wurde auf die Übersetzung der Texte aus dem Deutschen ins Französische gelegt.

Das nächste Lehrbuch, das für das Erlernen der französischen Sprache in der siebenten Klasse vorgesehen wurde – war ein Lesebuch (Sammlung der Musterstücke) (Filek & Wittinghausen, 1889).

Das Buch war für die untere und mittlere Stufe der französischen Lektüre an höheren Lehranstalten, zunächst an Realschulen bestimmt.

Französische Chrestomathie umfasst folgende Abschnitte: I. Abteilung. Kleine Lesestücke vermischten Inhaltes (85 Lesestücke). II. Abteilung. Gespräche (6 Gespräche). III. Abteilung. Briefe (16). IV. Abteilung. Poetische Stücke. (32). V. Abteilung. Größere Prosastück A. Erklärungen (4). B. Geschichtliches und Biographisches (13). C. Beschreibungen (3). D. Dramatisches (1). Wörterbuch.

In den Lesestücken der ersten Abteilung tritt die Rücksicht auf das Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren in der Vordergrund; man findet daher in dieser Abteilung nicht nur kurze, sondern besonders leichte und einfache Stücke; es werden dort unregelmäßige Verbalformen, Konjunktiv-Konstruktionen entweder gänzlich vermieden, oder unter dem Texte die Infinitive der unregelmäßigen Verben angemerkt und das Verständnis und die Übersetzung erleichternden Bemerkungen hinzugefügt. Fabeln und Parabeln, die nach unserm Dafürhalten in keinem für die unteren Klassen bestimmten Buche fehlen sollen, sind darin in genügender Anzahl vertreten [10, S. III].

In der dritten Klasse wurde die Geschichte des Mittelalters und in der vierten Klasse die Neuzeit gelehrt.

Nach der Überzeugung des Buchautors verschafft ein Wörterbuch, dessen ein für die untere und mittlere Stufe bestimmtes Lesebuch nicht entbehren kann, diesem erst seinen vollen Wert. In das vorliegende wurde so manches aufgenommen, was in derartigen Büchern unter dem Text der Lesestücke angemerkt zu werden pflegt. Dies geschah in der Absicht, die Schüler zu gewissenhafter Präparation unter fleißigem Gebrauch des Wörterbuches anzuhalten.

**Schlussfolgerungen.** Die Lehrbücher der untersuchten Phase zeigen die Eigentümlichkeit dieser Zeit, die den Übergang von den Übersetzungs- zu der direkten Methode des Fremdsprachenunterrichts widerspiegelt hat. Diese Tatsache forderte die Umsetzung neuer Grundlagen im Prozess der Buchgestaltung.

Die Analyse der Lehrbücher für Fremdsprachen gab uns die Möglichkeit zu behaupten, dass das Lehrmaterial in den Lehrwerken für Schüler zugänglich war und für die Beherrschung der Sprache entsprechend der Lehrprogrammforderungen ausreichte. Alle Lehrbücher hatten die Zulassung des Ministeriums für Kultus und Unterricht der Österreich-Ungarischen Monarchie.

Die gefundene Zahl der Lehrbücher gab uns die Möglichkeit sie in folgende Gruppen einzuteilen: *Lehrwerke*, die als grammatisches Nachschlagbuch für den Erwerb des grammatischen Systems der Fremdsprache dienten; *Lehrwerke*, deren Inhalt aus adaptierten Texten und Bruchstücken authentischer Werke der Literatur bestand: Balladen, Märchen u.a. umfasste. Die Lehrbücher dieser Gruppe beinhalteten Übungen zum Erwerb des Sprach- und -Sprechmaterials; *Chrestomathien für das Lesen*, die authentische Werke der Literatur verschiedene Gattungen umfassten.

Man muss feststellen, dass in die Lehrbücher für Französisch die neuen konzeptionellen Ideen der direkten Methode einbezogen waren, und zwar die Aufmerksamkeit auf die phonetische Komponente der Sprache, die Entwicklung des Sprechens, das Tolerieren gewisser Fehler in der Sprache während der mündlichen Rede. Der Übergang von der übersetzten zur direkten Methode des Fremdsprachenunterrichts ist in den Lehrbüchern durch Ergänzung des theoretischen Materials zur Phonetik und Übungen für die Herausbildung von Aussprachefertigkeiten verkörpert. Das Erlernen des grammatikalischen Materials, die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt, gehörten zu den Ansätzen, wurden jedoch nicht als Ziele des Fremdsprachenlernens bezeichnet. Das Lesen der Fragmente der Literatur aus verschiedenen Genres erweiterte den Wortschatz der Schüler und entwickelte die Fähigkeit des Sprechens, indem der Inhalt des Gelesenen besprochen wurde. Die Informationen, die die Schüler aus fremdsprachigen Texten erhielten, prägten das Wissen des Schülers über Geographie, Geschichte, Kultur und das Leben des Landes, dessen Sprache er lernte. Das Schreiben der Briefe war die Vorbedingung und gleichzeitig die Basis für die Ausbildung der schriftlichen Rede.

Als Nachteile lässt sich Folgendes nennen: die vom Lehrprogramm empfohlenen Lehrbücher für Französisch in der Bukowina wurden nicht den ukrainischsprachigen, sondern nur den deutschsprachigen

Schülern angepasst. Es gab in diesem Zeitraum keine für ukrainischsprachige Schüler angepasste Lehrbücher, die vom Ministerium für Bildung oder vom Lehrprogramm der Bukowina empfohlen wurden.

**Die Perspektive der weiteren Untersuchungen.** Die Voraussetzungen unserer weiteren Untersuchung in dieser Richtung soll die Analyse der Struktur und des Inhalts von Lehrbüchern für Französisch in Wien in den Zeiten der österreichisch-ungarischen Monarchie sein.

### LITERATUR

- Гез, Н. И. и Фролова, Г. М. (2008). *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Москва: Академия.
- Fetter, J. (1890). *Lehrgang der französischen Sprache. I. und II. Teil*. Wien: Verlag von Hermann & Altmann.
- Fetter, J. (1892). *Latroisième et la quatrième année de grammaire française par*. Second Edition. Revue, corrigée et considérablement augmentée. Vienne, Berman et Altmann, Libraires-Éditeurs, 1892.
- Fetter, J. (1893). *Französisches Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. (Exercices. – Cours pratique de composition. – Grammaire). Der Lehrgang der französischen Sprache V. Teil. Wien: Verlag von Bermann&Altmann.
- Fetter, J. (1894). *Lehrgang der Französischen Sprache. IV. Teil*. Übungs- und Lesebuch. Mit einer Karte. Zweite unveränderte Auflage. Wien: Verlag von A. Wichlers Witwe & Sohn.
- Fetter, J. (1899). *Lehrgang der Französischen Sprache. III. Teil*. Vierte unveränderte Auflage. Wien: Verlag von A. Wichlers Witwe & Sohn.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1879). *Französische Schulgrammatik*. Wien: Alfred Holder, k. k. Hof- und Universitäts-Buchhandler.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1894). *Übungsduch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts*. Vierte unveränderte Auflage. Wien: Alfred Holder.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1898). *Übungsbuch für die Oberstufe des Französischen Unterrichts*. Zweite, revidierte Auflage. Wien: Alfred Holder, k. und k. Hof. & Universitätsbuchhandler.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1889). *Französische Chrestomathie für höhere Lehranstalten. Mit sprachlichen und sachlichen Bemerkungen und einem vollständigen Wörterbuche*. Fünfte unveränderte Auflage. Wien: Alfred Holder, k. k. Hof und Universitäts-Buchhandler.

### REFERENCES

- Hez, N. Y. y Frolova, H. M. (2008). *Ystoryia zarubezhnoj metodyky prepodavanyia ynostrannykh iazykov*. Moskva: Akademyia.
- Fetter, J. (1890). *Lehrgang der französischen Sprache. I. und II. Teil*. Wien: Verlag von Hermann & Altmann.
- Fetter, J. (1892). *Latroisième et la quatrième année de grammaire française par*. Second Edition. Revue, corrigée et considérablement augmentée. Vienne, Berman et Altmann, Libraires-Éditeurs, 1892.
- Fetter, F. (1893). *Französisches Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. (Exercices. – Cours pratique de composition. – Grammaire). Der Lehrgang der französischen Sprache V. Teil. Wien: Verlag von Bermann&Altmann.
- Fetter, J. (1894). *Lehrgang der Französischen Sprache. IV. Teil*. Übungs- und Lesebuch. Mit einer Karte. Zweite unveränderte Auflage. Wien: Verlag von A. Wichlers Witwe & Sohn.
- Fetter, J. (1899). *Lehrgang der Französischen Sprache. III. Teil*. Vierte unveränderte Auflage. Wien: Verlag von A. Wichlers Witwe & Sohn.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1879). *Französische Schulgrammatik*. Wien: Alfred Holder, k. k. Hof- und Universitäts-Buchhandler.

- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1889). Französische Chrestomathie für höhere Lehranstalten. Mit sprachlichen und sachlichen Bemerkungen und einem vollständigen Wörterbuche. Fünfte unveränderte Auflage. Wien: Alfred Holder, k. k. Hof und Universitäts-Buchhandler.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1894). Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. Vierte unveränderte Auflage. Wien: Alfred Holder.
- Filek, E. & Wittinghausen, F. (1898). Übungsbuch für die Oberstufe des Französischen Unterrichts. Zweite, revidierte Auflage. Wien: Alfred Holder, k. und k. Hof. & Universitätsbuchhandler.

УДК 378.147.15: 811.133.1'36

## LES CONTENUS SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL DE FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE: STEREOTYPES DE GENRE

Rusnak D.

dianarousnak@gmail.com

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

Дата надходження 26.01.2018. Рекомендовано до друку 30.03.2018.

**Руснак Д. А. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**Специфіка змісту навчання майбутніх вчителів / викладачів французької мови в контексті міжкультурного підходу: гендерні стереотипи**

**Анотація. Постановка проблеми.** У статті розглядається питання про використання гендерних стереотипів як специфічного змісту навчання французької мови в контексті міжкультурного підходу. Стереотипи займають важливе місце в методичних дослідженнях про міжкультурні стосунки, а їхнє незнання може мати негативні наслідки для спілкування. Отже, однією з цілей навчання міжкультурного спілкування виступає розвиток критичного мислення у студентів, здатності до аналізу та вміння розвивати стереотипи з метою успішного спілкування. **Мета** статті – розглянути гендерні стереотипи як специфічний зміст навчання майбутніх вчителів / викладачів французької мови в контексті формування комунікативної міжкультурної компетентності. **Методи дослідження.** Проведено аналіз даних соціології, соціальної психології та психолінгвістики щодо гендерних стереотипів, а також методики викладання іноземних мов та культур. **Результати дослідження.** Грунтуючись на даних соціальної психології, автор дає визначення стереотипам взагалі та гендерним стереотипам зокрема. Наголошено на необхідності включення гендерних стереотипів до змісту навчання майбутніх вчителів/ викладачів французької мови в процесі формування міжкультурної компетентності. Охарактеризовано медійну рекламу, обрану в якості навчального матеріалу, як автентичний матеріал, що дозволяє поєднати навчання мови та культури. Проаналізовано гендерні стереотипи на прикладі французьких та українських рекламних медіатекстів. Виділено етапи у роботі з відеорекламою та запропоновані приклади вправ, що мають на меті формування комунікативної міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів/ викладачів французької мови. **Висновки.** Зроблено висновок про те, що реклама представляє собою цінний автентичний матеріал, який дозволяє поєднати навчання мови та культури і є багатим джерелом стереотипів, зокрема гендерних. Вправи, розроблені на основі рекламних медіатекстів, дозволяють розвивати у студентів критичне мислення, виділяти та аналізувати гендерні стереотипи у французькій та українській рекламі, порівнювати їх та висловлювати власні судження.

**Ключові слова:** міжкультурний підхід, медіареклама, гендерні стереотипи, французька мова, майбутні вчителі / викладачі.

**Руснак Д. А. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича**

**Специфика содержания обучения будущих учителей/ преподавателей французского языка в контексте межкультурного подхода: гендерные стереотипы**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос об использовании гендерных стереотипов как специфического содержания обучения будущих учителей/ преподавателей французского языка в контексте межкультурного подхода. Основываясь на данных социальной психологии, автор дает определение стереотипам вообще и гендерным стереотипам в частности. Акцентируется внимание на необходимости включения гендерных стереотипов в содержание обучения будущих учителей/ преподавателей в процессе формирования межкультурной компетентности. В качестве материала для обучения представлена медийная реклама как аутентичный документ, который позволяет объединить обучение языку и культуре. Рассмотрены гендерные стереотипы на примере французской и украинской медийной рекламы. Выделены этапы работы с видеорекламой, а также предложены примеры упражнений с целью формирования коммуникативной межкультурной компетентности у будущих учителей/ преподавателей французского языка.

**Ключевые слова:** межкультурный подход, медиареклама, гендерные стереотипы, французский язык, будущие учителя / преподаватели.

**Rusnak D. The National University Yuri Fedkovitch of Chernivtsi**

**Specific content of intercultural education of prospective French teachers: gender stereotypes**

**Abstract.** The article deals with the problem of gender stereotypes as a specific content of intercultural education at the university. Stereotypes occupy a significant place in the thinking of the intercultural relations and the ignorance of it can be pernicious for communication. Stereotypes representations are a challenge to the language and culture education. Among others, one of the objectives of intercultural education should be to develop students' critical thinking, teach them to analyze and to break stereotypes for successful communication. The purpose of the article is to consider gender stereotypes as a specific content of intercultural education of prospective foreign language teachers. For that authentic materials for teaching should be selected, gender stereotypes should be analyzed in it, working method for developing communicative intercultural competence using selected material should be proposed. Research is based on reviewing the studies of gender stereotypes in social psychology, sociology and sociolinguistics. Stereotypes as a form of social representations are characterized, general and gender stereotypes in particular. The advertising as a source of cultural information is selected. The role and place of gender stereotypes in French and Ukrainian advertising are described. The stages of working with the advertising videotext are given. Some examples of communicative and intercultural activities are provided. To sum up, an advertising text, as a rich source of gender stereotypes, allows developing the intercultural competence in the context of foreign communicative competence formation. The proposed activities have to develop critical way of students' thinking to identify and analyze gender stereotypes in French and Ukrainian cultures, to compare them and to express different opinions.

**Keywords:** intercultural approach, advertising text, gender stereotypes, French, prospective teachers.

**Le problème.** L'apprentissage d'une langue étrangère vise essentiellement la communication entre les locuteurs de différentes cultures, et pour que cette communication soit efficace, une compétence interculturelle est primordiale.

L'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), l'enseignement des langues doit permettre de développer les compétences plurilingues et interculturelles des apprenants, essentielles au vivre ensemble, à la cohésion sociale et à l'édification de sociétés pacifiques (CECR, 2001). Ainsi, l'éducation interculturelle constitue un des facteurs importants pour éduquer les apprenants à l'altérité, à la relativité, à la tolérance et au respect de l'autre.

Un des objectifs majeurs de l'enseignement interculturel est celui des contenus d'apprentissage. Le didacticien français Henri Besse trouve important de présenter aux étudiants, dès que possible, des données relatives à la culture étrangère qui soient susceptibles de leur "poser problème", de leur opposer leur objectivité têtue, et de provoquer, chez eux, un certain choc (Besse, 1993).

Les stéréotypes occupent une place significative dans la réflexion sur les relations interculturelles et la didactique des langues et des cultures. Selon J.-L. Dufays, la stéréotypie exerce des fonctions didactiques essentielles, dont l'ignorance peut s'avérer des plus dommageable tant pour les enseignants que pour les apprenants (Dufays, 1997). Les représentations stéréotypées, éloignées de la réalité, constituent ainsi un défi pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Il en résulte que leur statut didactique est paradoxal car ils sont à la fois des obstacles à dépasser et des connaissances à maîtriser.

En psychologie sociale, *un stéréotype peut représenter une croyance qu'une personne entretient au sujet des caractéristiques des membres d'un groupe exogène, ou bien une généralisation touchant un groupe de personnes et les différenciant des autres* (Desvarte 2015). Autrement dit, le stéréotype est une généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes, sans tenir compte des différences individuelles. Il s'agit d'un ensemble d'images figées, de l'ordre des croyances et des simplifications de la réalité.

Il est vrai que pour une communication interculturelle efficace les stéréotypes et généralisations peuvent poser un obstacle. C'est pourquoi l'un des objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures est de développer chez les étudiants des esprits critiques, de leur apprendre à dépasser les stéréotypes dans la perception de l'autre en présentant et acceptant des points de vue différents.

**L'analyse des dernières recherches.** Bien qu'au cours de dernières décennies le problème des stéréotypes soit au centre des didacticiens des langues-cultures (I. Ю. Голуб; П.Ю. Мельник; Д.А. Руснак; J.-L. Dufays; A. Gras et S. Corbeile; M. Menier; M.-F. Narcy-Combes; F. Windmüller), cette question n'est pas assez étudiée dans l'optique de formation de futurs enseignants de FLE dans le cadre institutionnel en Ukraine. En particulier, l'intérêt des chercheurs portent essentiellement sur les stéréotypes nationaux ou ethniques, en laissant de côté d'autres groupes, en particulier les stéréotypes de genre.

Pourtant, le problème de stéréotypes de genre est d'une grande **actualité**. On en parle beaucoup dans les articles de presse, manuels scolaires, campagnes publicitaires etc. Vu l'impact des représentations stéréotypées sur les hommes et sur les femmes dans les sphères sociale (une répartition stéréotypée des rôles dans la famille, par exemple) et professionnelle (le choix des métiers ou la promotion en entreprise), il est important d'en prendre conscience et de leurs effets pour les déconstruire et les dépasser.

Cette question est surtout actuelle pour la formation de futurs enseignants de FLE, car les connaissances acquises peuvent leur servir non seulement dans la communication interculturelle réelle mais aussi, d'un point de vue pédagogique, dans leur activité professionnelle ultérieure en tant que formateurs des jeunes en classe de langue.

Selon le Programme institutionnel, les contenus de stéréotypes de genre peuvent faire partie des thématiques telles que *L'identification personnelle (l'autoportrait / l'apparence et l'attitude / les métiers et la vie professionnelle)* et *la Famille (les relations familiales / les problèmes familiaux)*, étudiées en 1-ière / 2-ième année à l'école supérieure.

Or, **le but de notre recherche** est d'examiner les stéréotypes de genre en tant que contenus spécifiques de l'enseignement de futurs enseignants de FLE selon la démarche interculturelle. Pour ce faire, nous avons besoin de faire le choix des documents authentiques contenant des stéréotypes de genre, d'y analyser ces derniers d'un point de vue de psychologie sociale, de proposer des pistes d'exploitation des documents choisis ainsi que de concevoir des activités à visée interculturelle.

La base méthodologique de notre travail est l'analyse des études des stéréotypes de genre dans les domaines de la sociologie, de la psychologie sociale et de la sociolinguistique.

**Les résultats essentiels de la recherche.** Dans le cadre d'enseignement institutionnel non francophone, ce qui est le cas de l'enseignement universitaire du FLE en Ukraine, mettre l'apprenant en contact direct avec la langue / culture cible se fait par le biais de documents authentiques, en particulier de médias (textes, images, vidéo etc.) qui sont des porteurs riches d'informations actuelles. Comme l'affirme Génèviève Zarate, pour le travail sur la compétence de communication interculturelle, le document authentique, et surtout le document médiatique constitue certainement un support privilégié parce que celui-ci induit une vision dynamique de la société, privilégiant implicitement les idées à l'ordre du jour, les faits de société en émergence, les innovations technologiques et les courants de la dernière heure (Zarate, 1986, p. 88).

Pour ce qui nous concerne, nous avons choisi la publicité médiatique francophone et ukrainienne comme support du travail selon la démarche interculturelle. En effet, l'exploitation de la publicité dans le processus du développement de la compétence communicative interculturelle permettra de concilier l'enseignement de la langue à celui de la culture. D'après Robert Barthes, *la publicité est une forme de communication et un élément de mass-média qui reflète la représentation du monde d'une société, ses valeurs, traditions, orientations et histoire* (Barthes, 1985). De ce fait, elle représente une source de documents susceptibles de servir de supports à la compréhension et à l'analyse des différences interculturelles.

On ne peut pas imaginer le monde moderne sans publicité. Les sociologues soulignent que, d'une simple proposition commerciale, la publicité s'est transformée aujourd'hui en un mécanisme d'influence sur le consommateur et visant à le persuader, elle utilise souvent des stéréotypes (Butenko, 2006). On croit que les stéréotypes aident à vendre n'importe quel produit ou service parce qu'ils



sont perçus comme la réalité même (Perbet, 2015). C'est pourquoi la publicité n'utilise pas seulement les stéréotypes, elle les crée elle-même pour imposer au consommateur une certaine mode de vie (produits de beauté, vêtements, alimentation etc).

On croit que la publicité est un exemple éloquent des représentations stéréotypées des hommes et femmes dans les mass-média. D'un point de vue sociolinguistique, cela s'explique par le fait que la publicité réunit deux discours – premier et secondaire, où le discours premier crée la proposition sur les produits et les services. Par contre, les représentations sociales basées sur les stéréotypes de genre créent le discours secondaire avec ses codes cachés mais importants pour les membres d'une société (Томская, 2014, с. 101). De cette manière, le discours premier montre comment lave un produit pour la lessive, comment fonctionne un nouvel appareil électroménager, comment l'ordinateur aide à prendre de bonnes décisions, quel bel arôme ont ces parfums etc. Le discours secondaire fournit des informations sur la *personne qui* doit faire la lessive, *qui* doit faire la cuisine, *qui* prend de bonnes décisions à l'aide de l'ordinateur et *qui* a besoin de ces parfums pour réussir dans la vie (Томская, 2014, с. 102).

D'un point de vue psychologique, on peut définir **les stéréotypes de genre** (ou *sexuels*) *comme représentations figées sur les hommes et les femmes, sur leurs rôles dans la société et les activités qu'ils/elles doivent exercer* (Маслова, 2014; Томская, 2014).

Or, dans la publicité les femmes présentent plus souvent des produits pour la lessive, et les hommes présentent des automobiles. Au cas où les hommes présenteraient des produits ménagers ou des produits pour enfants, la publicité aurait plutôt un caractère humoristique avec l'accent sur le renversement des rôles ce qui satisfairait aussi l'ego des femmes et leur ferait ainsi acheter le produit présenté.

L'analyse de la littérature spéciale montre que dans la publicité de deux cultures, française et ukrainienne, la Femme a quatre rôles principaux: *une bonne mère, une épouse aimante, une ménagère et un objet de désir* (Андрушко, 2013; Geay, Clémence, Paola, Constance, 2012; Маслова, 2014; Томская, 2014).

Le stéréotype le plus répandu en France et en Ukraine est celui de la *femme ménagère*. C'est parce que les produits pour le ménage sont adressés justement à la femme: c'est la femme qui fait le ménage pendant la journée: nettoie la maison, fait la cuisine, fait les courses etc. Le stéréotype de la *Reine-Du-Foyer* fait l'image d'une femme pour laquelle une propre maison est le plus grand bonheur. Dans ce type de publicité l'Homme tient le rôle d'un expert qui donne des conseils. Par exemple, la pub de *Calgon* (<http://pubanalyse.blogspot.fr/2014/02/publicite-calgon-illustration-de-la.html>) où deux femmes parlent devant une machine à laver. L'une d'elles est très ennuyée, parce que la machine est en panne et elle ne peut pas faire la lessive. Alors apparaît un homme en habit blanc qui ressemble à un savant et explique aux femmes comment il faut faire pour que la machine serve plus longtemps. La femme suit ses conseils, la machine fonctionne et tous les vêtements sont propres. Du coup, la femme est heureuse.

Deux autres stéréotypes de la *bonne mère* et de *l'épouse aimante* se rapprochent du premier, celui de la *femme ménagère*. Mais outre les tâches ménagères qu'elle doit faire, la femme doit aussi être une bonne mère et une bonne épouse. Il faut dire que ces images de la femme se sont développées en France après la Deuxième guerre mondiale pendant le baby-boom. Il s'agit d'une famille traditionnelle où le père va au travail et la mère reste à la maison et garde les enfants. On peut voir ces stéréotypes dans la publicité qui présente la mère avec les enfants (par exemple, *Blédina, Club Med*) ou la femme à côté de son mari (par exemple, *Moulinex*). De même, dans la publicité ukrainienne, on utilise ces stéréotypes féminins pour présenter des produits pour enfants, des médicaments, des vitamines, des produits pour la lessive, de l'alimentation pour les animaux de compagnie (par exemple, *Actimel, Immunoflaside, Glade, Viskas* etc.). La publicité crée une image d'une *mère exemplaire*, qui sait comment nourrir et faire plaisir à son enfant et à son mari, comment lutter contre le rhume, comment rendre les vêtements confortables et comment remplir l'appartement des odeurs agréables.

La publicité moderne utilise encore un stéréotype féminin, celui de la *femme-objet*. Cette image doit attirer les hommes au produit présenté bien que le femme ne s'identifie pas directement à ce produit (par exemple, la pub des automobiles). Le corps des femmes est utilisé pour susciter le désir du consommateur en rendant le produit plus attirant. Il s'agit d'une publicité suggestive qui met en jeu les désirs subconscients. Le produit est associé à l'érotisme que reflètent les slogans tels que "*Pour rugir de plaisir*" (pour une barre de chocolat *Lion*), "*Un café nommé désir*" (pour le café *Carte Noire*), "*Couronne – le goût du désir*" (pour la marque ukrainienne *Korona*), "*Le monde de ton plaisir*" (pour la marque ukrainienne *Roshen*). On voit ici une femme fatale dans la publicité à laquelle on ne peut pas résister.

Ainsi, les publicités française et ukrainienne présentent la femme à plusieurs facettes – de la femme ménagère jusqu'à la femme fatale, séductrice et indépendante. En ce qui concerne les hommes, le stéréotype le plus répandu est celui d'un *homme défenseur*, fort et viril qui est associé au monde extérieur, à la liberté, aux aventures. Pourtant, il peut vous venir en aide à tout moment (la pub de *Cola Zéro calories* [www.youtube.com/v/HQEYo2YLF14](http://www.youtube.com/v/HQEYo2YLF14)). Un autre stéréotype d'un *homme travailleur réussi* s'associe au travail et à l'argent. C'est un directeur à l'entreprise ou travailleur dans le domaine bancaire. Cet homme porte souvent un costume, car il va au travail. Le stéréotype d'un homme *gagne-pain* qui travaille et soutient sa famille perdue dans la société moderne (Андрушко, 2013; Macé, 2010). Par exemple, le spot de la banque *Croupama* (<http://www.ina.fr/video/PUB2586231026>): un homme est au sein de la famille, c'est la fête des pères. Il reçoit des cadeaux de ses enfants, mais il a l'air distant, ses pensées sont concentrées sur les problèmes d'argent pour assurer le bien-être de sa famille et un bon avenir à ses enfants. La banque *Croupama* l'y aidera.

L'Homme moderne sait concilier la famille et la vie professionnelle réussie. C'est, pour ainsi dire, l'image d'un "Nouveau Père". Par exemple, dans la publicité française *Renault Scénic* (<https://www.youtube.com/watch?v=fAeJfOF8S8>) nous voyons un bon père qui emmène ses enfants du premier et du deuxième mariages aux ateliers hors école, puis il les y reprend et les amène chez eux. Pour le faire, il a une grande voiture spacieuse où il y a de la place pour tous les enfants. Il est intéressant de comparer cette image-ci à celle d'un père dit traditionnel dans la publicité du journal sportif *l'Equipe* (<https://www.youtube.com/watch?v=v9E1PXNG6HM>), qui présente sous la forme humoristique un homme distant de sa famille ne s'intéressant qu'au travail et au sport. Ni sa femme, ni son fils ne le reconnaissent sans son journal. Il est obligé de l'ouvrir pour calmer sa famille: c'est vraiment leur mari et père qu'ils voient tous les jours, le journal au visage.

En général, on distingue quatre images principales dans la publicité française et ukrainienne : l'*homme défenseur*, l'*homme travailleur réussi*, l'*homme expert* et l'*homme macho* (Андрушко, 2013; Gomez, 2012; Macé, 2010).

Cependant, en parlant des stéréotypes de genre dans la publicité on ne peut pas éviter le problème de sexisme. Sous ce terme on désigne la *discrimination d'un individu selon ses caractéristiques sexuelles*. (Perbet, 2015 ; Tochylenkova et al. 2016). Le plus souvent c'est la femme qui en est l'objet. Ses capacités intellectuelles sont diminuées, son corps est déposé comme objet du désir et des fantaisies. On distingue dans la publicité quelques représentations sexistes de la femme parmi lesquelles la *femme soumise*, la *femme stupide* et la *femme objet sexuel* (Geay et d'autres, 2012; Perbet, 2015).

Le stéréotype de la *femme soumise* a été créé dans les années 40-50 du siècle dernier où la femme surveillait la maison, faisait le ménage, la cuisine et le mari, lui, gagnait de l'argent. La publicité humoristique *Moulinex libère la femme* (<https://www.youtube.com/watch?v=0FLOZsTtfXo>) en est un vif témoignage. Aujourd'hui cette vision-là des rôles de l'homme et de la femme est considérée comme sexiste. Par exemple, la publicité de l'alimentation pour enfants de la marque Blédine: "*Blédine – du côté des mamans*" provoque une vive réaction dans la société française, parce que ce n'est pas que la femme, mais aussi le père qui doit s'occuper des enfants.

De ce point de vue on trouve sexiste par rapport aux hommes la pub des préservatifs *Zazoo Condoms* (<https://www.youtube.com/watch?v=iIGPP0ZbQeY>) qui présente un homme incapable de s'occuper

de son fils. Au supermarché le père et le fils font l'objet de tous les attentions à cause du comportement d'un enfant gâté qui demande et exige des bonbons. Le père, lui, ne sait pas gérer la situation et rêve aux préservatifs qu'il aurait fallu utiliser pour éviter un conflit pareil. Cette publicité fait l'accent sur l'image de l'homme qui est incapable d'éduquer les enfants.

Le stéréotype de *la femme stupide* présente le plus souvent une blonde stupide et bonne à rien. Par exemple, la publicité belge *Renault Twingo*: "*N'enlevez pas ma voiture, SVP ! J'ai des hauts talons*" ou bien "*Désolée, comme je suis un vrai danger au volant, j'ai préféré laisser ma voiture ici*" fait l'accent sur l'incapacité de la femme à conduire. La résonance dans la société a fait disparaître sa version télévisée. Mais à la télé ukrainienne nous pouvons voir la publicité qui met l'accent sur la stupidité des femmes comme, par exemple, celle des médicaments contre la toux *Ambrolothine* et *Broncholithine* où une belle présentatrice blonde à la télé se montre incapable de reproduire un texte publicitaire assez long. Mais elle y réussit, bien sûr, grâce à l'aide du metteur en scène (<https://www.youtube.com/watch?v=XeCtNN8YHN0>).

*La femme objet sexuel*. La publicité exploite très souvent le corps féminin pour présenter des produits qui ne s'associent pas directement à la femme. Ici on voit la femme comme objet de désir qui fait l'homme acheter le produit en question en l'associant à la beauté, à la sexualité, au charme féminin. Par exemple, la pub de la mousse à raser *Gel Williams* présente un homme contre les seins féminins et le slogan qui dit "*Goûtez au confort!*".

En revanche, la publicité ukrainienne exploite le corps masculin pour attirer les femmes au produit présenté. Par exemple, la marque des friandises *Bonjour* présente dans la pub de beaux hommes musclés en train de préparer un dessert pour les femmes. Le slogan dit: "*Tout pour faire plaisir aux femmes*" (<https://www.youtube.com/watch?v=Wh6AJUMRt4U>). Le même concept est utilisé dans la pub du réseau commercial PROSTOR (<https://www.youtube.com/watch?v=DyUg9LG7m6I>).

Il faut souligner que la publicité sexiste provoque de vives discussions dans la société moderne et fait l'objet de la lutte pour les droits de la femme. Le Conseil de l'Europe a publié quelques documents sur l'impact de la publicité et du marketing, sur l'égalité des genres, visant à briser les stéréotypes véhiculés par les messages publicitaires (en particulier, la résolution du Parlement européen de 1997 contre la discrimination de la femme dans la publicité ou la Carte de route de la Commission européenne pour les années 2006-2010 sur l'égalité des hommes et des femmes) (Точиленкова, Михальнюк і Куніцин, 2011, с. 6). En plus, à partir de 2008 le mouvement féminin "*Chiennes de garde*" (<http://machodelannee.com/cmsms/>) surveille et met en cause la pub sexiste dans les mass-média (<http://www.lameute.fr/index/>).

Il existe aussi des publicités à but non lucratif qui mettent l'accent sur l'inégalité entre hommes et femmes dans la vie professionnelle. Ainsi, la vidéo *Nathalie* présente une femme quadragénaire moderne qui s'occupe de sa famille et de la maison (nettoie, fait la cuisine, s'occupe des animaux de compagnie) deux fois plus par jour que son mari, mais au travail en occupant le même poste qu'un homme elle gagne moins que lui. Elle a seulement une chance d'avoir des droits égaux avec un homme, celle de mourir d'une crise cardiaque en pleine rue (<https://www.youtube.com/watch?v=VAQQHVSkobo>). Une autre publicité a pour slogan: "*Faut-il avoir une moustache pour avoir le même salaire?*"

D'un point de vue didactique, l'exploitation de la publicité dans le processus de l'enseignement du FLE en classe n'a que des avantages. Ses composantes visuelles, audiovisuelles et textuelles facilitent aux étudiants la perception et la compréhension du sens. N'oublions pas que la formation interculturelle est strictement liée à l'éducation linguistique et se réalise par l'intégration de l'activité communicative dans un domaine culturel. Ainsi, le travail avec la publicité aura deux objectifs: communicatif et interculturel. Le développement des compétences orales en tant que l'objectif communicatif prévoit le travail sur la compréhension orale, visuelle ou audiovisuelle des textes publicitaires ainsi que l'expression orale sur les thèmes abordés. La dimension interculturelle comprend

l'acquisition des connaissances des stéréotypes, la capacité de les reconnaître dans les textes publicitaires français, de les comparer avec ceux dans sa propre culture en trouvant les points communs ou différents, ainsi que de les apprécier d'un regard critique.

Dans le cadre de la recherche sur les études de cas mobiles pour le développement de la compétence interculturelle chez les futurs enseignants de FLE, nous avons déjà élaboré 100 fiches pédagogiques à la base de la publicité française et ukrainienne (Руснак, 2017, cc. 22-90). Suivant les règles d'exploitation de tout document vidéo, nous proposons de suivre le même parcours pour la publicité de genre et de faire des activités en trois étapes: 1) *Les activités avant le visionnement du document*; 2) *Les activités pendant le visionnement a) sans le son et b) avec le son*; 3) *Les activités après le visionnement*. Parlons-en plus en détails.

**1) Les activités avant le visionnement** du document ont pour but de faire sensibiliser les étudiants au sujet traité ainsi que d'enlever les difficultés linguistiques possibles. Pour les faire parler du sujet choisi, on peut proposer un travail de remue-méninges, par exemple répondre aux questions :

- *Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ? Donnez une définition en une phrase.*
- *Faites une liste de stéréotypes concernant les femmes / les hommes.*
- *Lesquels parmi eux trouvez-vous absurdes ? Pourquoi ?*

**2) Les activités pendant le visionnement a) sans le son et b) avec le son** visent la compréhension du document proposé en développant ainsi une compétence de communication orale / visuelle ou audio-visuelle. On peut proposer aux étudiants de répondre aux questions fermées (Vrai /Faux et QCM) ou aux questions ouvertes, par exemple :

- a) – *Regardez la vidéo sans le son et répondez aux questions.*
  - *De quel type de document s'agit-il ?*
  - *A votre avis, pour quel produit ou service?*
  - *Qui sont les personnages vus à l'écran ?*
  - *Quel est l'objet vu à l'écran ? etc.*
- b) – *Regardez la vidéo avec le son et répondez aux questions.*
  - *Quelle phrase de la vidéo indique la personne qui doit faire le ménage à la maison?*
  - *Expliquez l'expression ".....". A quel registre appartient-elle? Donnez-en un synonyme.*
  - *Quelles sont les qualités du produit présenté?*
  - *Quel problème est mis en situation dans la vidéo?*
  - *Quel est le slogan de la publicité?*
  - *A qui s'adresse la publicité? etc.*

**3) Les activités après le visionnement.** C'est à cette étape que nous proposons le travail à visée interculturelle. Les activités de cette étape ont pour but de développer l'esprit critique des étudiants et visent l'interprétation du sens du document, la réflexion sur le fait social en question, la comparaison de ce fait-ci avec celui dans sa propre culture. On propose aux étudiants de répondre aux questions ouvertes, par exemple :

- *Quel stéréotype féminin est exploité dans la publicité ?*
- *Quelle image de la femme / de l'homme est mise en avant dans la vidéo?*
- *A votre avis, qui doit faire le ménage à la maison? Pourquoi?*
- *Quel type de produits présentent les femmes à ces images-ci dans votre pays?*
- *Quelle représentation du père la publicité met-elle en situation? Qu'en pensez-vous?*
- *Quelle idée est suggérée par la vidéo?*
- *Quel effet a sur vous cette publicité?*
- *Est-ce une publicité sexiste? Pourquoi?*
- *Quels stéréotypes sexistes sont exploités par ces publicistes?*
- *Comparez les publicités françaises ci-dessus avec celles ukrainiennes. Est-ce les mêmes stéréotypes?*

– *Après avoir regardé la publicité de votre pays sur le même produit, comparez les représentations stéréotypées de l'homme / de la femme dans les deux cultures. Sont-elles les mêmes ou différents? etc.*

En développant la compétence de communication interculturelle, on pourrait aussi proposer aux étudiants les activités de production telles que : imaginer la publicité pour un produit en mettant en évidence quelques stéréotypes sexuels véhiculant en Ukraine, par exemple:

- *Imaginez une publicité pour le même produit ukrainien qui exploiterait un stéréotype masculin.*
- *Imaginez une publicité humoristique qui mettrait en situation un père typique ukrainien.*
- *Imaginez une autre publicité pour un produit de votre choix qui exploiterait le stéréotype d'une femme fatale.*
- *Imaginez une publicité pareille pour le même type de produit en mettant en situation d'autres images des hommes ou des femmes.*

– *Imaginez une autre publicité qui vanterait le produit en présentant une femme-bonne mère.*

– *Imaginez une publicité pareille pour le même type de produit en Ukraine. Tenez compte des éléments suivant : le nom de la marque, le scénario publicitaire, le message à transmettre , les avantages du produit, le slogan publicitaire (court, simple et accrocheur), le public cible. Etc.*

Comme on le voit, d'une part, les activités proposées permettent de développer chez les futurs enseignants de FLE une compétence communicative qui implique la possibilité de faire des inférences culturelles dans la compréhension et dans la production. D'autre part, elles leur permettent d'analyser les stéréotypes sexuels véhiculés dans les sociétés française et ukrainienne et d'en tirer des conclusions, de soumettre les représentations sexistes à un examen critique. Dans l'optique interculturelle, un des éléments le plus important des activités conçues est d'avoir encouragé les étudiants à une analyse comparative avec leur propre culture.

**En guise de conclusion** notons que la publicité se présente comme un moyen idéal pour accéder au contexte interculturel, regarder vivre des représentations collectives, percer un imaginaire. C'est un auxiliaire précieux si on veut associer l'enseignement de la langue à l'approche de la culture de l'autre. Les activités conçues à la base de la publicités médiatique doivent amener les étudiants à analyser et à remettre en question les représentations stéréotypées sur les femmes et les hommes, à évoquer ou présenter d'autres points de vue.

**La perspective des recherches ultérieures** consiste dans le choix de documents diversifiés qui permettraient d'élargir les contenus interculturels sociologiques et humains et d'amener les apprenants à comprendre et à respecter les autres, les valeurs propres aux autres cultures ainsi qu'à la sienne ce qui est l'élément essentiel de l'enseignement interculturel.

## REFERENCES

- Андрушко, Л. (2013). Гендерні стереотипи в українській телерекламі. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 23, 397-407.
- Бутенко, Н. Ю. (2006). *Соціальна психологія в рекламі*. Взято з: <http://www.readbook.com.ua/book/37/935/>.
- Маслова, Ю. П. (2009). Моделі гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні (на матеріалах друкованих ЗМІ). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, 20, 400–403.
- Руснак, Д. А. (2017). Мобільний кейс “Реклама як засіб формування міжкультурної компетентності: гендерні, вікові й етнічні стереотипи” для майбутніх учителів/ викладачів французької мови. В О. Б. Бігич (Наук. ред.), *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності* [колективна монографія] (сс. 22-914). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Томская, М. В. (2014). Рекламный дискурс в гендерном аспекте. *Вестник МГЛУ*, 17(703),95-108.

- Тоциленкова, Н., Михальнюк, Т. і Куніцин, Г. (2011). *Сексизм в рекламі: його подолання через саморегулювання з боку організації рекламної індустрії*. Взято з: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/07672.pdf>.
- Bartes, R. (1985) *Le message publicitaire. L'aventure sémiologique* (pp. 243-248). Paris: Éditions du Seuil.
- Besse, H. (1993) *Cultiver une identité plurielle. Le Français dans le monde*, 54, 41-48.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris.
- Desvarte, E. (2015). *La publicité est omniprésente mais nous influence t-elle ? Psychologie sociale*. Publication en ligne [http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=96&Itemid=44](http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=96&Itemid=44).
- Dufays, J.-L. (1997). *Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. Études de linguistique appliquée*, 107, 315-328.
- Geay, C., Clémence, G., Paola, Constance, N.-P. (21 février 2012 ). *La publicité entretient-elle les stéréotypes sur les femmes ?* Publication en ligne: <http://tpe-stereotypesfemininspub.eklablog.com/>.
- Gomez, S. (28 novembre 2012). *Les stéréotypes masculins dans la publicité. Psychologie, Tendances publicitaires*. Publication en ligne: <http://com-gom.com/2012/11/28/les-stereotypes-masculins-dans-la-publicite/>.
- Macé, E. (2010). *Les pères dans la publicité: une analyse des stéréotypes à l'œuvre*, ORSE.
- Perbet, O. (2015). *Stéréotypes et impact de la publicité*. Publication en ligne: <http://www.mercatique-electronique.com/encadrer-publicite/stereotypes-impact-publicite/>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

## REFERENCES

- Andrushko, L. (2013). *Genderni stereotypy v ukrains'kij telereklami*. *Visnyk L'vivs'koi natsional'noi akademii mystetstv*, 23, 397-407.
- Butenko, N. Yu. (2006). *Sotsial'na psykhohohii v reklamі*. Vziato z: <http://www.readbook.com.ua/book/37/935/>.
- Maslova, Yu. P. (2009). *Modeli hendernoi identychnosti zhinky v suchasnij Ukraini (na materialakh drukovanykh ZMI)*. *Zbirnyk naukovykh prats' Kam'ianets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohienka*, 20, 400–403.
- Rusnak, D. A (2017). *Mobil'nyj kejs "Reklama iak zasib formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti: henderni, vikovi j etnichni stereotypy" dlia majbutnikh uchyteliv/ vykladachiv frantsuz'koi movy*. V O. B. Bihych (Nauk. red.), *Kejsova i podkast tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti [kolektyvna monohrafiia]* (ss. 22-914). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Tomskaja, M. V. (2014). *Reklamnyj dyskurs v hend ernom aspekte*. *Vestnyk MHLU*, 17(703), 95-108.
- Tochylenkova, N., Mykhal'niuk, T. і Kunitsyn, H. (2011). *Seksyzm v reklamі: joho podolannia cherez samorehuliuвання z boku orhanizatsij reklamnoi industrii*. Vziato z: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/07672.pdf>.
- Bartes, R. (1985) *Le message publicitaire. L'aventure sémiologique* (pp. 243-248). Paris: Éditions du Seuil.
- Besse, H. (1993) *Cultiver une identité plurielle. Le Français dans le monde*, 54, 41-48.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris.
- Desvarte, E. (2015). *La publicité est omniprésente mais nous influence t-elle ? Psychologie sociale*. Publication en ligne [http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=96&Itemid=44](http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=96&Itemid=44).

- Dufays, J.-L. (1997). Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, 107, 315-328.
- Geay, C., Clémence, G., Paola, Constance, N.-P. (21 février 2012 ). La publicité entretient-elle les stéréotypes sur les femmes ? Publication en ligne: <http://tpe-stereotypesfemininspub.eklablog.com/>.
- Gomez, S. (28 novembre 2012). Les stéréotypes masculins dans la publicité. *Psychologie, Tendances publicitaires*. Publication en ligne: <http://com-gom.com/2012/11/28/les-stereotypes-masculins-dans-la-publicite/>.
- Macé, E. (2010). *Les pères dans la publicité: une analyse des stéréotypes à l'œuvre*, ORSE.
- Perbet, O. (2015). Stéréotypes et impact de la publicité. Publication en ligne: <http://www.mercatique-electronique.com/encadrer-publicite/stereotypes-impact-publicite/>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

УДК 371.315:811.134.2(045)

### LA COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL EN LA FORMACIÓN EN COMPETENCIA AUDITIVA

Ruban A.

alla.nik.ruban@gmail.com

*Universidad Nacional Lingüística de Kyiv*

Дата надходження 25.03.2018. Рекомендовано до друку 20.04.2018.

Ruban A. Kyiv National Linguistic University

#### **Listening comprehension competence formation by developing audiovisual comprehension skills**

**Abstract.** The article deals with the problem of listening comprehension competence formation by different scientific methodical schools and approaches to interpreting the notion of audiovisual comprehension, the framework for investigating the process of developing listening comprehension skills. To show how the main functions of listening comprehension are realized and how the audiovisual comprehension skills and abilities are developed. Reviewing the studies on pedagogical and methodical problems of the researches with the view to analyzing the level of the audiovisual materials' efficiency and effectiveness while forming listening comprehension competence in the area of ELE teaching. This study justified the effectiveness of using videofragments while forming listening comprehension competence; provided a list of advantages of audiovisual materials in tutorials of foreign languages; analyzed the difference between the terms 'audiovisual competence' and 'audiovisual comprehension' and offered the frames of work and the list of audiovisual abilities; examined different approaches to specification of the term 'listening competence' and clarified its main functions. To sum up, the proposed training method makes it possible to form listening comprehension competence by developing audiovisual comprehension skills.

**Key words:** listening competence, audiovisual comprehension, audiovisual abilities, videofragment.

**Рубан А. М. Київський національний лінгвістичний університет**

#### **Аудіовізуальна рецепція у формуванні аудитивної компетентності**

**Анотація. Вступ.** Стаття містить інформацію про бачення аудитивної компетентності різними методичними науковими школами та підходи до трактування аудіовізуальної рецепції, що є основою для дослідження процесу формування аудитивної компетентності з опорою у вигляді відеофрагмента. **Мета.** Теоретично обґрунтувати доцільність саме відіювання для формування аудитивної компетентності і практично продемонструвати, як на різних етапах роботи з відеофрагментом реалізуються основні функції аудіювання і як при цьому розвиваються вміння аудіовізуалізації. **Методи.** Опрацювання відповідної методичної літератури з досліджуваної проблеми з метою проаналізувати рівень ефективності та результативності використання аудіовізуальних матеріалів під час формування аудитивної компетентності у сфері ELE (викладання іспанської мови як іноземної). **Результати.** Обґрунтовано потребу у візуалізації навчальних матеріалів і доцільність використання відеофрагментів під час формування аудитивної компетентності. Наведено перелік переваг аудіовізуальних матеріалів на практичних заняттях з іноземної мови. Проаналізовано різницю у трактуванні терміну "аудіовізуальна компетентність" й "аудіовізуальна рецепція" залежно від методичних наукових шкіл, і, відповідно, запропоновано параметри роботи для формування аудіовізуальної компетентності та перелік аудіовізуальних умінь для розвитку аудіовізуальної рецепції. Розглянуто різні підходи до поняття "аудитивна компетентність" й уточнено основні функції аудіювання. **Висновки.** Запропоновано методичну розробку до відеофрагмента з теми "Професії", у якій практично представлено, як на різних етапах роботи з відеофрагментом реалізуються основні функції аудіювання під час формування аудитивної компетентності й одночасно розвиваються вміння аудіовізуальної рецепції.

**Ключові слова:** аудитивна компетентність, аудіовізуальна рецепція, навички аудіовізуалізації, відеофрагмент.



**Рубан А. Н. Киевский национальный лингвистический университет**

**Аудиовизуальная рецепция в формировании аудитивной компетентности**

**Аннотация.** Статья содержит информацию о видении аудитивной компетентности разными методическими научными школами и о подходах к трактовке аудиовизуальной рецепции, что является основой для исследования процесса формирования аудитивной компетентности с опорой в виде видеофрагмента. Обоснована целесообразность использования видеофрагментов для формирования аудитивной компетентности. Приведен перечень преимуществ аудиовизуальных материалов на практических занятиях по иностранному языку. Проанализирована разница в трактовке понятий “аудиовизуальная компетентность” и “аудиовизуальная рецепция”, и, соответственно, предложены параметры работы и перечень аудиовизуальных умений. Рассмотрены различные подходы к понятию “аудитивная компетентность” и уточнены основные функции аудирования. Предложена методическая разработка к видеофрагменту, в которой практически представлено, как на разных этапах работы с видеофрагментом реализуются основные функции аудирования во время формирования аудитивной компетентности и одновременно развиваются умения аудиовизуальной рецепции.

**Ключевые слова:** аудитивная компетентность, аудиовизуальная рецепция, навыки аудиовизуализации, видеофрагмент.

**Planteamiento.** La competencia auditiva (C.A.) en lenguas extranjeras es una de las partes integrantes de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras y por lo tanto es una competencia específica para formar en las clases de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta las tendencias del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y el interés de la generación de los universitarios contemporáneos, influidos por la sociedad de la información, en hacerse involucrados en las situaciones propuestas para trabajar en las clases, consideramos conveniente a la hora de formar la C.A. utilizar los medios tecnológicos orientados a la recepción simultáneamente de una información de entrada auditiva y visual. Además, subrayamos el carácter multifacético de la escucha como uno de los medio del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y acentuamos la obligatoriedad de realizar todas sus funciones en las clases. Debido al carácter itegrado de la escucha y al uso activo de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, planteamos necesario investigar la formación en la C.A. en ELE utilizando tal medio audiovisual como un videofragmento.

**Análisis de últimas fuentes y publicaciones.** Tales científicos como N. V. Ahieieva, O. B. Bihych, O. Yu. Bochkar'ova, N. I. Hez, N. V. Yelukhina, I. O. Zymnia, N. Yu. Kirillina, L. Yu. Kulish, O. O. Leont'iev, A. M. Lieus, O. A. Matsnieva, O. O. Sivachenko u otros dedicaron sus investigaciones a los problemas de enseñanza de la escucha. A la cuestión del uso de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras refirieron en sus estudios O. B. Bihych, N. I. Bychkova, Yu. I. Verysokin, O. S. Dvorzhets, O. V. Klymova, T. P. Leont'ieva, M. V. Liakhovyts'kyj, N. O. Psheniannikova, P. I. Serdiukov, N. N. Serhieieva, T. O. Yakhniuk, M. Allan, E. Bárcena, J. M. Bustos, J. de Dios, R. Fajardo, C. Herrero, M<sup>a</sup>. L. Mecías, N. Rodríguez, Santiago, S. Stempleski, entre otros. Sin embargo, a pesar de un número impresionante de los estudios, ningún científico ha investigado el problema de la formación en la C.A. de futuros docentes de ELE basada en un videofragmento. Eso es exactamente lo que hace actual la cuestión planteada.

**Objetivo del artículo** consiste en argumentar teóricamente y demostrar en práctica cómo en diferentes etapas del trabajo con un videofragmento se realizan las principales funciones de la escucha en el proceso de formación en la C.A. y se desarrollan las habilidades elementales de la comprensión audiovisual.

**Principales resultados de investigación.** En el resultado del progreso tecnológico van apareciendo nuevos tipos de las tecnologías de la información y la comunicación y el mundo se hace cada vez más visualmente orientado. Los estudiantes contemporáneos se educan influidos por las tecnologías de la información y las posibilidades virtuales. Por eso los medios de la enseñanza, incluso para la formación en la C.A., deben corresponder a las necesidades de los universitarios contemporáneos y el proceso de la enseñanza de la C.A. ha de ser orientado hacia la visibilidad del material aprendido que, a su vez, va a facilitar su concreción y la percepción a través de la imagen por medio de los elementos del arte.

Es un hecho científico que la persona percibe un 80 % de la información por su canal visual. Por lo tanto, en nuestra opinión, precisamente el vídeofragmento, como uno de los medios audiovisuales para la enseñanza, facilita la mejor percepción y memorización de la información ya que el estudiante la recibe por dos canales a la vez – vía auditiva y vía visual. Además, así llamada “*la situación en movimiento*” por encima de las actividades obligatorias a la hora de la enseñanza de la C.A., permite a los estudiantes imaginarse como si fuesen una parte integrante de los acontecimientos en la pantalla que propicia el crecimiento de motivación hacia trabajar en un tema ofrecido.

Investigando la eficacia de las tareas mientras trabajar con los materiales audiovisuales en las clases de ELE, el profesor Juan de Dios López Rael de la Universidad de Sevilla llegó a la conclusión sobre las numerosas ventajas de esos, por ejemplo: las tareas audiovisuales ayudan a la integración de todo tipo de estudiantes; permiten trabajar e integrar el componente lingüístico, sociocultural y pragmático; se presta atención a otro tipo de competencias generales e “invisibles” que pueden ayudar a mejorar las competencias lingüísticas; les ayuda a ser actores participativos y protagonistas de sus propias tareas; dan una nueva dimensión a la idea de trabajo cooperativo; fomentan el desarrollo de una nueva inteligencia de tipo simultáneo; estimulan la creatividad, la motivación y la cohesión del grupo; ofrecen genuinidad y realidad etc. (López Rael, 2013).

El trabajo con los materiales audiovisuales requiere que los estudiantes tengan desarrolladas las habilidades especiales. En cuanto a las últimas, las opiniones de los científicos se difieren. Por ejemplo, entre las investigaciones didácticas españolas van apareciendo los trabajos innovadores de tales científicos como M.<sup>a</sup> C. González Landa (2010), M. F. Nogueroles López (2010), M. Falgàs (2016) y J. de Dios López Rael (2017) concernidos a la noción de *la competencia audiovisual* que debe ser formada para trabajar con los materiales audiovisuales en las clases de ELE. Si nos tornamos hacia la historia, veremos las raíces de aparición de la noción mencionada. Es que en el año 2005 en el Consejo del Audiovisual de Cataluña se reunieron los mejores expertos del área iberoamericana y del Estado español para definir la dicha competencia, establecer sus dimensiones y ámbitos, decidir ciertos descriptores y señalar los indicadores para poder evaluar el nivel de su formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, según el documento “Competencias en comunicación audiovisual” *la competencia en comunicación audiovisual* queda definida como *la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo* (Prats, 25: 9-17).

Según J. de Dios López Rael, se trata de un conjunto de habilidades que hasta hace poco han estado adscritas al gran apartado que suponen las competencias digitales pero que, por las posibilidades que brindan para el proceso de enseñanza-aprendizaje, merecen una atención especial (López Rael, 2017). de los docentes de ELE.

Del contenido del artículo “¿Qué es la competencia audiovisual y cómo trabajarla en clase?” (López Rael, 2017), se puede resumir que hay dos parámetros para trabajar a la hora de desarrollar la competencia audiovisual en la clase de ELE: 1) la interacción entre emotividad y racionalidad – mientras los estudiantes trabajan con un vídeofragmento, los profesores han de proponer tales actividades que estimulen la transformación de las emociones que provoca lo mostrado en la pantalla en las reflexiones; 2) interacción entre el análisis crítico y la expresión creativa – los profesores no sólo han de favorecer que sus estudiantes sean capaces de analizar críticamente los productos audiovisuales, sino que deben ser capaces de producir los mensajes sencillos aptos como productos reales y comunicativamente eficaces, es decir, saber pasar de la reflexión crítica a la expresión creativa (oral o escrita) utilizando los instrumentos lingüísticos.

Por otra parte, sigue permaneciendo un punto de vista clásico y usual sobre las competencias basado en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2002) según el cual existe sólo así llamada *la comprensión audiovisual* que no es más que aquella actividad receptiva en la que el usuario recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual para descodificarla, interpretarla y evaluarla. A las actividades de comprensión audiovisual se refieren: comprender un texto leído en voz alta; ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.) (MCER, 2002, p. 73).

En términos generales, nos impresiona el primer enfoque adaptado por los científicos seguidores de los movimientos modernos que, según creemos, corresponde a la realidad contemporánea en general y saca la didáctica de ELE a otro nivel de su desarrollo. Pero como de momento nuestra investigación de formación en la C.A. de futuros docentes de ELE se extiende sólo por el territorio de Ucrania donde en el campo científico reina la escuela didáctica que adopta el enfoque más tradicional, nos vemos obligados a utilizar en nuestro artículo la noción “*la comprensión audiovisual*” o “*la audiovisualización*”.

Según V. Safonova (2011, p. 4), la comprensión audiovisual es un proceso de percepción receptiva y comprensión de los materiales audiovisuales que transmiten a la vez audio- y vídeoinformación y además pueden contener los anexos con imágenes, esquemas y hasta los textos visualizados.

S. Daminova en 2015 especificó el registro de las habilidades audiovisuales que puedan ser consideradas como los descriptores adicionales para los niveles del dominio del idioma extranjero (A1-C2) de los estudiantes de la formación lingüística. Además, en su investigación la científica destaca tales tipos de la audiovisualización como investigación, crítica, introducción, recorrido, fragmentación y de información y búsqueda (Daminova, 2015:54).

En nuestra investigación nos centramos en las habilidades de los niveles B1 y B2 ya que según el Currículo de ELE para las universidades (2014) establece, para el fin del II año de estudios los estudiantes deben tener la C.A. formada en el nivel B2.2, nivel Avanzado.

Según el registro de S. Daminova, el nivel B1 se correlaciona con las habilidades de entender el sentido general del discurso preparado en los monólogos y diálogos en los audiovídeotextos profesionalmente orientados pronunciado claro y bastante lento que corresponde a las normas literarias. En este nivel deben manifestarse las habilidades de entender el sentido de los textos audiovisuales donde hay una estructura estricta y lógica de composición y que carecen de los detalles extra que puedan dificultar la comprensión. En los diálogos hay que entender la expresión del deseo, necesidad, petición, aceptación, desaprobación, deber y satisfacción. El contenido de los diálogos en audiovídeotextos de este nivel abarca las conversaciones sobre los hechos actuales y entrevistas. Los audiovídeotextos monologados requieren la comprensión de las instrucciones, teleprogramas, lecciones, noticias, reportajes pronunciados claramente y a un ritmo normal para los nativos. El discurso puede contener la información humanitaria común fundamental y sociocultural sobre el país de la lengua estudiada. Un audioseries y un vídeos series de los audiovídeotextos pueden ser presentados tanto en sincronía como asincrónicamente. En este nivel los estudiantes deben dominar tales tipos de la audiovisualización como investigación, recorrido e introducción.

En el nivel B2 considera el desarrollo de tales habilidades de la audiovisualización como la comprensión detallada de los diálogos y monólogos en los audiovídeotextos que contienen el argumento bastante complicado dentro de los temas conocidos e información emocional de las evaluaciones. Para este nivel es eficaz utilizar los materiales audiovisuales en los que se comunican las noticias de la cultura del país de la lengua estudiada, información sobre los hechos actuales, posiciones, puntos de vista, así como las evaluaciones emocionales expresadas por las figuras públicas. La determinación de las conexiones lógicas entre los hechos y los vínculos causales entre ellas facilitan la comprensión de la información. De los diálogos en audiovídeotextos de este nivel es necesario saber entender la expresión de las opiniones ajenas, puntos de vista y las evaluaciones emocionales expresadas verbalmente. Una clara estructura lógica de los textos audiovisuales en los que se expresan claramente los vínculos entre hechos / episodios garantiza la comprensión exitosa. Sin embargo, un audioseries y un vídeos series de estos en su mayoría pueden ser presentados asincrónicamente que en cierta medida dificulta la comprensión de la información audiovisual. En los casos de algunos obstáculos o de mala calidad del sonido se recomienda desarrollar en los estudiantes las habilidades de aprovechar su experiencia lingüística y recurrir a la conjetura formativa de palabras y / o la conjetura sobre contexto para la mejor comprensión del contenido del audiovídeotexto. En este nivel los estudiantes deben tener desarrolladas las habilidades de utilizar tales tipos de la audiovisualización como investigación, crítica, recorrido, introducción, de información y búsqueda y fragmentación.

Las desarrolladas habilidades de la comprensión audiovisual son importantes a la hora de formar la C.A. ya que favorecen la comprensión del contenido de la información que se percibe tanto audio- como visualmente e impulsan el proceso de formación en la C.A.

En cuanto a la propia C.A., también hay ciertas discrepancias en las opiniones. Se trata de la interpretación de las funciones de la audición. En la didáctica española la audición o escucha (según la terminología oficial española) sirve como instrumento para desarrollar las habilidades de hablar y escribir. Por eso existe sólo la comprensión auditiva que es una parte integrante de la competencia lingüística. Pero en la didáctica ucraniana, nosotros la apoyamos en este caso, en las clases de lenguas extranjeras, incluso de ELE, forman así llamada la C.A. Los científicos confieren a la audición las características básicas de la competencia, tales como destrezas, habilidades, conocimientos, capacidades comunicativas y peculiaridades psicológicas individuales (Ruban, 2016) para que sea una competencia independiente como una parte integrante de la competencia comunicativa.

Además, insistimos en que el proceso de la formación en la C.A es un medio potente para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Destacamos, seguidamente, algunas de sus funciones principales que deben ser realizadas en la clase de ELE. En primer lugar, la escucha puede ser un fin en sí misma. Se trata de la formación en la audición como uno de los tipos de la comunicación lingüística, es decir, de las habilidades o destrezas de la lengua. En segundo lugar, la escucha sirve como medio para enseñar otras formas de comunicación lingüística: hablar, leer y escribir, con las que, además, está interrelacionada. Hablar y escuchar son dos caras interrelacionadas de la comunicación oral, de la lengua oral. La audición no es sólo la percepción de la información, es también un proceso discursivo interno que comprende la preparación de la reacción correspondiente a lo que se ha oído. Escuchar y leer son dos habilidades vinculadas porque ambas conciernen a la recepción de la información, por tanto, implica la percepción, comprensión y recodificación activa de la información. La lectura es un proceso que recodifica la lengua gráfica en la sonora, aunque a través de una lectura interna, es decir, como si oyésemos el texto que percibimos visualmente. La relación entre la audición y la escritura se manifiesta cuando se adopta la forma gráfica de aquello que se está escribiendo. Además, la escucha es una de las principales herramientas de las que disponemos para impartir la docencia y organizar las actividades de los estudiantes (Ruban, 2016).

Desde tal punto de vista, mantenemos la interpretación de la definición de la audición que la presenta como competencia. Entonces, la C.A. (dentro del proceso formativo-didáctico) es la unidad de los conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades profesionales y personales, actitudes, valores ético-morales, experiencia y modos de pensar que conforma la personalidad y que resulta de la combinación dinámica, a la hora del proceso de escucha, revela, en suma, la capacidad de los estudiantes de entender el contenido de audio / videoenunciaciones dependiendo del nivel de su formación (Ruban, 2016).

En esta intervención nos gustaría presentar un avance didáctico en el que se muestra cómo en diferentes etapas del trabajo con un videofragmento se realizan las principales funciones de la escucha en el proceso de formación en la C.A. y se desarrollan las habilidades elementales de la comprensión audiovisual.

El avance didáctico para las clases de ELE del tema “Profesiones”

Tipo: clase con dominante de “práctica en comunicación”

Categoría: clase para el desarrollo de la competencia auditiva y de las habilidades audiovisuales

Objetivos de la clase

Práctico: enseñar a los estudiantes recibir la información general y más detallada sobre los pasos de la instrucción, expresada en el español apropiado del tempo natural en un videofragmento a base de las habilidades de:

- percibir y diferenciar los sonidos y palabras en el flujo del habla,
- identificar el uso del acento y ritmo para separar los bloques de información,
- mantener su atención en el sentido principal de la información a pesar de las palabras desconocidas,
- determinar los detalles del sentido de la información y la secuencia de los hechos basándose en su propia experiencia y el contexto para prever y confirmar el sentido.

Desarrollador: desarrollar en los estudiantes los procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo de las habilidades de aprender el español de forma autónoma y colectiva aplicando las estrategias intelectuales y prestando atención al uso de estas en su futura profesión.

Sociocultural: desarrollar las actitudes positivas hacia la cultura de los españoles y las capacidades de percibir y analizar la conducta lingüística de los españoles para conseguir la comprensión mutua en el proceso de comunicación.

Educativo: educar en los estudiantes el sentido de la identidad personal de cada uno en el colectivo y fuera de este, formar las destrezas de un líder en un grupo y educar una actitud emocional positiva hacia su profesión futura.

Profesional: demostrar a los estudiantes diferentes maneras y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE para que mientras adquieran su propia experiencia en aprendizaje del español, se les formarán las habilidades didácticas de los docentes.

Medios: videofragmento “¿Cómo descubrir tu talento?” ([https://www.youtube.com/watch?v=3r\\_eFYFyCuc](https://www.youtube.com/watch?v=3r_eFYFyCuc))

Equipamiento: tableta

### I (00:00 – 02:31)

#### Antes del visionado

Profesor: ¡Hola a todos! En la clase de hoy empezamos a hablar sobre una actividad especializada que requiere destrezas, habilidades, conocimientos y formación específicos, los cuales se logran durante un período de educación y entrenamiento y al ejercerla, se tiene derecho a recibir una remuneración o salario. ¿Cómo pensáis, cuál es esta actividad?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: ¿Para qué, en general, la gente estudia en diferentes centros docentes y para qué estudiáis vosotros? ¿Qué queréis obtener al graduaros de la Uni? (*los estudiantes contestan*)

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Sí, tenéis razón – todas las “manipulaciones” educativas se orientan a que los que estudian obtengan una cierta profesión.

Profesor: Pues, ¿estáis listos para navegar por el mundo de las profesiones?, ¿revelar las ofertas y demandas del mundo moderno?, ¿conocer los rasgos principales de un especialista bueno y descubrir un verdadero profesional en vosotros mismos?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Entonces, en tal caso, ¡manos a la obra! Pero antes de proceder directamente a hablar sobre el mundo laboral, me gustaría preguntaros: ¿Se puede afirmar que la gente elige su futura profesión, guiándose por sus talentos? Y según vosotros creéis, ¿es necesario que a la hora de optar por tal o cual profesión cada uno tenga en cuenta sus talentos?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Como veo, hay ciertas discrepancias en la cuestión de los talentos... Pero ¿cómo pensáis qué es talento y cómo poniéndolo al servicio se puede hacer dinero?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Muchas gracias por vuestras opiniones e ideas. Ahora os invito que veáis un vídeo en que los especialistas proponen algunos pasos para que uno se evolucione, descubra sus talentos y los ponga al servicio de los demás, es decir, lo monetice. En el discurso que vais a escuchar aparecerán unas cuantas expresiones que os puedan resultar desconocidas. Os las presento junto con sus sinónimos ya conocidos en el Anexo 1, ej. A. Por favor, leed cada línea sinónimo por turno

*Los estudiantes leen por turno los grupos de los sinónimos; si surge una necesidad tratan de explicar el significado o, en caso extremo, traducen las palabras.*

Profesor: Os habéis conocido con el significado de algunas palabras y expresiones nuevas. Vamos a ver cómo las entendéis y podéis utilizar en las frases. Haced, por favor, el ejercicio B, llenando los blancos con una de las palabras en cursiva del ejercicio anterior (1) *día a día*, 2) *hábito*, 3) *fruto*, 4) *inequívoco*, 5) *astiado*, 6) *nulo*, 7) *don*, 8) *replantear*, 9) *rotundo*, 10) *apesadumbrados*).

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Mientras veáis un fragmento de vídeo, escucharéis tales frases como “... necesitamos ... una misión que logre llenar de significado nuestra existencia” y “... tienes que lograr que tu evolución personal sea un hábito diario”. Las tenéis en el Anexo 2, ej. A ¿Cómo se llama el fenómeno gramatical que aparece en estas frases?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Sí, tenéis razón – es el Modo Subjuntivo en las oraciones subordinadas (OO.SS.). ¿Cuáles son estos tipos de las OO.SS.? y ¿por qué se usa aquí este Modo? Analizad, por favor, las frases.

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Me gustaría que practicaseis un poco en comprensión de tales frases antes de escuchar la información para que os sea más fácil entenderla. Pues, haced, por favor, el ejercicio B, determinando el tipo de la oración subordinada y llenando los blancos con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis (1) *hablara / hablase*, 2) *sea*, 3) *aceptara / aceptase*, 4) *pidan*, 5) *nos hubiéramos despedido*).

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: ¿Quién de vosotros sabe qué significa la expresión “¿cómo narices...?” (en la pizarra) ¿La habéis oído alguna vez?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Esta no tiene nada que ver con el significado directo de la palabra “nariz” y sus características. Es una expresión coloquial que sirve para expresar la sorpresa (en sentido negativo), indignación, incompreensión, irritación etc. Con las palabras neutras se puede transformarla así: ¿por qué? o ¿para qué? etc. (en la pizarra) Sus sinónimos coloquiales (pero más bruscos) también son: ¿qué rayos + V?, ¿qué demonios + V? etc. (en la pizarra) Por ejemplo, un estudiante impulsivo puede preguntar: “¿Cómo narices hay que poner el signo de interrogación patas arriba al comienzo de las preguntas españolas?” (en la pizarra) Ahora os propongo que probéis cómo es ser un español impulsivo y tratéis de expresar su emoción de perplejidad y desconcierto según la situación que saquéis. (Anexo 3)

*Cada estudiante saca una situación y contesta*

Profesor: Pero mejor que evitéis el uso de tales expresiones en las conversaciones académicas, culturales u oficiales ya que se consideran palabrotas y no caben en estos estilos.

Durante el visionado

Profesor: Pues, pienso que ya es hora para mostraros el videofragmento que os he prometido. Su tarea es escuchar atentamente la información y buscar en el discurso de la locutora la solución a las tareas del Anexo 4. (A 1) *el don*, 2) *te enciende*, 3) *en abundancia*, 4) *el aburrimiento*, 5) *satisfacción ... el llamado*, 6) *inequívoco ... de rumbo*, 7) *propósito*, 8) *por arte de magia*, 9) *replantearse*, 10) *evolución personal*. B. 1. F, 2. V, 3. V, 4. F, 5. V, 6. F, 7. F, 8. V, 9. F, 10. V)

*Los estudiante escuchan la información, hacen las tareas del Anexo 4 y después todos juntos las verifican*

Después del visionado

Profesor: Para recapitular la información recibida, os propongo discutirla apoyándoos en las preguntas del Anexo 5.

*Los estudiante contestan a las preguntas del Anexo 5 discutiendo la información de la I parte del videofragmento*

Profesor: Por lo tanto, hoy hemos aprendido cómo entender que hay que o no hace falta (depende de cada situación particular) cambiar algo en la vida si queremos obtener un trabajo que nos brinde la satisfacción moral y material. En la clase que viene seguiremos hablando en esta dirección, escucharemos los consejos y nos conoceremos con las técnicas de cómo descubrir nuestros talentos. Mientras tanto, os pido que en casa hagáis la tarea del Anexo 6.

II (02:32 – 06:10)

Antes del visionado

Profesor: Hoy seguimos hablando de la función clave del talento a la hora de decidir qué profesión elegir. Tenemos que aclarar las medidas a que acuden para buscar las verdaderas aficiones. Para hacerlo bien y correcto necesitamos algunas expresiones léxicas y fenómenos gramaticales que ahora vamos a recordar. Mirad, por favor, al Anexo 7 y vamos a hacer los ejercicios A y B (A 1-h, 2-j, 3-m, 4-g, 5-i, 6-k, 7-ll, 8-a, 9-e, 10-l, 11-ch, 12-b, 13-f, 14-d, 15-c. B 1) *percibas*, 2) *pueda*, 3) *augmenten ... lleven*, 4) *enseñarais / enseñaseis*, 5) *llegara / llegase*, 6) *estuviéramos / estuviésemos*)

*Los estudiantes hacen los ej. A, B del Anexo 7.*

Profesor: ¿Quién de vosotros recuerda qué significa “una posibilidad teórica”, cómo se expresa en el español y en el ucraniano? Para ayudaros, os doy un soplo: *Me imagino un mundo donde cada uno disfruta de lo que hace en su trabajo. En tal situación la gente sería más feliz y lograría el desarrollo fenomenal.*

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Ahora os doy 2 minutos para pensar en vuestros propios ejemplos de la posibilidad teórica, después escucharemos cómo la entendéis. Para hacer esta tarea, dividíos en minigrupos por 2 personas, un estudiante plantea cualquier situación y otro tiene que expresar una posibilidad teórica acerca de ésa. ¿Está claro? Bien, ¡manos a la obra!

*Los estudiante componen las situaciones y contestan*

Profesor: Ahora os propongo que recordéis un fenómeno de la lengua que nos ayuda a expresar la condición hipotética, improbable o semireal y que se vincula estrechamente a la posibilidad teórica que acabamos de repasar.

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Para consolidar este material, vamos a hacer el ejercicio C del Anexo 7.

*Los estudiante hacen el ej. C del Anexo 7*

Durante el visionado

Profesor: Pienso que ya estáis listos para escuchar la información de la II parte del videofragmento. Su tarea es escuchar atentamente la información y buscar en el discurso de la locutora la solución a la tarea del Anexo 8.

*Los estudiante escuchan la información, hacen la tarea del Anexo 4 y después todos juntos las verifican*

Después del visionado

Profesor: Para recapitular la información recibida, os propongo discutirla apoyándoos en las preguntas del ejercicio B del Anexo 8.

*Los estudiante contestan a las preguntas del Anexo 8 discutiendo la información de la II parte del videofragmento*

Profesor: Por lo tanto, hoy nos hemos conocido con las prácticas de cómo entender nuestros verdaderos talentos. Os pido que en casa tratéis de practicar las instrucciones que os ha dado la experta del videofragmento y describáis los resultados como si hicierais apuntes en vuestro diario o en bloques de notas. En el Anexo 9 encontraréis todo lo necesario para realizar un viaje hacia adentro.

III (06:11 – 07:29)

Antes del visionado

Profesor: *(después de verificar la tarea de casa)* Gracias por vuestras respuestas. ¿Os ha gustado así llamada aventura de reconocimiento personal?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Hoy terminamos hablando de la búsqueda de los talentos. Nos queda examinar el último paso – es la idea de cómo se puede convertir el talento en el bien moral y material. Como siempre, antes de que os pongáis a escuchar la información del videofragmento, os propongo que repaséis algún material léxico y gramatical para que el proceso de escucha sea más fácil de entender. Mirad, por favor, al Anexo 10 donde podéis encontrar los ejercicios A, B y C que os ayudarán a recordar un poco de las palabras y refrescar en la memoria algunos “instrumentos” gramaticales que sirven para expresar peticiones y dar consejos en español (A 1-b, 2-c, 3-a, 4-a, 5-b, 6-c, 7-a, 8-b, 9-c, 10-b).

*Los hacen las tareas A, B, y C del Anexo 10*

Profesor: Ahora, cuando casi todo está repasado, escuchado y discutido, es un buen momento para hablar de cómo se expresan los resultados en español. Me interesan los resultados logrados en el futuro para un momento concreto. ¿Quién ha entendido de qué se trata?

*Respuestas de los estudiantes*

Profesor: Os ayudaré dando un soplo: *Para finales de este año de estudios, habremos adquirido un montón de los conocimientos útiles y divertidos sobre el español y la gente que lo habla.* ¿Ahora se ha quedado más claro? Os pido que penséis 2 minutos y después demostréis al grupo algunos vuestros resultados que esperáis lograr para un momento concreto en el futuro.

*Los estudiante componen las situaciones y contestan*

Durante el visionado

Profesor: Pienso que ya estáis listos para escuchar la información de la última parte del vídeofragmento. Su tarea es escucharla atentamente y buscar en el discurso de la locutora la solución a la tarea del Anexo 11.

*Los estudiante escuchan la información y hacen la tarea del Anexo 11*

Después del visionado

Profesor: Ahora vamos a ver cómo habéis entendido la información recibida. Para eso, os propongo discutirla apoyándoos en las preguntas del Anexo 11.

*Los estudiante contestan a las preguntas del Anexo 11 discutiendo la información de la última parte del vídeofragmento*

Profesor: Así, hoy hemos terminado de conocernos con las prácticas para descubrir los talentos especiales para después ponerlos al servicio de los demás convirtiéndonos en una fuente de abundancia para nosotros y para toda la gente que nos rodea. Os pido que en casa hagáis un pequeño trabajo de proyecto y en la clase que viene nos presentéis los resultados de su creatividad en formato de la presentación en algún programa informatizado. En el Anexo 12 encontraréis todo lo necesario para realizar su actividad creativa.

#### ANEXO 1

**A. Lee las líneas sinónimas y trata de entender el significado de las palabras en cursiva:**

- ✓ *el don* – el talento, el ingenio
- ✓ *el fruto* – el resultado, el producto
- ✓ *rotundo* – decisivo, decidido
- ✓ *estar astiado* – estar fatigado, estar agotado
- ✓ *estar apesadumbrado* – estar afligido, estar apenado
- ✓ *el día a día* – la vida cotidiana
- ✓ *inequívoco* – indudable, evidente
- ✓ *replantear* – reconsiderar, repensar
- ✓ *nulo* – inválido, carecido de validez
- ✓ *el hábito* – costumbre

**B. Llena los blancos con una de las palabras en cursiva del ejercicio anterior:**

1. A veces creo que es el ..... lo que de verdad es el trabajo duro.
2. El médico afirmó que no tenía el ..... de mimar las supersticiones de sus pacientes.
3. El próximo informe, estoy seguro y lo prometo, mostrará el ..... de esa colaboración.
4. El compromiso de muchos países del Oriente Medio con la promoción de la mujer es ..... y constante.
5. Estuvimos tan ..... de la preparación del proyecto que no pudimos llegar a su presentación.
6. La comisión tenía muchas dudas de que el potencial financiero de la empresa fuera ..... por eso rechazó declararla en bancrotta.
7. La educación es un ..... que sigue dando sus ventajas.
8. Es hora de ..... los conceptos acerca del desarrollo y adaptar la cooperación a las nuevas necesidades.
9. Otro candidato, insistiendo en que no le habían informado sobre el cambio de hora de la entrevista, se mostró un ..... desacuerdo en que no le permitieran presentar su CV.
10. Estaban tan ..... de haber hecho novillos y de no haber aprendido el abecé de la programación en el colegio.

#### ANEXO 2

**A. Analiza las frases: ¿Cómo se llama el fenómeno gramatical que aparece en estas frases? ¿Cuáles son estos tipos de las oraciones subordinadas? y ¿por qué se usa aquí este Modo?:**

- ✓ “... necesitamos ... una misión que logre llenar de significado nuestra existencia”
- ✓ “... tienes que lograr que tu evolución personal sea un hábito diario”

**B. Determina el tipo de la oración subordinada y llena los blancos con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis:**

1. Me recomendaron que no (hablar) ..... de mi familia en la entrevista.



2. Tratamos de conseguir que el proyecto del aumento de remuneración (ser) ..... aprobado en la Oficina principal.
3. No había nadie en la plantilla quien (aceptar) ..... nuevas normas y políticas.
4. Haré todo lo que me (pedir) ..... para obtener el puesto de mi sueño.
5. No sospechaban que ya (despedirse, nosotros) .....

### ANEXO 3

1. Si estás desempleado@, podrías indicar las actividades o cursos realizados en ese tiempo para mostrar el interés por mantenerse activ@.
2. El candidato debe no contactar con la empresa si no supera la entrevista.
3. Las empresas quieren trabajadores que disfruten con lo que hagan.
4. Yo en tu lugar destacaría aquellas habilidades que se pueden extrapolar al puesto y ofrecen un valor añadido a la empresa.
5. Es imprescindible cuidar la imagen para causar una buena impresión.
6. Infórmate por correo electrónico o por contacto telefónico de la candidatura a la que opta.
7. Yo que tú buscaría el trabajo en los diferentes medios: empresas de selección y trabajo temporal, medios de comunicación, contacto directo con compañías etc.
8. No te preocupes si no consigues el puesto y no cierras las puertas a dicha empresa porque puedes ser válido para otro proceso de selección de la misma compañía.
9. Te puedes caer, te puedes herir, puedes quebrarse pero nunca dejes de buscar el puesto con que sueñas.
10. Tendrías que ofrecer un buen conocimiento de idiomas o conocer al detalle la empresa a la que quieres conseguir.
11. Lo mejor es que antes de la entrevista te anticipes a las preguntas comunes, hagas un guión de las respuestas y desarrolles posibles preguntas difíciles.
12. Te recomiendo que seas optimista durante la búsqueda de empleo y que seas sincero y claro durante las entrevistas.

### ANEXO 4

#### **A. Rellena los blancos con palabras o frases que oigas:**

1. Es ..... especial que tenemos todos los seres humanos.
2. ¿Lo que haces te entusiasma, ..... te motiva?
3. ¿Los frutos de tu trabajo te permiten vivir tranquilo ..... y sentirte seguro?
4. Si la rutina y ..... llenan nuestros días, en muy poco tiempo nos sentiremos tristes.
5. Si a lo que te dedicas te da ..... o te hace infeliz es posible que estés ignorando ..... interior de tu talento.
6. Si no te sientes pleno, es un signo ..... para buscar nuevas posibilidades y cambiar .....
7. El primer paso es encontrar cuál es tu ..... de vida.
8. Las facturas no se pagarán ..... mientras yo me siento a meditar.
9. Las posibilidades de resolver esos problemas sin ..... las cosas son casi nulas.
10. Si quieres hacer dinero tienes que lograr que tu ..... sea un hábito diario.

#### **B. Según la información del videofragmento, son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:**

1. En este capítulo se trata de cómo tu puesto de trabajo es único y divertido.
2. Si diste la respuesta negativa a la mayoría de las preguntas propuestas para reflexionar, es la señal de que tienes algunos problemas.
3. Nuestra existencia se llena significado cumpliendo alguna misión y logrando una meta personal.
4. Nos sentiremos tristes cuando hacemos lo con que disfrutamos.
5. El talento nos envía señales de alarma si nos molesta lo a que nos dedicamos.
6. Evolucionar es quedarse a la deriva sin cambiar de rumbo de la vida.
7. Aunque entiendas tu propósito de vida, no podrás transformar lo que no te gusta.
8. Replantarte las cosas te facilitará la resolución de los problemas.
9. Según Einstein, las mismas actividades conducen a los resultados diferentes.
10. Autoevolución es un hábito diario.

### ANEXO 5

#### Contesta a las preguntas después de conocerte con la información del videofragmento:

1. ¿Cómo será vuestro talento, según la locutora, después de que lo descubráis?
2. ¿Sobre cuáles aspectos de la vida la locutora propone que reflexionéis?
3. ¿En qué consiste una misión o una meta personal de cada uno de nosotros?
4. ¿Cuándo podemos sentirnos tristes?
5. ¿A qué estado de ánimo conduce el no-hacer de lo que amamos?
6. ¿Cuándo se puede sentir el llamado interior del talento?
7. ¿Qué significa evolucionar y cuál es su signo inequívoco?
8. ¿En qué consiste el primer paso hacia la evolución?
9. ¿Cuáles preguntas se hará un solicitante a la hora de buscar su objetivo de vida y qué consejo le da la locutora para que sus intenciones no sean nulas?
10. ¿Qué medidas hay que tomar para hacer dinero?

### ANEXO 6

#### Contesta a las preguntas argumentando tu respuesta:

1. ¿Te hacen feliz tus estudios?
2. ¿Despertar todos los días para ir a estudiar te llena de energía?
3. ¿Lo que estudias te entusiasma, te enciende, te motiva, te inspira?
4. ¿Los frutos de tus estudios te permiten o permitirán vivir tranquilo en abundancia y sentirte seguro?
5. ¿Estás de acuerdo con Einstein que “locura es hacer lo mismo una vez tras otra y esperar resultados diferentes”?

### ANEXO 7

#### A. Une los sinónimos:

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| 1) emprender un viaje   | a) obtener dinero       |
| 2) responder sin juicio | b) prácticas            |
| 3) boicotear            | c) ocultar              |
| 4) mantenerse alerta    | ch) poderes, facultades |
| 5) juzgar               | d) méritos              |
| 6) prejuicios           | e) eficaz               |
| 7) cavilar              | f) por tanto            |
| 8) generar dinero       | g) permanecer vigilante |
| 9) viable               | h) salir de viaje       |
| 10) hundirle a alguien  | i) evaluar              |
| 11) capacidades         | j) ni siquiera pensarlo |
| 12) habilidades         | k) supersticiones       |
| 13) por ende            | l) llenarle a uno       |
| 14) virtudes            | ll) pensar tan doloroso |
| 15) esconder            | m) protestar            |

#### B. Determina el tipo de la oración subordinada, llena los blancos con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis y explica por qué eliges tal o cual Modo y tiempo:

1. Es posible que ahora no (percibir, tú) ..... ninguna posibilidad de hacer dinero con tu talento.
2. Una aventura de reconocimiento personal se realiza para que (poder, Ud.) ..... conectarse consigo mismo.
3. La tarea será encontrar ideas que (aumentar) ..... tu autoestima y te (llevar) ..... a aprender nuevas habilidades.
4. Sería posible que (enseñar, vosotros) ..... a otras personas lo que sabéis.
5. Por fin dejarías de esperar impaciente que (llegar) ..... el viernes para descansar de la rutina agobiante de la semana laboral.
6. Nos sentiremos cómo si (estar) ..... iluminados por grandes reflectores.

**C. Completa las frases con los verbos entre paréntesis en el tiempo adecuado:**

1. Sabes que María (venir) ..... a la entrevista, si la llamasen.
2. Llegarías a tiempo al trabajo, si (coger) ..... un taxi.
3. Si yo (estar) ..... en tu lugar, (buscar) ..... un empleo.
4. Trabajarías en mi empresa, si (aprender) ..... español.
5. Si le (dar) ..... el trabajo, serían felices.
6. (invitar) ..... a Pilar, si (quedarse, nosotras) ..... en casa hoy.

**ANEXO 8**

**A. Rellena la tabla:**

el 1 <sup>er</sup> paso	el 2 <sup>do</sup> paso
<i>Objetivo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conectarte ...</li> <li>• emprender un ...</li> <li>• hacer un ...</li> <li>• responder ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hacer ...</li> <li>• escuchar tu ...</li> <li>• detectar los ...</li> <li>• reconocer ...</li> </ul>
<i>Técnica</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• apagar ...</li> <li>• mantenerte ...</li> <li>• respirar ...</li> <li>• mantenerte ...</li> <li>• observar ...</li> <li>• hacerte ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elegir pensar ...</li> <li>• cambiar los ...</li> <li>• revisar las ...</li> <li>• imaginarte ...</li> <li>• tener una ...</li> <li>• permitirte ...</li> </ul>

**B. Contesta a las preguntas después de conocerte con la información del videofragmento:**

1. ¿En qué consiste el primer paso de la técnica de búsqueda de los talentos?
2. ¿Qué significa la frase “una aventura de reconocimiento personal”?
3. ¿Cómo hay que contestar a las preguntas surgidas en el proceso de las prácticas?
4. ¿Cómo se recomienda comenzar el viaje interior?
5. ¿A cuáles preguntas es necesario responder mientras las prácticas?
6. ¿Qué te permitirá hacer mantenerte alerta y escuchar tu conversación interior?
7. ¿Qué resultado tendrá el entendimiento de tus pensamientos?
8. ¿Qué mundo te podrías imaginar durante las prácticas?
9. ¿A qué se vincula lo que realmente te interesa?
10. ¿Qué entenderás en el resultado de las prácticas?

**ANEXO 9**

**Escribe un fragmento de los apuntes en diario o en bloc de notas dando la respuesta argumentada a las preguntas:**

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer? (no sólo pienses a nivel profesional o laboral sino a cualquier actividad que te entusiasme)
2. ¿Cuáles son tus actividades favoritas? (responde sin juzgarte, sin prejuicios), ¿te gusta bailar?, ¿te gusta jugar a algún deporte?... puede ser cualquier cosa: cocinar, cuidar animales, leer, dormir etc.
3. ¿Qué es lo que te gusta hacer tanto que seas feliz si pudieras hacerlo todos los días? Piensa en aquello que es importante para ti, que te inspira, que te motiva y que es parte de tus sueños.
4. ¿Cuál era tu sueño de vida cuando solías soñar cuando eres más joven?, ¿qué querías lograr, hacer o experimentar? Reflexiona en ello.
5. Imagínate un mundo donde a todos nos encanta hacer nuestro trabajo. Descríbelo en forma de “una posibilidad teórica” y “una condición hipotética, improbable o semireal”.

## ANEXO 10

### A. Elige la variante sinonímica:

- 1) *idear*: a) mencionar b) inventar c) perfeccionar
- 2) *poner al servicio*: a) reparar b) modificar c) utilizar
- 3) *descifrar*: a) decodificar b) disimular c) mostrar
- 4) *pródigo*: a) generoso b) avaro c) genésico
- 5) *la fuente* (de abundancia): a) el documento b) el manantial c) el manuscrito
- 6) *el deleite*: a) el crimen b) la infracción c) el goce
- 7) *inequívoco*: a) incondicional b) defectuoso c) escaso
- 8) *la expansión*: a) la desminución b) el desarrollo c) la simplificación
- 9) *la retribución*: a) la sanción b) la multa c) la remuneración
- 10) *monetizar*: a) blanquear el dinero b) cambiar el dinero c) convertir en dinero

### B. Completa las frases con los verbos entre paréntesis en la forma de *tú* del Modo Imperativo:

#### *Diez claves a la hora de buscar trabajo en internet* (de *elconfidencial.com*)

1. **(Cuidar)** ..... **tu primera imagen**. Muchas webs de empleo, además de tu foto, te permiten escribir una breve descripción sobre ti. No (escribir) ..... nada a la ligera ya que esas dos o tres frases pueden ser la primera puerta que le cierres a un posible reclutador. (Pensar) ..... que, por desgracia, el desempleo es tan alto que cualquier responsable de recursos humanos se ve desbordado y recurre a tácticas de lo más azarosas para descartar a gente sin siquiera haberse leído su CV. No (hacer) ..... que tu posible jefe te descarte antes de tiempo.

2. **(Ahorrar)** ..... **la paja en el CV**. Es probable que pienses que cuanto más poblado esté tu CV, mejor imagen ofrecerás. Sin embargo, incluir hasta aquel curso que nada tiene que ver con tu sector y que hiciste en una mañana no te va a ayudar, al contrario. Además, (ponerse) ..... en la piel del responsable de recursos humanos: con los cientos de CV que tendrá delante..., ¿de verdad crees que se los va a leer enteros? Lo más probable es que eche un rapidísimo ojo a todos, buscando la información que le interese. No (marearle) ..... (Darle) ..... directamente la información esencial que le pueda interesar de cara al trabajo en cuestión.

3. **(Personalizar)** ..... **tu carta de presentación**. Si tienes la suerte de encontrar una oferta, (mira) ..... el numerito que hay debajo. ¿Cuánta gente ha solicitado también el puesto? Seguro que muchísima más de la que te gustaría. Sin embargo, no te decimos esto para que te desmotives sino para que seas consciente de que el 90% de esas cartas de presentación tendrán frases como “le adjunto mi CV para que lo tengan en cuenta en el proceso de selección, ya que para mí sería un placer trabajar en su compañía”. Aunque te lleve más tiempo, (intentar) ..... conocer algo de la empresa a la que estás escribiendo y (soltar) ..... en la carta algún detalle que les haga saber que la conoces.

4. **No (apuntarse)** ..... **a todo**. En la mayoría de páginas de búsqueda de empleo, los reclutadores pueden pinchar en tu perfil y ver a cuántas otras ofertas aspiras. Que te presentes a varias ofertas no es malo, pero que lo hagas a otras cien, sí, sobre todo si son de sectores diferentes. No (apuntarse) ..... a todo lo que veas solo por abarcar más.

5. **(Seguir)** ..... **a tus potenciales jefes**. Si tienes claro cuál es tu sector y qué empresas podrían contratarte, (servirse) ..... de redes sociales como Twitter o LinkedIn para que te conozcan y (entrar) ..... en contacto con ellos. Las redes sociales te permitirán conversar sin que por ello parezcas un *spammer*.

6. **No (parecer)** ..... **desesperado**. Si llevas mucho tiempo en paro o estás viviendo una situación límite, entendemos que estés literalmente desesperado, de veras que lo entendemos. Sin embargo, y aunque tengas más razón que un santo, (ponerse) ..... de nuevo en el lugar del reclutador y (pensar) ..... si de ese modo le puedes estar dando buena imagen.

7. **Servicios 'premium'**. Hay webs de empleo (o incluso la propia LinkedIn) que ofrecen servicios *premium* con los que, si pagas cierta cantidad, conseguirás que tu CV aparezca de manera destacada. (Valorar) ..... si te puede interesar contratar alguno de estos servicios, siempre

pensando en tu sector, en el trabajo que buscas, en la posible competencia y, cómo no, en tu bolsillo. Si te lo puedes permitir, quizá te dé una ventaja competitiva; si no te lo puedes permitir, tampoco te obsesiones con ello y (desechar) ..... hacer un gasto que tampoco es imprescindible.

8. **(Denunciar) ..... las ofertas falsas o abusivas.** Si eres un frecuente de las webs de empleo, seguro que ya has visto las 300 ofertas de esa empresa “líder en su sector” (cómo no) que ofrece unas “condiciones inmejorables” (faltaría más). Si te acabas encontrando con unas condiciones verdaderamente denigrante o que incluso rocen lo ilegal, no (limitarse) ..... a ignorar la oferta. (Hacérselo) ..... saber a la web para que la retiren y para que el resto de gente se ahorre perder el tiempo con esa empresa.

9. **No (pagar) ..... por ser entrevistado.** Si una empresa te pide dinero simplemente por participar en un proceso de selección, no (hacerlo) ..... en ningún caso. Lo más probable es que se trate de una estafa monumental a cargo de unos desalmados, con lo que lo mejor que puedes hacer es denunciarlo a la web de empleo.

Si la oferta fuese real y de verdad la empresa que ofrece el trabajo pretende que sus candidatos paguen por ser entrevistados, estás ante una empresa lo suficientemente repugnante como para que no te merezca la pena gastarte ni un céntimo en ella.

10. **(Seguir) ..... a prescriptores de empleo.** En Twitter hay muchas cuentas que se dedican a difundir ofertas de trabajo, con lo que te puede interesar seguir las (una vez que hayas comprobado que tienen un número grande de seguidores y que no difunden estafas).

**C. Completa las frases con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis y explica por qué eliges tal o cual Modo y tiempo:**

***Los consejos para docentes con poca experiencia***

(de <http://noticias.universia.es>)

Hay ciertas cosas útiles que conviene que recuerdes en cuanto (finalizar) ..... tu formación docente y (estar) ..... a punto de comenzar a dictar clases. Toma nota de 5 consejos y domina el aula.

Al comenzar un nuevo camino profesional, todos cometemos errores. Es natural, y previsible, incluso más cuando trabajas con otros individuos. Por ello, después de que (culminar) ..... tus estudios para docencia, estarás por tomar las riendas de una clase. Aquí te acercamos 5 simples pero efectivos consejos para gestionar el aula:

1. *Que (utilizar) ..... un tono de voz normal y natural.* ¿Dictas tus clases en un tono de voz normal? La mayoría de los docentes recuerdan esto, ya que una vez que (esforzar) ..... demasiado tu voz, la perderás rápidamente. Además, no es la mejor manera de comenzar a vincularte con tus estudiantes, y el estrés y el entorno negativo que genera la voz elevada nunca es bueno.

Es importante que (diferenciar) ..... tu tono. Cada vez que (pedir) ..... a los alumnos que (guardar) ..... sus cuadernos y (formar) ..... grupos, asegúrate de utilizarás un tono declarativo y asertivo. Pero, mientras (realizar) ..... una pregunta acerca de un personaje en un libro que leen, utiliza un tono conversacional y agradable.

2. *Que (hablar) ..... solamente cuando los alumnos (estar) ..... calmados y en silencio.* Que (combateir) ..... la tentación de hablar mientras la clase (estar) ..... agitada. Lentamente pero de forma segura, los estudiantes comenzarán a pedir silencio entre ellos. Verás que tu paciencia y silencio valen la pena.

3. *Que (utilizar) ..... gestos y comunicación no verbal.* Levantar una mano, o el contacto visual con un estudiante es una gran manera de mantener la clase en silencio y la atención centrada en ti. Toma un tiempo de adaptación a esta rutina, pero es verdaderamente útil. Incluso puedes pedirles que (levantar) ..... sus manos en conjunto con la tuya, y cuando todos lo (hacer) ....., allí que (bajar) ..... la tuya y (hablar) .....

4. *Que (abordar) ..... los problemas de conducta de manera rápida e inteligente.* Que (asegurarse) ..... de abordar cualquier problema que (poder) ..... tener con un estudiante, o que 2 estudiantes (tener) ..... entre sí, lo más rápido posible. Los sentimientos negativos entre las partes podrán agravarse en muy poco tiempo. Para lidiar con estos problemas de forma inteligente, que (alejarse) ..... de los demás estudiantes, tal vez incluso en la entrada al aula y (preguntar) ..... algo inocente, como “¿Cómo puedo ayudarlos?”.

Cuando (tratarse) ..... de mala conducta en el aula, que (optar) ..... por un abordaje positivo. Que (decir) ..... algo como “Parece que tienes una duda”, en lugar de “¿Por qué hablas y no trabajas?”.

En conflictos entre estudiantes, que les (pedir) ..... que (reunirse) ..... contigo a la hora del almuerzo. Que (utilizar) ..... lenguaje neutro y (ser) ..... la mediadora, ayudando a resolver el problema de forma pacífica e (intentar) ..... al menos conseguir una tregua. Que no (acusar) ..... a nadie de nada. Que (actuar) ..... como si no (ser) ..... algo importante. Así los estudiantes quedarán sorprendidos, ya que estarán esperando una actitud de enojo y confrontación.

5. *Que (intentar) ..... siempre tener una lección atractiva y bien planeada.* Este es seguramente el consejo más importante. Que siempre (planear) ..... de más, es mejor que (sobrar) ..... el tiempo de lección y no que (faltar) ..... . Los estudiantes aburridos en general significan problemas. Siempre que (armar) ..... una buena lección, esto no llevará a demasiada conversación. Que (conseguir) ..... su atención y la (mantener) ..... con clases dinámicas.

#### ANEXO 11

##### **Contesta a las preguntas sobre la información de la última parte del videofragmento:**

1. ¿Qué se propone hacer con las descubiertas habilidades especiales?
2. ¿En qué consiste la cuestión clave de las prácticas del descubrimiento del talento?
3. ¿Cómo es la primera parte de la fórmula del exitoso talento?
4. ¿Cuáles son los objetivos del talento?
5. ¿En qué consiste la clave de la vida?
6. ¿Cómo sabemos que estamos vivos?
7. ¿Qué tiene que ver el talento con hacer dinero?
8. ¿Qué significa “monetizar” el talento?

#### ANEXO 12

Divididos en parejas y preparad un proyecto apoyándoos en el plan de abajo y utilizando en vuestro discurso los “instrumentos” léxicos y gramaticales que habéis repasado durante el trabajo con el videofragmento (obligatoriamente):

1. Haced una lista de los talentos.
2. Relacionadlos con las profesiones.
3. Mostrad el beneficio personal para el poseedor de esos talentos.
4. Mostrad el beneficio de esos talentos para los demás.
5. Describid las emociones de logro de ser realizado el pleno y de poder “monetizar” esos talentos.

**Conclusiones y perspectivas de nuevas investigaciones.** En nuestra intervención hemos explicado las razones de la necesidad de investigar en el aspecto audiovisual del proceso de formación en la C.A. de futuros docentes de ELE durante las clases prácticas de español.

De esta forma se han presentado las numerosas ventajas de los materiales audiovisuales. A este respecto se han demostrado dos diferentes enfoques de tratar la noción “la competencia audiovisual” y “la comprensión audiovisual” y se han propuesto los parámetros para trabajar la competencia audiovisual y el registro de las habilidades audiovisuales en los límites de la comprensión audiovisual respectivamente.

Hemos tratado de comprobar por qué en la didáctica española se trata sólo de la comprensión auditiva y en la craniana esta noción la levantan a la categoría de las competencias. Asimismo, hemos evidenciado las principales funciones de la escucha que según nuestra opinión son: 1) la escucha, uno de los tipos de la comunicación lingüística; 2) la escucha, pues sirve de medio para enseñar otras habilidades, tales como hablar, leer y escribir; 3) la escucha es una de las herramientas para dar clases y organizar las actividades de los estudiantes.

Seguidamente hemos ofrecido nuestro avance didáctico para las clases de ELE del tema “Profesiones” en el que se ofrece de manera práctica desarrollar las habilidades de la C.A. junto con las destrezas de trabajar con un videofragmento revelando las tres funciones principales de la escucha.

En definitiva, el presente artículo ha puesto en marcha nuestras investigaciones de carácter práctico de formación de la C.A. de futuros docentes de ELE a base de los vídeofragmentos. Consideramos que nuestras intervenciones posteriores las dedicaremos al análisis más detallado del visionado y al desarrollo de las habilidades audiovisual desde el punto de vista de la competencia audiovisual.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Даминова, С. О. (2015). Умения аудиовизуализации как одна из целей подготовки по иностранному языку студентов языковых направлений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 3(45), 53-56. Режим доступа: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2015\\_3-3\\_14.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_3-3_14.pdf)
- Сафонова, В. В. (2011). Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения. *Иностранные языки в школе*, 5, 2-9.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- López Rael, J. de D. (2017). *Qué es la competencia auditiva y cómo trabajarla en clase I*. Recuperado de: <http://clic.es/formacion/la-competencia-audiovisual-trabajarla-clase-i/>
- López Rael, J. de D. (2013). *Tareas en vídeo ¿reales o realistas?* Recuperado de: <http://clic.es/formacion/tareas-en-video-reales-o-realistas/>
- Prats, J. F. (n.d.). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. Recuperado de: [https://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/quaderns\\_cac/Q25ferres2\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf)
- Ruban, A. (2016). La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ele en las universidades lingüísticas ucranianas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 237-252. Recuperado de: <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/64/56>

#### REFERENCES

- Daminova, S. O. (2015). Umeniya audiovizualizatsii kak odna iz tseley podgotovki po inostrannomu yazyku studentov yazykovyih napravleniy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 3 (45), 53-56. Rezhim dostupa: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2015\\_3-3\\_14.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_3-3_14.pdf)
- Safonova, V. V. (2011). Razvitie kulturyi vospriyatiya ustnoy rechi pri obuchenii inostrannomu yazyku: sovremennyye metodicheskie problemy i puti ih resheniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 5: 2-9.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- López Rael, J. de D. (2017). *Qué es la competencia audiovisual y cómo trabajarla en clase I*. Recuperado de: <http://clic.es/formacion/la-competencia-audiovisual-trabajarla-clase-i/>
- López Rael, J. de D. (2013). *Tareas en vídeo ¿reales o realistas?* Recuperado de: <http://clic.es/formacion/tareas-en-video-reales-o-realistas/>
- Prats, J. F. (n.d.). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. Recuperado de: [https://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/quaderns\\_cac/Q25ferres2\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf)
- Ruban, A. (2016). La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ele en las universidades lingüísticas ucranianas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 237-252. Recuperado de: <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/64/56>

## **СУЧАСНИЙ СТАН НАУКОВОЇ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ІСПАНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

**Костюк К. О.**

19catalina19@gmail.com

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 20.03.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** У статті розглянуто сучасні наукові праці щодо формування у майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованої іномовної комунікативної компетентності. Проаналізовано різновиди досліджуваної компетентності, виучувані іноземні мови, різновиди закладів освіти. Виявлено відсутність наукових праць про формування у майбутніх менеджерів туризму саме іспаномовної компетентності в діалогічному мовленні, що й зумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

**Ключові слова:** професійно орієнтована іномовна комунікативна компетентність, діалогічне мовлення, майбутні менеджери туризму, іспанська мова.

**Костюк Е. А. Киевский национальный лингвистический университет**

**Современное состояние научного исследования проблемы формирования у будущих менеджеров туризма ипаноязычной компетентности в диалогической речи**

**Аннотация.** В работе рассмотрены современные научные работы по формированию профессионально ориентированной ипаноязычной компетентности в диалогической речи у будущих менеджеров туризма. Определены общие и отличительные черты исследований. Проанализирована научная литература.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность, диалогическая речь, будущие менеджеры по туризму, испанский язык.

**Kostiuk K. Kyiv National Linguistic University**

**Analysis of modern scientific works in formation of professionally oriented Spanish competence in dialogical speech of prospective tourism managers**

**Abstract. Introduction.** The article is based on the analysis of foreign and Ukrainian scholars which are dedicated to professionally oriented Spanish competence in dialogical speech of prospective tourism managers. The general and distinctive features of scientific studies are theoretically characterized by the following criteria: the foreign language which is chosen, the type of competence, students and the year of study. Actual directions of teaching of professionally oriented speaking competences for prospective tourism managers are determined. **Purpose** of this article is to analyze the contemporary conditions of professionally oriented Spanish competence in dialogical speech formation. The communicative competence of foreign language is the most important component in efficient development of international tourism and thus of an effective level of service as well. This competence is based on the ability to understand and react adequately to the needs of a client. Nowadays, the success of a tourism manager and his/her competitiveness depends on the ability to be on the same wavelength with clients, to adjust professional activity in accordance with personal needs and existing language situation. **Methods.** The analysis of scientific psychological researches and methodological problems of interference and positive translation in learning foreign language after the first implementation in Ukraine and abroad in order to systematize the existence of the rhythms of the elimination of scientific concepts and foreign language learning strategies. **Results.** The methods which optimize the learning process are highlighted according to the results obtained for the formation of prospective tourism managers' professionally oriented Spanish competence in dialogical speech. It should be noted that the formation of a foreign-language communicative competence for the professional orientation of prospective tourism managers began its development from the end of the twentieth century and now is a relevant link. Scientific researches were conducted mainly on the Germanic languages, e.g. English and German, and the Roman group was represented by the French and Spanish languages. Various types of professionally oriented communicative competencies are considered, but dialogic speech leaves space for further investigations. Studies in teaching methods of foreign languages are directed on higher schools and colleges. **Conclusion.** The formation of professionally oriented foreign language communicative



competence of prospective tourism managers is a continuous tourism education, which should be based on humanistic philosophy and provide personally oriented and professionally directed educational activities. This formation should promote the creative potential of individuals in the pedagogical process and provide the tourism industry of Ukraine with competitive specialists. The formation of a professionally oriented foreign language communicative competence of prospective tourism managers should be aimed at training professionals with such abilities as self-determination, self-actualization and self-realization throughout their life. Also it should be oriented on intercultural communication by using two or more foreign languages in communication with tourists of different national and cultural traditions, beliefs; flexibility, mobility, needs of labor market, peculiarities of tourism should be taken into account. The analysis of modern scientific sources of prospective tourism managers' professionally oriented foreign language communicative competence formation has shown that the topic is relevant for further scientific research of dialogical speech.

**Keywords:** professionally oriented foreign communicative competence, dialogical speech, prospective tourism managers, Spanish.

**Постановка проблеми.** В умовах активного розвитку міжнародного туризму найважливішою складовою високої професійної кваліфікації фахівця туристичної індустрії, відповідно й ефективного рівня обслуговування, є його іншомовна комунікативна компетентність, зокрема вміння зрозуміти й адекватно реагувати на потреби клієнта, який обслуговується. Сьогодні успіх менеджера з туризму та його конкурентоспроможність на ринку праці безпосередньо залежать від того, наскільки він може знайти “спільну мову” з клієнтами, скоригувати свої професійні дії відповідно до їхніх особистісних потреб і наявної мовленнєвої ситуації під час комунікативної взаємодії.

**Аналіз останніх публікацій.** Вивчення й аналіз іншомовної комунікативної компетентності та практичне розроблення методики навчання іноземної мови майбутніх менеджерів туризму наразі знаходяться в полі зору таких науковців, як О. Б. Бігич, О. А. Алілуйко, М. О. Вчерашня, О. Ю. Гальченко, І. М. Іванова, Н. М. Ізорія, Л. П. Кістанова, І. В. Кодлюк, Т. Г. Лобишева, М. М. Митник, Я. В. Окопна, М. М. Татосьян, А. Ю. Чуфарлічева, Н. П. Шабаєва, Л. Є. Шевніна, які досліджують різні аспекти спеціальності “Туризм”.

**Метою** статті є проаналізувати сучасний стан наукової дослідженості проблеми формування у майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованої іспаномовної компетентності в діалогічному мовленні.

**Основні результати дослідження.** Сучасне суспільство розвивається швидкими темпами, прогресують усі сфери життєдіяльності. Людина прагне до нових відчуттів й емоцій, які не може отримати в рамках свого буденного існування. Саме тому популярності набуває туристична сфера. Якщо раніше ця послуга була розкішною, то наразі вона є найпопулярнішою й найзагребованішою серед споживачів. Працівник туристичної сфери має багато завдань у своїй професійній діяльності. Одне з найважливіших – здатність без помічників обмінюватись інформацією двома і більше іноземними мовами для здійснення повного комплексу обслуговування: порозуміння між усіма учасниками послуги, що надається, збереження конфіденційності клієнта й подальшої допомоги йому під час використання обраного туру тощо. Саме це й спричинює увагу науковців до формування у майбутнього менеджера туризму професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Починаючи з середини 90-х років минулого століття, навчання фахівців туристичної сфери набуває свого наукового підґрунтя з метою розроблення методики формування у майбутнього менеджера туризму професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Алілуйко О. А. виокремлює прагмалінгвістичні англомовні засоби, які оформлюють комунікативні наміри фахівця туристичної сфери в процесі спілкування і не тільки корелюють з нормами мовленнєвого етикету, а й сприяють створенню доброзичливої атмосфери як невід’ємної частини спілкування в системі туристського обслуговування. В центрі уваги дослідниці було англійське монологічне мовлення (Алілуйко, 2000).

Навчання термінологічного перекладу, який забезпечує формування професійних комунікативних умінь, необхідних фахівцям туристичної індустрії, є предметом дослідження Лобишевої Т. Г. У пропонованій нею моделі формування професійних комунікативних умінь у процесі навчання термінологічного перекладу представлено термінологічний тезаурус, визначено основні комунікативні вміння, необхідні фахівцеві туристичного профілю, форми й методи навчальної діяльності, а також перекладацькі прийоми (Лобишева, 2003).

Дослідження Шабаєвої Н. П. націлене на вивчення професійно орієнтованих навчально-мовленнєвих ситуацій як способу навчання майбутніх менеджерів туризму. Авторка докладно аналізує зміст професійно кваліфікаційної структури туристичних кадрів, структуру їхньої професійної освіти й особливості професійної іншомовної освіти фахівців сфери туризму. Це дає змогу виявити особливості професійної підготовки фахівців сфери туризму до іншомовного спілкування, надати визначення поняття “професійно орієнтована навчально-мовленнєва ситуація” як способу навчання майбутніх фахівців сфери туризму іншомовного спілкування, визначити структуру й функції навчально-мовленнєвої ситуації, обґрунтувати переваги її використання на заняттях з англійської мови (Шабаєва, 2004).

Дисертацію Кістанової Л. П. присвячено ситуативно-тезаурусному підходу до навчання англійської мови. Авторка не тільки моделює ситуації професійного спілкування, які спрямовані на оволодіння майбутніми менеджерами туріндустрії професійно орієнтованими іншомовними тезаурусними структурами, а й акцентує необхідність поетапного ускладнення комунікативних навчальних завдань. Ланцюгово-функціональну спрямованість комунікативних ситуацій визначають завдання професійного спілкування фахівців туріндустрії, а змістовно-предметне підґрунтя – професійно орієнтовані іншомовні тезаурусні структури (Кістанова, 2006).

Дослідження Ізорії Н. М. ґрунтується на особистісно орієнтованому підході до формування у майбутніх фахівців сфери туризму іншомовної комунікативної компетентності. Найважливішим критерієм високого рівня її сформованості авторка вважає оволодіння мовленнєвими стратегіями здійснення міжкультурної комунікації й ділового професійного спілкування, тому пропонує активно використовувати інтерактивні технології й методи інтенсивного комп’ютерного навчання англійської мови (Ізорія, 2008).

Вчєрашня М. О. звертається до тренінгу як організаційної форми навчання іноземної мови, зіставляє тенденції професійно орієнтованого іншомовного навчання фахівців індустрії туризму й принципи реалізації властивостей тренінгу (підвищена активність учасників, навчальна спрямованість, ігровий характер, зворотний зв’язок, групова форма навчання) (Вчєрашня, 2010).

Методику навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проєктів досліджує Чуфарлічева А. Ю., яка підтримала ідею використання інноваційних інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови. Авторка проаналізувала наявні комп’ютерні технології навчання для укладання туристичних проєктів і розробила систему комп’ютерних вправ і модель навчання майбутніх менеджерів туризму створення саме англомовних туристичних проєктів (Чуфарлічева, 2010).

Проблема подолання професійно комунікативних деформацій під час формування у майбутніх менеджерів туріндустрії іншомовної комунікативної компетентності досліджена Татосьян М. М., яка контекстом дослідження обрала інтегровано-модульний підхід. Базовою навчальною дисципліною авторка вважає іноземну мову, викладати яку необхідно з використанням комп’ютерних технологій, орієнтованих на подолання професійно-комунікативних деформацій та заснованих на міжпредметних зв’язках і поетапному ускладненні професійно-комунікативних завдань (Татосьян, 2011).

Шевніна Л. Є. (2012) пропонує жанровий підхід, як різновид когнітивно-комунікативного підходу, до навчання майбутніх менеджерів туризму ділового спілкування, який передбачає ознайомлення зі зразками жанру, характерними для певної сфери їх спілкування. Жанровий

підхід уможливило моделювання й використання професійно значущих текстів, аналогічних тим, котрі траплятимуться у майбутній практиці професійного спілкування. Авторка досліджує англійське ділове письмо майбутніх менеджерів туризму.

Митник М. М. (2013, 2014) акцентує увагу на психолого-лінгвістичних особливостях породження майбутніми фахівцями сфери туризму англійського й французького презентаційного мовлення.

Предметом дослідження Кодлюка І. В. (2015) є формування у студентів коледжу – майбутніх фахівців з туризму – англійської комунікативної компетентності в діалогічному мовленні. Формування у молодших спеціалістів – випускників коледжів – професійно орієнтованої англійської комунікативної компетентності в письмі також досліджує Гальченко О. Ю. (2016). Раніше проблема формування іншомовної комунікативної компетентності розглядалась лише щодо студентів закладів вищої освіти

Окопна Я. В. (2014а, 2014б, 2017) досліджує процес формування у майбутніх туристичних менеджерів професійно орієнтованої комунікативної компетентності в говорінні й письмі німецькою мовою як другою іноземною: визначає цілі, добирає підходи й залучає сучасні технології навчання, зокрема наголошує на доцільності використання дистанційного навчання в системі Moodle.

На використанні сучасних технологій і засобів формування міжкультурної компетентності акцентує О. Б. Бігич (2017а, 2017б, 2017с), яка для майбутніх менеджерів туризму розробила електронний / мобільний кейси “Екологічний туризм” іспанською й англійською мовами “Turismo ecologico en Costa Rica” й “Ecotourism in Australia”.

Узагальнено викладене вище у таблиці.

Таблиця

**Наукові дослідження процесу формування у майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності**

Автор, рік	Вид наукової праці	Іноземна мова	Вид професійно орієнтованої компетентності	Суб'єкт навчання
Алілуйко Е. А., 2000 р.	Дисертація	Англійська мова	Монологічне мовлення	Студент університету
Лобишева Т. Г., 2003 р.	Дисертація	Англійська мова	Говоріння	Студент університету
Шабасєва Н. П., 2004 р.	Дисертація	Англійська мова	Говоріння й аудіювання	Студент університету
Кісанова Л. П., 2006 р.	Дисертація	Англійська мова	Лексична	Студент університету
Ізорія Н. М., 2008 р.	Дисертація	Англійська мова	Монологічне мовлення	Студент університету
Вчєрашня М. О., 2010 р.	Дисертація	Німецька мова	Комунікативна	Студент університету
Чуфарлічева А. Ю., 2010р.	Дисертація	Англійська мова	Комунікативна	Студент університету
Татосьян М. М., 2011 р.	Дисертація	Англійська мова	Комунікативна	Студент університету
Шєвніна Л. Є., 2012 р.	Дисертація	Англійська мова	Жанрова	Студент університету
Митник М. М., 2014 р.	Стаття	Французька мова	Комунікативна	Студент університету
Митник М. М., 2014 р.	Дисертація	Англійська мова	Комунікативна	Студент університету

Продовження табл.

Кодлюк І. В., 2015 р.	Стаття	Англійська мова	Діалогічне мовлення	Студент коледжу
Гальченко О. Ю., 2016 р.	Дисертація	Англійська мова	Письмо	Студент коледжу
Окопна Я. В., 2014, 2017 р.р.	Статті	Німецька мова	Говоріння Письмо	Студент університету
Бігич О. Б., 2017 р.	Стаття	Іспанська й англійська мови	Міжкультурна	Студент університету
Бігич О. Б., 2017 р.	Монографії	Іспанська й англійська мови	Міжкультурна	Студент університету

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Таким чином, формування у майбутніх менеджерів туризму іношомовної комунікативної компетентності з професійною орієнтацією, почавши свій розвиток з кінця минулого століття, наразі залишається актуальною проблемою. З-поміж досліджуваних різновидів професійно орієнтованої комунікативної й міжкультурної компетентностей домінувальними є продуктивні види – іношомвні говоріння й письмо. Наукові дослідження здебільшого виконано на матеріалі англійської мови. Іспанська ж мова представлена лише в практичних розробках О. Б. Бігич. З-поміж суб'єктів навчання переважають студенти закладів вищої освіти.

Оскільки діалогічне мовлення є найуживанішим фахівцями туристичної сфери, перспективи подальших наукових розвідок передбачають визначення змісту формування у майбутніх менеджерів туризму іспаномовної комунікативної компетентності в діалогічному мовленні.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Алилуйко, Е. А. (2000). *Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка* (Кандидатская диссертация). Российская международная академия туризма, Москва, Российская Федерация.
- Бігич, О. Б. (2014). Мобільний кейс як засіб формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму. В О. Б. Бігич (Ред.), *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності* (сс. 133-144). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2017а). Електронний кейс як засіб формування у майбутніх менеджерів туризму міжкультурної компетентності. *Іноземні мови, 1*, 17-22.
- Бігич, О. Б. (2017б). Електронний кейс “Turismo ecológico en Costa Rica”. В О. Б. Бігич, *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності* [монографія] (сс. 73-82). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Вчерашняя, М. А. (2010). *Коммуникативный тренинг как форма организации профессионально-ориентированного иноязычного обучения специалистов индустрии туризма* (Автореферат кандидатской диссертации). ФГОУ ФПО “Российский государственный университет имени Иммануила Канта”, Калининград, Российская Федерация.
- Гальченко, О. Ю. (2016). *Навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англійського письма в коледжах* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Изория, Н. М. (2008). *Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный университет культуры и искусств, Химки, Российская Федерация.
- Кистанова, Л. П. (2006). *Ситуативно-тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии* (Кандидатская диссертация). Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Российская Федерация.
- Кодлюк, І. В. (2015). Іношомвне діалогічне мовлення майбутніх фахівців з туризму як педагогічна проблема. *Проблеми сучасного педагогічного образования, 48(2)*, 78-84.

- Лобишева, Т. Г. (2003). *Формирование профессиональных коммуникативных умений у студентов туристского вуза в процессе обучения терминологическому переводу* (Кандидатская диссертация). Российская международная академия туризма, Сходня, Российская Федерация.
- Митник, М. М. (2013). Особливості методики навчання майбутніх фахівців сфери туризму професійної презентації французькою мовою. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Серія: Педагогіка, 2*, 134-139.
- Митник, М. М. (2014). *Навчання іншомовної професійної презентації майбутніх фахівців сфери туризму* (Кандидатська дисертація). Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського", Одеса, Україна.
- Окопна, Я. В. (2014а). Сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя], Серія: Психолого-педагогічні науки, 1*, 186-192.
- Окопна, Я. В. (2014b). Цілі формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх працівників туристичної сфери німецькою мовою як другою іноземною. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, Серія: Педагогіка, 2*. Взято з: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_2\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_2_4.pdf)
- Окопна, Я. В. (2017). Технології професійно орієнтованого навчання говоріння й письма другою іноземною мовою майбутніх туризмознавців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, Серія: Педагогіка, 5*. Взято з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_5\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_14).
- Татосьян, М. М. (2011). *Преодоление профессионально-коммуникативных деформаций в контексте формирования иноязычной компетентности будущих специалистов туристической индустрии* (Кандидатская диссертация). Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, Сочи, Российская Федерация.
- Чуфарлічева, А. Ю. (2010). *Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проєктів* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Шабаева, Н. П. (2004). *Профессионально-ориентированные учебно-речевые ситуации в подготовке специалистов для сферы туризма (на примере обучения английскому языку)* (Автореферат кандидатской диссертации). Российская международная академия туризма, Сходня, Российская Федерация.
- Шевніна, Л. Є. (2012). *Формування жанрової компетенції в англійському діловому писемному мовленні майбутніх менеджерів туризму* (Автореферат кандидатської дисертації). "Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського", Одеса.

## REFERENCES

- Alilujko, E. A. (2000). *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti menedzherov turizma v processe izuchenija inostrannogo jazyka* (Kandidatskaja dissertacija). Rossijskaja mezhdunarodnaja akademija turizma, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Bihych, O. B. (2014). Mobil'nyj kejs iak zasib formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti u majbutnikh menedzheriv turyzmu. V O. B. Bihych (Red.), Kejsova i podkast tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti (tsts. 133-144). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2017a). Elektronnyj kejs iak zasib formuvannia u majbutnikh menedzheriv turyzmu mizhkul'turnoi kompetentnosti. Inozemni movy, 1, 17-22.
- Bihych, O. B. (2017b). Elektronnyj kejs "Turismo etsolygitso en Tsosta Ritsa". V O. B. Bihych, Metodychna skarbnyhka vchytelia / vykladacha ispans'koi movy: formuvannia linhvostosotkiul'turnoi kompetentnosti [monohrafiia] (tsts. 73-82). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.

- Vcherashnjaja, M. A. (2010). Kommunikativnyj trening kak forma organizacii professional'no-orientirovannogo inozazychnogo obuchenija specialistov industrii turizma (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). FGOU FPO "Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni Immanuila Kanta", Kaliningrad, Rossijskaja Federacija.
- Hal'chenko, O. Yu. (2016). Navchannia majbutnikh menedzheriv turyzmu profesijno oriientovanoho anhlomovnoho pys'ma v koledzhakh (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Izorija, N. M. (2008). Formirovanie inozazychnoj kompetencii budushhijh specialistov sfery turizma v vuzah kul'tury i iskusstv (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, Himki, Rossijskaja Federacija.
- Kistanova, L. P. (2006). Situativno-tezaurusnyj podhod k formirovaniju inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushhijh specialistov turindustrii (Kandidatskaja dissertacija). Adygejskij gosudarstvennyj universitet, g. Majkop, Rossijskaja Federacija.
- Kodliuk, I. V. (2015). Inshomovne dialohichne movlennia majbutnikh fakhivtsiv z turyzmu iak pedahohichna problema. Problemy sovremennoho pedahohyčeskoho obrazovanyia, 48(2), 78-84.
- Lobisheva, T. G. (2003). Formirovanie professional'nyh kommunikativnyh umenij u studentov turistskogo vuza v processe obuchenija terminologičeskomu perevodu (Kandidatskaja dissertacija). Rossijskaja mezhdunarodnaja akademija turizma, Shodnja, Rossijskaja Federacija.
- Mytnyk, M. M. (2013). Osoblyvosti metodyky navchannia majbutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu profesijnoi prezentatsii frantsuz'koiu movoiu. Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka, Serii: Pedahohika, 2, 134-139.
- Mytnyk, M. M. (2014). Navchannia inshomovnoi profesijnoi prezentatsii majbutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu (Kandydats'ka dysertatsiia). Derzhavnyj zaklad "Pivdenoukrains'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet im. K. D. Ushyns'koho", Odesa, Ukraina.
- Okopna, Ya. V. (2014a). Suchasni pidkhody do formuvannia profesijno oriientovanoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti majbutnikh turystyčnykh menedzheriv. Naukovi zapysky [Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia], Serii: Psykholoho-pedahohični nauky, 1, 186-192.
- Okopna, Ya. V. (2014b). Tsili formuvannia profesijno oriientovanoi kompetentnosti u majbutnikh pratsivnykiv turystyčnoi sfery nimets'koiu movoiu iak druhoiu inozemnoiu. Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, Serii: Pedahohika, 2. Vziato z: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_2\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_2_4.pdf)
- Okopna, Ya. V. (2017). Tekhnologii profesijno oriientovanoho navchannia hovorinnia j pys'ma druhoiu inozemnoiu movoiu majbutnikh turyzmoznavtsiv. Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, Serii: Pedahohika, 5. Vziato z: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_5\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_14).
- Tatos'jan, M. M. (2011). Preodolenie professional'no-kommunikativnyh deformacij v kontekste formirovanija inozazychnoj kompetentnosti budushhijh specialistov turindustrii (Kandidatskaja dissertacija). Sochinskij gosudarstvennyj universitet turizma i kurortnogo dela, Sochi, Rossijskaja Federacija.
- Chufarlicheva, A. Yu. (2010). Metodyka navchannia majbutnikh menedzheriv turyzmu stvorennia anhlomovnykh turystyčnykh proekti (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Shabaeva, N. P. (2004). Professional'no-orientirovannye uchebno-rechevye situacii v podgotovke specialistov dlja sfery turizma (na primere obuchenija anglijskomu jazyku) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Rossijskaja mezhdunarodnaja akademija turizma, Shodnja, Rossijskaja Federacija.
- Shevnina, L. Ye. (2012). Formuvannia zhanrovoi kompetentsii v anhlis'komu dilovomu pysemnomu movlenni majbutnikh menedzheriv turyzmu (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Pivdenoukrains'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet im. K. D. Ushyns'koho", Odesa.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 811.111'253:81'23

### НАВЧАННЯ ШЕСТИРІЧНИХ УЧНІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Шастова І. В.

shastova@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 21.03.2018. Рекомендовано до друку 30.04.2018.

**Анотація.** У статті розглянуто питання формування в учнів перших класів загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням англійської мови англомовної компетентності в техніці читання за звуковим аналітико-синтетичним методом. Уточнено зміст і структуру компетентності в техніці читання. Скорельовано етапи оволодіння технікою читання рідною й іноземною мовами. Виявлено специфіку оволодіння технікою читання шестирічними школярами. Виокремлено психологічні особливості шестирічних учнів. Виявлено труднощі оволодіння ними навичками техніки читання. Визначено тип зображення, найбільш цікавий для молодших школярів. Проаналізовано методи навчання техніки читання, з-поміж яких обрано звуковий аналітико-синтетичний метод.

**Ключові слова:** техніка читання, початкова школа, шестирічні учні, англомовна компетентність, поглиблене вивчення англійської мови, звуковий аналітико-синтетичний метод.

**Шастова И. В. Киевский национальный лингвистический университет**  
**Обучение шестилетних учащихся технике чтения на английском языке**

**Анотація.** Стаття посвящена проблеме формирования англоязычной компетенции в технике чтения у учащихся общеобразовательных школ с углубленным изучением английского языка посредством звукового аналитико-синтетического метода. В рамках исследования рассмотрены: структура компетенции в технике чтения, этапы формирования навыков чтения в родном и иностранном языках, специфика формирования компетенции в технике чтения младших школьников на английском и украинском языках, психологические предпосылки обучения технике чтения первоклассников, трудности овладения первоклассниками техникой чтения и результаты анкетирования детей 5-10 лет с целью выявить тип изображения, который больше всего интересует школьников. В статье также упомянуты методы обучения чтению, двенадцать обучающих текстов, созданные для обучения первоклассников технике чтения, методические рекомендации относительно формирования англоязычной компетенции в технике чтения по звуковому аналитико-синтетическому методу.

**Ключевые слова:** техника чтения, начальная школа, шестилетние ученики, англоязычная компетентность, углубленное изучение английского языка, звуковой аналитико-синтетический метод.

**Shastova I. Kyiv National Linguistic University**  
**Primary schoolchildren reading skills' development**

**Abstract. Introduction.** Nowadays knowing a foreign language in early years is essential thus some Ukrainian authors summarize previous researches on teaching reading skills, while others provide some technics how to teach young learners. However, studies help little to clarify the problem as some papers report little details to be conclusive, others are loosely controlled that the results are uncertain. Moreover, researchers focused on different age groups, studied different methods of teaching reading skills, and teaching Phonics is often omitted. **Purpose.** In our previous findings we have examined teaching Phonics to Ukrainian primary schoolchildren, and the present article is aimed at presenting our research in this field, as there is a need of reliable and solid papers. **Methods.** The study was methodologically driven by qualitative and quantitative analysis. **Results.** The paper is focused on the problem of forming competence in reading skills while teaching six-year-old schoolchildren, theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of forming competence in reading skills in English by means of Phonics. The theoretical, psychological, methodological, and didactic premises of forming competence

have been taken into account. The structure and content of the competence in teaching reading skills in English have been determined and developed. As a result of the research, some methods of teaching reading skills have been investigated and the relevance of teaching Phonics to six-year-old Ukrainian schoolchildren was proved. Additionally, certain type of images has been selected for illustrating letters and words. **Conclusion.** There are many issues to be investigated in further studies to gain better understanding of better Phonics teaching and the research is an attempt to implement Phonics into primary school curriculum.

Key words: reading skills, young learners, six-year-old children, English competence, phonics.

**Постановка проблеми.** З прийняттям Закону України “Про загальну середню освіту” (1999), постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” (2000) та затвердженням Колегією Міністерства освіти і науки України оновлених навчальних програм для школярів 1-4 класів (2016) навчальний предмет “Іноземна мова” (ІМ) зазнав суттєвих змін. Зокрема в школах з поглибленим вивченням ІМ молодші школярі розпочинають її вивчення в шестирічному віці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методиці навчання англійської мови в початковій школі приділялось достатньо уваги (Онищенко К.І., Плахотник В.М., Роман С.В., Бігич О.Б., Денисенко М.В., Біболетова М.З., Верещагіна І.М., Рогова Г.В., Ленська О.О. та ін.), зокрема досліджувалось навчання молодших школярів ІМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу (Бігич О.Б.), навчання усного мовлення (Гузь О.І.), навчання діалогічного мовлення (Смовженко Л.Г., Лягіна І.А.), навчання аудіювання (Метьолкіна О.Б., Ягеніч Л.В.), тестовий контроль умінь читання (Петренко О.П.), створення підручника для початкової школи (Коломінова О.О.). Суттєву увагу приділено формуванню навичок техніки читання (ТЧ) і психологічним особливостям її навчання (Фоломкіна С.К., Берман Й.М., Єгоров Т.Г., Кличникова З.І.), зокрема виявлено причини виникнення труднощів читання й запропоновано способи їх подолання (Онищенко К.І., Біболетова М.З.).

Однак низка питань залишились поза увагою: специфіка навчання ТЧ саме шестирічних учнів, навчання ТЧ у контексті компетентнісного підходу, можливість навчання ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методики формування в учнів початкової школи англійської компетентності в ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом.

**Основні результати дослідження.** Спираючись на визначення компетентності в ТЧ як здатності людини до сприймання, артикуляційного й інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень (Борецька, 2012), ми проаналізували наявні визначення ТЧ і встановили, що думки науковців суттєво розходяться (Шастова, 2012а). Ряд авторів вважають, що ТЧ включає певні дії й операції (Денисенко М.В. та ін.), навички або їх комплекс (Пассов Ю.І та ін.) і вміння (Щукін О.М.). Матеріалом для зорового сприймання в навчанні ТЧ вважається слово (Онищенко К.І. та ін.), мовленнєві одиниці (Пассов Ю.І.), текст (Щукін О.М., Гез Н.І. та ін.). Отже, визначення ТЧ потребує уточнення.

Для уточнення поняття ТЧ, а також задля встановлення, чи можливий розгляд тексту як матеріалу для навчання ТЧ англійською мовою в перший рік навчання в школі з поглибленим вивченням ІМ, ми проаналізували Програму з ІМ (2016) і Програму для загальноосвітніх закладів. Українська мова. 1-4 класи (2016). Спираючись на вимоги, зазначені в цих нормативних документах щодо рівня сформованості ТЧ в 1-ому класі, й зважаючи на одночасне оволодіння молодшими школярами аналогічним процесом рідною мовою, ми дійшли висновку, що учні мають читати вголос слова, словосполучення, речення й невеликі за обсягом тексти, в яких написання не розходиться зі звучанням.

Оскільки в першокласників вміння читати рідною мовою буде сформоване лише наприкінці навчального року, позитивний перенос навичок в англійську мову унеможливується. Отже, в учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням ІМ навички читання формуються



в такий же спосіб, як і рідною мовою, оскільки механізми читання є однаковими й у процесі формування проходять аналогічні етапи (Коледінова О.В., Пельтцер-Карпф А.). Вагомими видаються узгодженість процесу формування ТЧ рідною й іноземною мовами й організація процесу формування англомовної компетентності в ТЧ подібно до процесів, які відбуваються рідною мовою учнів (Шастова, 2012а).

Спираючись на визначені Т. Г. Єгоровим (Егоров, 1953) три етапи оволодіння навичками ТЧ рідною мовою: 1) аналітичний етап (усвідомлення того, що усне мовлення складається з речень, слів і звуків; виокремлення звуків з мовлення; усвідомлення того, що звуки мають відповідники – літери; ознайомлення з літерами; засвоєння фонемно-графемних зв'язків; упізнання літер як символів фонем; злиття літеро-звуків), 2) синтетичний етап (початкове засвоєння графемно-фонемних зв'язків на рівні літер, слів, словосполучень, речень, групи речень, текстів) та 3) етап автоматизації (вдосконалення навичок встановлення графемно-фонемних зв'язків на рівні літер, слів, словосполучень, речень, групи речень, текстів), ми пропонуємо такий алгоритм читання (рис. 1).

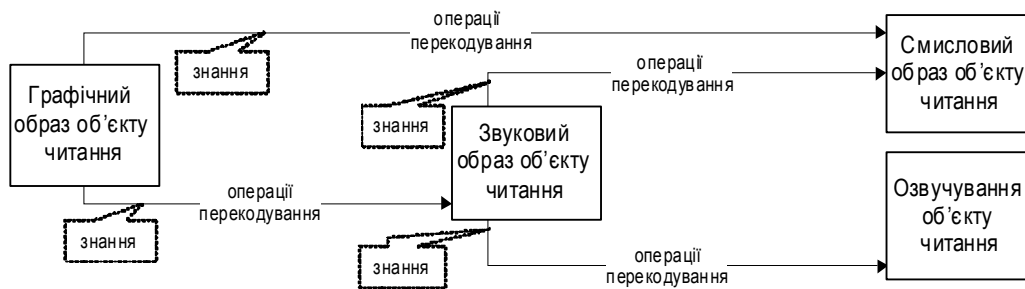


Рис. 1. Схематичне зображення алгоритму читання

Протягом першого року формування англомовної компетентності в ТЧ переважає аналітичний етап – учні поступово ознайомлюються з літерами як відповідниками фонем і вивчають зв'язки між літерами й фонемами. Синтетичний етап, під час якого учні читають прості слова із вже засвоєними літерами, а складні слова – за складами (а також прописують літери, слова й словосполучення), розпочинається лише всередині другого півріччя, а етап автоматизації – наприкінці навчального року. Надалі, ознайомлюючись з буквосполученнями, які передають різні звуки англійської мови, учні проходять ці три етапи. Етап автоматизації триває до кінця 4-го класу (Шастова, 2012а).

Проаналізувавши схематичне зображення алгоритму читання, ми дійшли висновку, що термін “мовленнєві одиниці” (Шастова, 2012а) не є вичерпним – учні перших класів читають слова, словосполучення, речення, тексти, а також озвучують літери. З огляду на це ми вважаємо за доцільне використовувати термін “об’єкти читання”.

Ураховуючи етапність формування навичок ТЧ, алгоритм читання, подібність процесу оволодіння ТЧ різними мовами, а також одночасність навчання шестирічних учнів читати рідною та ІМ, ми визначили перелік знань і навичок англомовної компетентності в ТЧ (табл.).

Ураховуючи складники англомовної компетентності в ТЧ і спираючись на визначення С.І.Ожегова (Ожегов, 1960), пропонуємо уточнене визначення ТЧ як *комплекс певних знань і навичок, які уможливають перекодування графічного образу об'єкта читання в звуковий, з подальшим перекодуванням його в смисловий образ з одночасним озвучуванням вголос або мовчки.*

Таблиця

## Знання й навички як складники англомовної компетентності в техніці читання

Знання		Навички	
декларативні	процедурні	рецептивні	Репродуктивні
- про усне / писемне мовлення; - про звуки, склади, інтонацію тощо; - про слова й зв'язки між ними; - про буквену символіку для позначення звуків; - про пунктуаційні знаки	- як артикулювати звуки англійської мови; - як передається усне мовлення на письмі; - про графемно-фонемні відповідники фонем	- ідентифікувати й диференціювати фонемні в словах; - диференціювати мелодіку речень; - ідентифікувати й диференціювати об'єкти читання	- ділити усне мовлення на речення, а речення на слова; - виокремлювати звуки; - правильно артикулювати звуки й слова; - співвідносити фонемні з графемами; - озвучувати склади злиго; - трансформувати графічні образи об'єктів читання у звукові

Унаслідок дослідження психологічних особливостей першокласників у контексті особистісно-діяльнісного підходу (Шастова, 2012с) ми з'ясували, що навчання шестирічних учнів має свої особливості через нестійкість їхньої уваги, образне мислення, несформованість зорових частин мозку, недостатню скоординованість рухів, потребу в русі й несформованість рухового апарату. Так, через недостатню сформованість логічних операцій аналізу й синтезу процес оволодіння англомовною компетентністю в ТЧ шестирічками є повільнішим, ніж дітьми семи років. Ми враховуємо ці особливості під час формування англомовної компетентності в ТЧ, пропонуючи вправи, виконання яких передбачає рухи руками, пересування по класній кімнаті, залучення різних аналізаторів, що сприяє уникненню надмірного фізичного навантаження.

З огляду на несформованість зорового аналізатора, необхідно уникати його перевантаження шляхом належного оформлення навчальних матеріалів (якість паперу й малюнків, обсяг і кількість друкованих текстів, доречність ілюстрацій). Так, чинником, який може суттєво вплинути на процес формування англомовної компетентності в ТЧ, є ілюстрації. Не виявивши сучасних досліджень щодо зображень, які є цікавими для учнів початкової школи, ми провели два анкетування учнів, віком від п'яти до десяти років, з метою виявлення таких типів зображень. Першим анкетуванням (Шастова, 2013b) було охоплено 144 дитини, другим – 429 дітей (Шастова, 2015). Чорно-білі й кольорові зображення їжака й kota були виконані в різних стилях професійними художниками й аматорами. Молодші школярі віддали перевагу реалістичним ілюстраціям. З огляду на це в розроблених нами вправах слова, словосполучення, речення й тексти супроводжують реалістичні ілюстрації.

Поряд з психологічними труднощами формування англомовної компетентності в ТЧ ми визначили лексичні, граматичні й орфоепічні особливості, а також труднощі орфографічної системи англійської мови (опанування графіки й графемно-фонемних зв'язків). Це передусім труднощі одночасного ознайомлення з алфавітами двох мов й опанування графемно-фонемних зв'язків виокремлено рідною й ІМ. Також ми виявили, що автори підручників англійської мови для початкового ступеня навчання використовують різні шрифти. Тому ми наголошуємо на необхідності розроблення й упровадження єдиного шрифту (Шастова, 2014), зокрема Print Script, який зменшує кількість графічних символів, що є вагомим для першокласників.

Критичний аналіз методів навчання ТЧ, за якими навчають учнів шестирічного віку, – цілих слів і транскрипційного методу, – виявив їхні переваги й недоліки (Шастова, 2013а). Переваги

модифікацій методу цілих слів, використаних у підручниках О. Д. Карп'юк, Л. В. Калініної, В. М. Буренко та ін., полягають у тому, що з самого початку діти розуміють зміст прочитаного й одночасно оволодівають артикуляцією й правильною вимовою. Транскрипційний метод, використаний у підручниках О. О. Коломіної, С. В. Роман, Г. С. Чекаль і Л. В. Биркун, ґрунтуючись на усному випередженні, передбачає рух від звуку до літери, що є природними.

Дослідивши також особливості представленого у вітчизняній методиці навчання ІМ звукового аналітико-синтетичного методу (А. В. Басіна, В. М. Плахотник, Н.К. Складенко), ми дійшли висновку про його більшу ефективність з огляду на вікові особливості шестирічних першокласників й адаптованість до умов навчання в початковій школі, врахування рідної мови й можливості переносу знань, навичок й умінь з рідної мови, а також його відповідність вимогам Програми (2016) щодо оволодіння ТЧ.

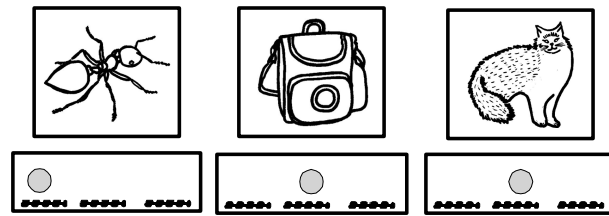
У співавторстві з носієм мови ми уклали 12 оповідань з дотриманням вимог до укладання навчальних текстів. Попередньо задля уникнення надмірної складності текстів-оповідань ми проаналізували 12 підручників і навчальні програми, дібрали лексичний матеріал і граматичні структури, передбачені для оволодіння в 1-му класі. Навчальні тексти містять приблизно 60 слів і не більше 11-ти речень, що відповідає програмним вимогам. Ми використали шрифт Comic Sans MS через його більшу схожість на шрифт Print Script. Кожне речення проілюстрували максимально реалістичним малюнком.

Формування в учнів початкової школи англомовної компетентності в ТЧ (Шастова, 2013с) здійснюється в цілісній системі вправ. Під час аналітичного етапу це вправи груп 1-3. Мета *пропедевтичної групи вправ (1)* передбачає формування в першокласників знань про: усне й писемне мовлення; слово, речення, текст як одиниці мовлення; звуки, склади, наголос тощо; артикуляцію звуків англійської мови тощо.

Вправа 1. *Мета:* формувати навички звукового аналізу.

*Тип:* Рецептивна, усна, з опертям на малюнки й схеми. *Спосіб виконання:* Індивідуальна.

*Інструкція:* Розгляньте зображення слів (ant, bag, cat) і схеми. Послухайте і позначте червоним кольором, де міститься звук /ж/.



Вправа 2. *Мета:* формувати навички диференціації фонем.

*Тип:* Рецептивна, усна, з ігровим елементом. *Спосіб виконання:* Фронтальна.

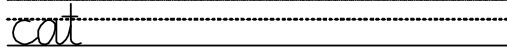
*Інструкція:* Послухайте слова. Якщо у слові є звук /p/, підніміть червону картку, якщо звук /t/ – синю.

*Група вправ на встановлення й реалізацію фонемно-графемних відповідностей (2)* передбачає розуміння графем як символів фонем, співвіднесення звуків з графічними засобами англійської мови та злиття перших літеро-звуків у склади або слова.

Вправа 3. *Мета:* формувати навички встановлення й реалізації фонемно-графемних відповідностей.

*Тип:* Рецептивно-репродуктивна, письмова. *Спосіб виконання:* Індивідуальна.

*Інструкція:* Пропиши слово, проговорюючи його.



Група вправ на ідентифікацію й диференціацію графемно-фонемних відповідностей (3) передбачає впізнавання літер як символів фонем, графічної форми слів, ідентифікацію й диференціацію графем і слів.

Вправа 4. *Мета:* формувати навички ідентифікації графем (слів) англійської мови.

*Тип:* Рецептивна, усна. *Спосіб виконання:* Індивідуальна.

*Інструкція:* Знайди літеру “а” (слово “cat”) і зафарбуй віконце.

,	O	*	?	A
A	,	A	A	O
O	A	?	*	A
O	I	,	A	?

cat	At	t	a
,	A	cat	at
a	C	.	a
c	At	cat	?

Група вправ на встановлення й реалізацію графемно-фонемних відповідностей (4) використовується на всіх трьох етапах (аналітичному, синтетичному й етапі автоматизації) навчання ТЧ залежно від рівня її сформованості на рівні читання літер, слів, словосполучень, речень, групи речень, тексту.

Вправа 5. *Мета:* формувати навички встановлення й реалізації графемно-фонемних відповідностей на рівні словосполучень / речень.

*Тип:* Рецептивно-репродуктивна, усна. *Спосіб виконання:* Індивідуальна й (або) фронтальна.

*Інструкція:* Прочитай словосполучення / речення та знайди відповідні малюнки.



a sad cat  
a sad rat



a sad bat  
a sad man



A cat has a map.

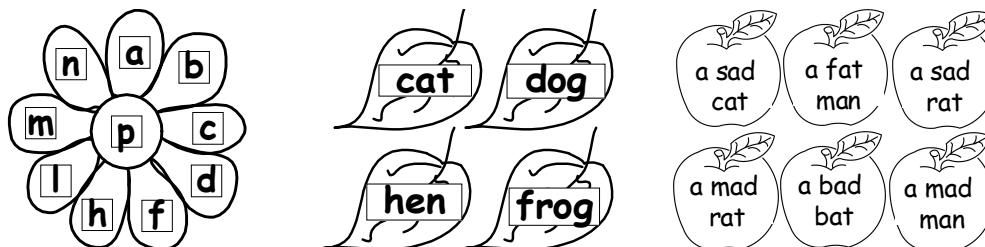
A man has a cap.

Група вправ на одночасне встановлення й реалізацію фонемно-графемних і графемно-фонемних відповідностей (5) виконується під час синтетичного етапу й етапу автоматизації в тісній інтеграції ТЧ з технікою письма.

Вправа 6. *Мета:* формувати навички одночасного встановлення й реалізації фонемно-графемних і графемно-фонемних відповідностей на рівні літер (слів, словосполучень).

*Тип:* Рецептивно-репродуктивна, усно-письмова, з ігровим елементом. *Спосіб виконання:* Парна.

*Алгоритм організації вправи:* На аркуші на дошці записано літери. Один учень з пари підходить до нього, запам'ятовує букви (слова, словосполучення), повертається до свого товариша й диктує їх. Перший учень лише читає, говорить і ходить від аркуша до свого товариша, а другий – сидить і записує. Потім учні міняються ролями.



Аналогічні вправи були укладені для навчання читання й словосполучень, і речень (Шастова, 2012, 2013; Shastova, 2016).

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Таким чином, формування в учнів початкової школи англійської компетентності в ТЧ здійснюється під час визначених нами етапів навчання, а також з урахуванням конкретизованого комплексу знань і навичок як складників компетентності в ТЧ, оскільки вони повніше відображають зміст її формування в учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. Навчання ТЧ шестирічних учнів має специфічний перебіг, оскільки враховує як їхні психологічні особливості, так й особливості оволодіння ТЧ рідною й ІМ. З-поміж методів навчання ТЧ англійською мовою ефективним вважаємо звуковий аналітико-синтетичний метод, який передбачає поступове ознайомлення першокласників з літерами і графемно-фонемними відповідностями. Розроблена нами підсистема вправ враховує неможливість позитивного переносу знань і навичок ТЧ рідною мовою.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми формування у шестирічних першокласників англійської компетентності в ТЧ, а одержані результати доводять необхідність подальшого теоретико-практичного дослідження цієї проблеми щодо учнів інших класів початкової школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Борецька, Г.Е. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови, 1*, 3-8.
- Егоров, Т. Г. (1953). *Психология овладения навыком чтения*. Москва: Каро.
- Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи. (2016).
- Ожегов, С. И. (1960). *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и Образование. ОНИКС.
- Шастова, І. В. (2012). Зміст компетенції в техніці читання на початковому ступені навчання (школа з поглибленим вивченням англійської мови). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 17*, 146-152.
- Шастова, І. В. (2012). Методические рекомендации по обучению шестилетних учеников технике чтения на английском языке. *Современный научный вестник. Серия: Филологические науки. Педагогические науки, 26* (138), 81-85.
- Шастова, І. В. (2012). Психологічні передумови навчання техніки читання учнів шестирічного віку. *Іноземні мови, 4*, 28-34.
- Шастова, І. В. (2013а). Методи навчання шестирічних школярів техніки читання англійською мовою. *Іноземні мови, 1*, 17-23.
- Шастова, І. В. (2013б). Підсистема вправ для навчання техніки читання учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки, 111*, 380-386.
- Шастова, І. В. (2014а). Навчання першокласників техніки читання англійською мовою: використання ілюстративного матеріалу. Prof. JUDr Zdeněk Ěrnák (Sefredaktor), *Efektivní nástroje moderních věd – 2013. Materiály IX Mezinárodní vědecko-praktická konference, 27.04-05.05.2013 roku*, (сс. 15-19). Praha: Publishing House "Education and Science".

- Шастова, І. В. (2014b). Сучасні підходи до визначення провідних принципів орфографічної системи англійської мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 119, 262-264.
- Shastova, I. V. (2015). Preference of Primary Schoolchildren in Illustrations. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 131, 171-176.
- Shastova, I. V. (2016). Research on Teaching Phonics to Ukrainian Primary Schoolchildren. *Středoevropský vestník pro vědu a výzkum. Pedagogika*, 17 (30), 45-50.

#### REFERENCES

- Borets'ka, H.E. (2012). Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi chytannia. *Inozemni movy*, 1, 3-8.
- Ehorov, T. H. (1953). *Psykholohyia ovladenyia navykom chtenyia*. Moskva: Karo.
- Inozemni movy. Navchal'na prohrama dlia zahal'noosvitnikh ta spetsializovanykh navchal'nykh zakladiv 1-4 klasy. (2016).
- Ozhehov, S. Y. (1960). *Tolkovyj slovar' russkoho iazyka*. Moskva: Myr y Obrazovanye. ONYKS.
- Shastova, I. V. (2012). Zmist kompetentsii v tekhnitsi chytannia na pochatkovomu stupeni navchannia (shkola z pohlyblenym vyvchenniam anhlijs'koi movy). *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho universytetu. Serii: Pedahohika ta psykholohiia*, 17, 146-152.
- Shastova, I. V. (2012). Metodycheskye rekomendatsyy po obucheniu shestyletnykh uchenykov tekhnike chtenyia na anhlyjskom iazyke. *Sovremennyj nauchnyj vestnyk. Seryia: Fylohohycheskye nauky. Pedahohycheskye nauky*, 26 (138), 81-85.
- Shastova, I. V. (2012). Psykholohichni peredumovy navchannia tekhniky chytannia uchniv shestyrichnoho viku. *Inozemni movy*, 4, 28-34.
- Shastova, I. V. (2013). Metody navchannia shestyrichnykh shkolariv tekhniky chytannia anhlijs'koiu movoiu. *Inozemni movy*, 1, 17-23.
- Shastova, I. V. (2013). Pidsystema vprav dlia navchannia tekhniky chytannia uchniv pershykh klasiv shkil z pohlyblenym vyvchenniam anhlijs'koi movy. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 111, 380-386.
- Shastova, I. V. (2014). Navchannia pershoklasnykiv tekhniky chytannia anhlijs'koiu movoiu: vykorystannia iliustratyvnoho materialu. Prof. JUDr Zdenek Cernak (Sefredaktor), *Efektivni nastroje modernich ved – 2013. Materialy IX Mezinarodni vedecko-prakticka konferencie, 27.04-05.05.2013 roku*, (ss. 15-19). Praha: Publishing House "Education and Science".
- Shastova, I. V. (2014). Suchasni pidkhody do vyznachennia providnykh pryntsypiv orfohrafichnoi systemy anhlijs'koi movy. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 119, 262-264.
- Shastova, I. V. (2015). Preference of Primary Schoolchildren in Illustrations. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 131, 171-176.
- Shastova, I. V. (2016). Research on Teaching Phonics to Ukrainian Primary Schoolchildren. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum. Pedagogika*, 17 (30), 45-50.

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.016

### АНГЛОМОВНА ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

**Биконя О. П., Олійник Ю. В.**

oksanabikonya@ukr.net, oliinukgulia@gmail.com

Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка

Дата надходження 25.01.2018. Рекомендовано до друку 19.03.2018.

**Анотація.** У статті розглянуто питання формування у майбутніх вихователів англomовної лексичної компетентності. Докладно розглянуті складові англomовної лексичної компетентності: мовленнєві лексичні (рецептивні та репродуктивні) навички, лексичні знання, лексична усвідомленість. Зазначено, що для навчання англomовної лексики майбутнім вихователям треба мати власне бажання вивчати англomовну лексику, управляти системою лексичних одиниць, розширювати свої знання з лексичними одиницями, бути вмотивованим, мати англomовне оточення, розширювати знання основних стратегій роботи з лексичними одиницями, мати соціокультурні, фонові знання, систематично повторювати нові лексичні одиниці та систематично працювати над мовною здогадкою. У статті визначено групи вправ у межах відповідної системи вправ для навчання англomовної лексики. Було визначено, що система вправ містить вправи для оволодіння рецептивними лексичними навичками, вправи для оволодіння репродуктивними лексичними навичками і вправи для оволодіння рецептивно-репродуктивними лексичними навичками.

**Ключові слова:** англomовна лексична компетентність, навички, знання, лексична усвідомленість, майбутні вихователі.

**Быконя О. П., Олейник Ю. В. Национальный университет "Черниговский коллегіум" имени Т. Г. Шевченко**

#### **Англоязычная лексическая компетентность будущих воспитателей**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы формирования у будущих воспитателей англоязычной лексической компетентности. Подробно рассмотрены составляющие англоязычной лексической компетентности: навыки, знания, лексическая осознанность. Отмечено, что для обучения англоязычной лексики будущим воспитателям надо иметь желание изучать англоязычную лексику, управлять системой лексических единиц, расширять свои знания с лексическими единицами, быть мотивированными, иметь англоязычное окружение, расширять знания основных стратегий работы с лексическими единицами, иметь социокультурные, фоновые знания, систематически повторяют новые лексические единицы и систематически работают над языковой догадкой. В статье определены группы упражнений в рамках соответствующей системы упражнений по обучению англоязычной лексики. Было определено, что система упражнений включает упражнения для овладения рецептивными лексическими навыками, упражнения для овладения репродуктивными лексическими навыками и упражнения для овладения рецептивно-репродуктивными лексическими навыками.

**Ключевые слова:** англоязычная лексическая компетентность, навыки, знания, лексическая осознанность, будущие воспитатели.

**Bykonya O., Oliynyk Yu. National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko  
English lexical competence of nursery teachers**

**Abstract. Introduction.** A problem of studies of foreign lexics is in the spotlight of Ukrainian and foreign scientists. The article shows the analyses of this problem by the researchers of different spheres. **Purpose.** The article deals with the formation of prospective nursery teachers English lexical competence. **Methods.** Reviewing the studies on methodological problems of teaching lexics at school and higher institutions abroad and in Ukraine. The components of English lexical competence: skills, knowledge, lexical awareness are considered. **Results.** For teaching English to the prospective nursery teachers they need to have their own desire to learn English, to manage the system of lexical units, to expand their knowledge with lexical units, to be motivated, to have an English-speaking environment, to expand the knowledge of the basic strategies of working with lexical units,

to have socio-cultural background knowledge, revise the new lexical units and work on a linguistic guess systematically. The article defines a group of exercises to create an appropriate exercise system for teaching English lexics. Creating a system of exercises for the formation of prospective nursery teachers English lexical competence, it is necessary to take into account the components of English lexical competence: the interaction of relevant skills, knowledge and lexical awareness. **Conclusion.** To sum up, it has been determined that the appropriate system of exercises should include exercises for the receptive lexical skills acquisition. These exercises should be aimed at grouping lexical units on a certain attribute; determining the meaning of the given words by word-building elements; understanding the meaning of the words from the context; making words with an opposite meaning; mastering receptive-reproductive lexical skills by listening to the text and writing down the words according to a certain situation etc.

**Key words:** English lexical competence, skills, knowledge, lexical awareness, prospective nursery teachers.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її інтеграція до європейського та світового простору зумовлюють розглядати вивчення іноземних мов, зокрема англійської, для навчання майбутніх вихователів як важливий та необхідний засіб міжкультурного спілкування. Запорукою успішного володіння англійською мовою (АМ) є достатній рівень володіння майбутніми вихователями лексичною компетентністю (ЛК) як складової англomовної комунікативної компетентності.

Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас – це ключ до вільного англomовного спілкування. Добір того чи іншого засобу введення нових лексичних одиниць зумовлюється характером лексичної одиниці (ЛО), змістом поняття, яке вона передає, етапом навчання, рівнем мовленнєвої підготовки студентів до роботи у ДНЗ.

Володіння англomовною ЛК дасть змогу майбутнім вихователям закладів вищої освіти під час їхньої професійної діяльності спілкуватися з іноземними колегами та підвищувати свою кваліфікацію шляхом самоосвіти. Майбутні вихователі будуть спроможні читати англomовну неадаптовану педагогічну літературу, аналізувати методичну літературу та передовий педагогічний досвід мовою оригіналу, листуватися з іноземними колегами-вихователями і здійснювати обмін педагогічним досвідом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема навчання іншомовної лексики перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Її розроблення здійснюється в таких напрямках, як: визначення лінгводидактичних принципів добору активного (продуктивного) та пасивного (рецептивного) словника для різних вікових груп в умовах шкільного і вищого навчання (В. Бухбіндер, Л. Василенко, С. Калініна, В. Кондратьєва, М. Латушкіна, І. Рахманов, В. Сокирко, Л. Якушина, S. Eggert, H. Casper-Nehne, P. Lorenzen, D. Krohn та ін.); способів рецептивного засвоєння іншомовної лексики для читання суспільно-політичних, науково-популярних, країнознавчих та художніх текстів (Н. Баранова, І. Фельснер, С. Фоломкіна, Г. Харлов, F. J. Hausmann, L. Legenhausen, D. Wolff та ін.) і сприйняття їх змісту на слух (М. Базіна, Н. Бичкова, М. Вайсбурд, С. Захарова, К. Hegyes, I. Schreiter, G. Solmecke та ін.); визначення форм запам'ятовування іншомовної лексики для її активного вживання в мовленні (М. Бурлаков, Ю. Гнаткевич, Б. Чуйков, О. Шамов, П. Яхно, U. Rampillon, C. Schouten-van Parreren та ін.); методів репродуктивного і продуктивного засвоєння вільних та стійких словосполучень для вдосконалення усно-мовленнєвих умінь (П. Гурвич, В. Коростельов, Ю. Кудряшов, З. Кузьменко, О. Стеценко, О. Тарнопольський, Н. Форкун, W. Börgner, P. Kühn, B.–D. Müller та ін.).

Проблема формування іншомовної ЛК досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В.О. Артемов, Л.В. Банкевич, І.В. Баценко, І.М. Берман, В.А. Бухбіндер, В.Г. Вишнякова, В.Є.Горбачов, Ю.В. Гнаткевич, О.Ю. Долматовська, О.П. Петрашук, Ю.О. Семенчук, С.М.Степащенко, О.Б. Тарнопольський, С.П. Шатілов, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, M. Lewis, L. Taylor та інші.

Незважаючи на значну кількість досліджень, поза увагою залишається одне з важливих питань сучасної освіти – формування у майбутніх вихователів англomовної ЛК.



Отже, метою статті є обґрунтування формування у майбутніх вихователів англomовної ЛК, визначення вимог до рівня володіння їх англomовною ЛК протягом чотирьох років навчання АМ у закладах вищої освіти.

Згідно з дослідженнями С. В. Смоліної, **лексична компетентність** – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 215). Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 215). Активна робота з оволодіння майбутніми вихователями англomовною ЛК має здійснюватися протягом усіх років навчання та тривати після закінчення закладу вищої освіти під час роботи у закладі вищої освіти. Сформованість у них ЛК уможливить участь у фахових науково-практичних конференціях, семінарах і тренінгах.

Компонентами ЛК згідно з останніми дослідженнями у цій галузі є лексичні навички та знання і лексична усвідомленість.

**Лексична навичка** – це автоматизована репродуктивна / рецептивна дія, що забезпечує правильне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших та розширення іншомовного словникового запасу (Бігич та ін., 2013, с. 216; Николаенко, 1999, с. 3).

За С. П. Шатиловим, рецептивні мовленнєві лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного впізнавання і розуміння іншомовної лексики на основі наявності в студентів лексичних зв'язків між зорово-графічною формою слова і пригадуванням його значення в безпосередньому зв'язку з іншими словами (Шатилов, 1986, с. 109). Рецептивні лексичні навички ґрунтуються на дискурсивно-аналітичних діях (Чичкова, 2003, с. 29; Шатилов, 1986, с. 109), щоб відтворити значення чи трактування лексичної одиниці (ЛО). В англomовному усному та писемному мовленні це – автоматизоване сприймання й розуміння ЛО на впізнавання, диференціації та ідентифікації усної і письмової форм ЛО; співвіднесення ЛО з відповідним об'єктом чи явищем; обґрунтованої здогадки про значення ЛО (Бігич та ін., с. 216).

Згідно з І. П. Задорожною, **репродуктивні навички** – це навички правильного вживання іншомовної лексики в різних ситуаціях відповідно до реєстру мовлення, а аналітичний характер оволодіння цими навичками передбачає аналіз ЛО з погляду їх сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації тощо, про що йтиметься далі (Задорожна, 2011). В усному чи писемному англomовному мовленні це автоматизоване вживання ЛО, яке передбачає виклик ЛО із довготривалої пам'яті; відтворення ЛО у зовнішньому мовленні; миттєве сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; добір відповідного стилю (офіційний/неофіційний) (Задорожна, 2011, с. 216).

Оскільки мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів мовленнєвої діяльності, тому слід формувати у майбутніх вихователів англomовні лексичні навички говоріння, читання, перекладу, аудіювання та письма.

Ці навички – автоматизовані, гнучкі та стійкі. Їх необхідно формувати поетапно.

Щодо **лексичних знань**, то це є відображенням у свідомості результату пізнання лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею (Задорожна, 2011, с. 216). До лексичних знань відносять знання усної і письмової форм слова; їх семантики; відносної цінності слова або його здатності мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість; синтаксичної і лексичної сполучувальності цінності слова; правил словотвору (складання слів, конверсії тощо); типів словників; основних понять, пов'язаних зі структурою слова: корінь, префікс, суфікс; схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та англійської мов (Задорожна, 2011, с. 216).

Важливим компонентом ЛК є **лексична усвідомленість**. Це складова загальної мовної усвідомленості явищ мови і мовлення, а також власного оволодіння англомовною комунікативною компетентністю (Задорожна, 2011, с. 216). Оскільки навчання англомовної лексики є засобом навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, то і під час розроблення системи вправ для навчання лексики нам необхідно враховувати один або всі види мовленнєвої діяльності, тобто взаємозв'язок мови і мовлення. Мовна усвідомленість пов'язана із процесами взаємодії лексики, фонетики і граматики у мовленні, із лінгвістичною спостережливістю, здатністю до узагальнення результатів спостережень у вигляді вербальних і схематизованих правил, здатністю здійснювати контроль під час використання слів у процесі спілкування (Задорожна, 2011, с. 216).

Лексична усвідомленість передбачає здатність реєструвати, розпізнавати, синтезувати англомовну ЛО та вставляти її у контекст мовлення; узагальнювати свої результати як вербально, так і схематично; знати закономірності утворення цієї ЛО і функціонування її у реченні/мовленні; вміти продукувати ЛО у контексті мовлення; порівнювати та аналізувати ЛО у рідній та в англійській мовах; корелювати й аналізувати свої лексичні прогалини та помилки, доходити висновків; аналізувати причини виникнення лексичних помилок; здійснювати контроль щодо використання ЛО у процесі усного та писемного англомовного спілкування.

Для розроблення методики навчання майбутніх вихователів з оволодіння ЛК нам необхідно враховувати положення сучасної психології, лінгвістики, методики навчання ІМ.

Згідно з дослідженнями Дж. Атчінсона, людина має системний і високоорганізований словниковий запас (Aitchison, 1990, р. 7). Отже, виникає необхідність управляти цією системою ЛО, розширювати їх під час навчання в університеті.

Також треба враховувати, що ЛК взаємопов'язана з лінгвосоціокультурною компетентністю. Лексика є носієм фонових знань чи соціокультурної інформації, національно-специфічних явищ культури інших країн (Николаенко, 1999, с. 22).

Для кращого запам'ятовування та стимулювання роботи студентів, згідно з І.П. Задорожною, потрібно навчати їх пошуку та аналізу імпліцитної лінгвосоціокультурної інформації, яка є в словах і може бути зумовлена історичними /культурними фактами, впливом сучасних умов життя тощо (Задорожна, 2011).

Систематична робота над мовною здогадкою сприяє розширенню потенціального словника та поглибленню розуміння мови як суспільного явища (Николаенко, 1999, с. 99). Під час навчання студентів англомовної лексики враховуємо систематичну роботу над мовною здогадкою, яка сприяє розширенню потенціального словника та поглибленню розуміння мови як суспільного явища (Рогова, Рабинович и Сахарова, 1991, с. 99).

Через велику кількість лексичного матеріалу, а саме ЛО, для запам'ятовування, слідом за І.П. Задорожною (2011), підкреслюємо важливість постійного повторення вивчених ЛО.

Для покращення знань, навичок, з метою розширення подальших професійних можливостей, майбутнім вихователям необхідно стимулювати *ініціативне розширення словника*. Це зумовлюється пізнавальними потребами студентів. Для того щоб ініціативно розширити англомовний словник, треба ставити перед майбутніми вихователями конкретні цілі щодо оволодіння студентами англомовною ЛК, моделювати значущі умови, програмувати дії з оволодіння відповідною лексикою, налагоджувати контроль за ходом виконання визначених дій, оцінювати результати роботи над лексикою, здійснювати корекцію власних дій (відповідно до структури саморегуляції діяльності) (Задорожна, 2011; Киселевская, 2005; Локша, 2002).

Для навчання англомовної лексики майбутнім вихователям слід мати власне бажання вивчати англомовну лексику, управляти системою ЛО, розширювати свої знання з ЛО, бути вмотивованими, мати англомовне оточення, розширювати знання основних стратегій роботи з ЛО, мати соціокультурні, фонові знання, систематично повторювати нові ЛО та систематично працювати над мовною здогадкою.

Відповідно до Програми з англійської мови для університетів/інститутів (2001) та Загальноєвропейських рекомендацій майбутні вчителі та вихователі АМ до кінця навчання у закладі вищої освіти мають оволодіти кількістю слів не менше 5500-6000, щоб бути спроможними вступити до магістратури, тобто скласти вступні іспити і навчатися у магістратурі.

Розглянемо вимоги до рівня володіння майбутніми вихователями АМ англомовною ЛК на кожному курсі навчання.

Передбачається, що в межах тематики, зазначеної у Програмі, наприкінці **I курсу** студент має використовувати у своєму усному та писемному мовленні приблизно 1000-1500 нових ЛО (Ніколаєва, Соловей і Головач, 2001, с. 54-55). Ці ЛО є стилістично нейтральними, вживаними у мовленні, з високим ступенем сполучуваності. Студенти мають *знати* не тільки форму та значення цих нових ЛО, їхні словотворчі суфікси і префікси, а й як вживати вивчені ЛО.

Знання у складі англомовної ЛК відіграють вагомую роль, але центральною ланкою у навчанні англомовного спілкування є *формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок*: впізнавати і розуміти ЛО як усно, та і письмово; здогадуватися про значення англомовних ЛО за допомогою контексту та за аналогією у рідній та іноземній мовах; диференціювати подібні за звучанням і написанням ЛО; правильно поєднувати слова в синтагмах і реченнях та добирати ЛО відповідно до комунікативного наміру.

На **II курсі** студенти мають оволодіти не менше 2000-2500 ЛО згідно з тематикою курсу (Ніколаєва, Соловей і Головач, 2001, с. 71). Студенти повинні *знати форму і значення цих нових слів*, морфологічну будову ЛО, омоніми, антоніми, синоніми вивчених слів. Вони мають впізнавати і розуміти вивчені ЛО в усному та писемному мовленні; здогадуватися про значення ЛО за допомогою контексту; робити морфологічний аналіз незнайомих ЛО, щоб здогадатися про їхні значення; використовувати вивчені ЛО в усному і писемному мовленні; перефразувати слова, щоб уникнути повторів; добирати антоніми, синоніми тощо.

Наприкінці **III курсу** студенти мають використовувати ще 800-1000 ЛО (Ніколаєва, Соловей, Головач, 2001, с. 85). Їм слід знати, окрім тематичних ЛО, ще й педагогічні терміни, способи словотворення та як їх використовувати у своєму мовленні.

Щодо формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок, це – впізнавати і розуміти вивчені ЛО в усному та писемному мовленні; впізнавати і розуміти вивчені педагогічні терміни як усно, так і письмово; висловлюватися на складні теми шляхом перефразування; добирати вислови або альтернативні стратегії; використовувати вивчені ЛО, у тому числі й педагогічні терміни, під час продукування усного і писемного тексту.

До кінця **IV курсу** передбачається вільне володіння ще 1000 ЛО (Ніколаєва, Соловей, Головач, 2001, с. 98). Студентам слід знати форму і значення цих нових ЛО згідно з тематикою курсу, широкий обсяг лінгвістичних і педагогічних термінів; синоніми й антоніми, які використовуються в усному та письмовому мовленні в офіційній, розмовній та літературній мовах. Це дасть змогу майбутнім фахівцям коректно вживати ЛО згідно з контекстом, реєстром і стилем мовлення. Вони мають висловлюватися на складні теми шляхом перефразування; добирати вислови або альтернативні стратегії; вільно вживати ідіоматичні вислови, колоквіалізми, лінгвістичні і педагогічні терміни як в усному, так і в писемному мовленні, в літературній або розмовній мові, офіційно та неофіційно тощо.

Отже, результатом оволодіння англомовною ЛК протягом навчання має бути вільне володіння широким спектром ЛО, в тому числі ідіоматичних зворотів, фразеологізмів, лінгвістичних і педагогічних термінів тощо для вільного усного та писемного спілкування АМ.

Під час навчання студентів англомовної лексики нам необхідно враховувати й те, що вони у подальшому самі навчатимуть АМ у закладі освіти, а саме у дитячих садках, ДНЗ комбінованого, інтернатного типу, центрах розвитку дитини тощо. Згідно з базовим компонентом дошкільної освіти (Богущ, Беленька і Богінч, 2012) та з програмою Т. М. Шкваріної (Шкваріна, 2009)

майбутні вихователі мають бути добре обізнаними з англомовною лексикою згідно з програмними вимогами кожного року навчання дітей у ДНЗ. Так, майбутній фахівець повинен мати англомовний збалансований словниковий запас із різних освітніх ліній: “Особистість дитини”, “Дитина в соціумі”, “Дитина у природному довкіллі”, “Гра дитини”, “Дитина у світі культури”, “Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі”. Також ми враховуємо і той факт, що майбутні вихователі мають бути спроможні використовувати свій лексичний запас під час рольових ігор і дискусій з іноземними колегами.

**Висновки.** Таким чином, під час створення системи вправ для навчання майбутніх вихователів англомовної лексики будемо враховувати компоненти англомовної ЛК: взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості.

До системи вправ необхідно включити вправи для:

1) *оволодіння рецептивними лексичними навичками.*

Це мають бути вправи некоммуникативні або умовно-коммуникативні; рецептивні; з повним керуванням; з рольовим ігровим компонентом або без рольового ігрового компонента; з опорою або без опор; індивідуальні/парні/колективні на групування ЛО за певною ознакою (наприклад словотворчою); визначення значення наведених слів за словотворчими елементами; переклад значення ЛО рідною мовою з опорою на здогадку за відомими словотворчими елементами; прослуховування і визначення варіанта відповіді; визначення значення ідіом за компонентами; знаходження відповідності між малюнками та запропонованими словами і фразами; знаходження у тексті слів; визначення значення підкреслених у тексті слів за контекстом;

2) *оволодіння репродуктивними лексичними навичками.*

Це – некоммуникативні, умовно-коммуникативні; рецептивно-репродуктивні, репродуктивні; з повним, частковим керуванням; з рольовим ігровим компонентом / без рольового ігрового компонента; опорою / без опор; індивідуальні / парні на утворення із запропонованих слів / словосполучень; утворення слів із протилежним значенням; заповнення таблиці на основі відповідності називання зображених на малюнку предметів; заповнення пазлу/кросворду; відповідність перекладу АМ запропонованих ЛО; добір ЛО за дефініціями, синонімів, антонімів до наведених ЛО; заповнення пропусків у реченні; утворення дієслів, прикметників, прислівників від інших частин мови; заповнення пропусків словами, похідними від слів у дужках; заповнення пропусків у реченні словами (дібраними серед наведених) або самостійно дібраними словами; переклад речень з української мови на АМ, використовуючи нову лексику; утворення речення з новими ЛО;

3) *оволодіння рецептивно-репродуктивними лексичними навичками.*

Вправи на добір ЛО із запропонованих (альтернативний тест / тест множинного добору); виправлення лексичних помилок в реченнях; прослуховування тексту і записування слів згідно з певною темою / ситуацією; прослуховування тексту і заповнення пропусків ЛО; переказ прочитаного / прослуханого тексту із вживанням нових ЛО; опис, розповідь, порівняння, характеристика певних подій (усна, письмова) з використанням виучуваних ЛО; складання діалогів із використанням запропонованих ЛО; відтворення ситуації з новими ЛО, в яких вони були вжиті в прочитаному / прослуханому тексті тощо.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальшими напрямками наших досліджень буде створення системи вправ для навчання майбутніх вихователів англомовної лексики на кожному курсі навчання АМ.

## ЛІТЕРАТУРА

Богуш, А. М., Беленька, Г. В., Богініч, О. Л., Гавриш, Н. В., Долинна, О. П., Ільченко, Т. С., Коваленко, О. В., ... Якименко, Л. Ю. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київ, Україна.

- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*. Тернопіль, Україна: Видавництво ТНПУ.
- Киселевская, Н. А. (2005). *Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза* (Кандидатская диссертация). Иркутский государственный педагогический университет, Иркутск, Российская Федерация.
- Локша, О. М. (2002). *Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения* (Кандидатская диссертация). Калининградский государственный университет, Калининград, Российская Федерация.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Николаенко, Н. В. (1999). *Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). МГПУ, Москва, Российская Федерация.
- Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І., Головач, Ю. В. (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання)*: Вінниця, Україна: Нова книга.
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М. и Сахарова, Т. Е. (1991). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Чичкова, О. В. (2003) *Методика расширения потенциального словаря студентов старших курсов при чтении текстов* (Кандидатская диссертация). Томский политехнический университет, Томск, Российская Федерация.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Ленинград, СССР: Просвещение.
- Шкваріна, Т. М. (2009). *Англійська мова для дітей дошкільного віку: книга для вчителя*. Київ, Україна: Шкільний світ.
- Aitchison, J. (1990). *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, UK: T.J. Press Ltd.

#### REFERENCES

- Bohush, A. M., Byelyen'ka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., dolyny, O. P., Il'chenko, T. S., Kovalenko, O. V., ... Yakymenko, L. YU. (2012). *Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity*. Ministerstvo osvity u nauky, molodi ta sportu Ukrayiny, Kyiv, Ukrayina.
- Zadorozhna, I. P. (2011). *Orhanizatsiya samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy z praktychnoyi movnoyi pidhotovky*. Ternopil', Ukrayina: Vydavnytstvo TNPU.
- Kyselevskaya, N. A. (2005). *Styly samorehulyatsyy uchebnoy deyatel'nosti y ykh formirovaniye u studentov vuza* (Kandydatskaya dySSERTatsyya). Vuz zashchyty, Yrkutsk, Rosсыyskaya Federatsyya.
- Loksha, O. M. (2005). *Kommunykatyvnyy podkhod k razvytyyu sfery samorehulyatsyy studentov v protsesse obucheniya* (Kandydat-skaya dySSERTatsyya). Vuz zashchyty, Ulan-Udй, Rosсыyskaya Federatsyya.
- Biych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Mayyer, N. V., Nikolayeva, S. YU., ... Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka*. Kyiv, Ukrayina: Lenvit.
- Nykolaenko, N. V. (1999). *Ynytsyatyvnoe rasshyrenye slovarya studentamy mladshykh kursov yazykovykh fakul'tetov (na materyale anhlyyskoho yazyka)* (Kandydat-skaya dySSERTatsyya). MHPY, Moskva, Rosсыyskaya Federatsyya.
- Nikolayeva, S. YU., Solovey, M. I., Holovach, YU. V. (2001). *Prohrama z anhliys'koyi movy dlya universytetiv / institutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya)*: Vinnytsya, Ukrayina: Nova knyha.

- Rohova, H. V., Rabynovych, F. M. y Sakharova, T. E. (1991). *Metodyka obuchenyya ynostrannym yazykam v sredney shkole*. Moskva, Rosсыyskaya Federatsyya: Prosveshchenye.
- Chychkova, O. V. (2003) *Metodyka rasshyrenyya potentsyal'noho slovarya studentov starshykh kursov pry chtenyy tekstov (Kandydatskaya dySSERTatsyya)*. Tomskyy polytekhnicheskyy unyversytet, Tomsk, Rosсыyskaya Federatsyya.
- Shatylov, S. F. (1986). *Metodyka obuchenyya nemetskomu yazyku v sredney shkole*. Lenyhrad, SSSR: Prosveshchenye.
- Shkvarina, T.M. *Anhliys'ka mova dlya ditey doshkil'noho viku: knyha dlya vchytelya* (2009). Kyiv, Ukrayina: Shkil'nyy svit.
- Aitchison, J. (1990). *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: T.J. Press Ltd.

УДК 373.2.013.015.31:159.923.2

## ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Коток М. О.

fafelice.dir@gmail.com

Інститут проблем виховання НАПН України

Дата надходження 31.04.2018. Рекомендовано до друку 28.05.2018.

**Анотація.** В статті обґрунтовано значущість закладу дошкільної освіти в процесі формування й становлення особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано дослідження провідних науковців щодо рівня впливу різних факторів на процес виховання особистісної ідентичності старших дошкільників. Обґрунтовано фактори впливу на формування особистісної ідентичності: сімейне виховання, рівень самооцінки, гендерна ідентичність й соціальна ідентичність, які формуються в соціальному середовищі закладу дошкільної освіти. Наголошується на вагомості забезпечення й удосконалення всіх факторів впливу на процес формування особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** особистісна ідентичність, самооцінка, заклади дошкільної освіти, старші дошкільники.

**Коток М. А. Институт проблем воспитания НАПН Украины**

**Факторы формирования личностной идентичности старших дошкольников**

**Аннотация.** В статье обоснована значимость заведения дошкольного образования в процессе формирования и становления личностной идентичности детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы исследования ведущих ученых о степени влияния различных факторов на процесс воспитания личностной идентичности старших дошкольников. Обоснованы факторы влияния на формирование личностной идентичности: семейное воспитание, уровень самооценки, гендерная идентичность и социальная идентичность, которые формируются в социальной среде заведения дошкольного образования. Отмечается важность обеспечения и совершенствования всех факторов влияния на процесс формирования личностной идентичности детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** личностная идентичность, самооценка, заведения дошкольного образования, старшие дошкольники.

**Kotok M. Institute of educational problems NAPS of Ukraine**

**Factors of forming personal identity of preschoolers**

**Abstract. Introduction.** From the first days of life, the child begins to master gradually the social experience. The process of social identification, the formation of personality, and personality identity itself begins with the family. A person is formed, identification boundaries are determined, contributing to the formation of the image of the "I" of the child in a family. **Purpose.** The purpose of the article is to specify the level and significant factors that affect the process of the identity formation of the children of the senior preschool age. **Methods.** One of the main methods is the analysis of modern research on this topic, as well as our personal sittings, held in pre-school establishments – testing, interviewing children, educators, and parents. **Results.** The institution of preschool education as a social organization and an agent of social identity is a consciously created the structure of the society, to meet the social needs of children's socialization. In the daily work of pre-school establishments, the task is to help the child to establish contact with other people – adults and peers, to understand their desires and needs, and to learn to function fully in society in accordance with the norms and rules set by them. Establishments of preschool education are aimed at educating the child as an independent and responsible person, who is able to think critically, interact actively with the society. Establishments of preschool education as social institutions are intended to create the preconditions for the formation of a socially mature person that meets the criteria of a free, humanistic and democratic society, capable of making choices, identifying themselves in the surrounding environment. **Conclusion.** Consequently, one of the first social institutions responsible for the formation of the social identity of preschool children should be the institution of pre-school education with its educational, advisory and educational functions. It is the specific nature of the kindergarten that facilitates the process of entering the growing personality into a wide world of real social relations, implying the skills of practical life,

its individualization, socialization, and the formation of an identity. That is why one of the pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of educating a person's identity of the children of the senior preschool age is the potential of the educational environment of pre-school establishments.

**Key words:** personal identity, self-esteem, institutions of preschool education, senior preschool children.

**Постановка проблеми.** З перших днів життя дитина починає поступово опановувати соціальний досвід. Макрокосм цього світу спершу зводиться до середовища сім'ї, яка передусім несе відповідальність за виховання дитини. Глибинний зміст, масштаб і сила цієї відповідальності обумовлюються соціальним статусом сім'ї.

Безумовно, процес соціальної ідентифікації, формування особистості, її ідентичності починається з сім'ї – її особливого емоційного мікроклімату. Завдяки цьому в дитини формується ставлення до себе й інших людей, визначається почуття самоцінності. Крім цього, у дитини формуються ціннісні орієнтації, її світогляд, поведінка в різних сферах суспільного життя. Саме батьки є першими, з ким ідентифікує, ототожнює себе дитина.

Сім'ї належить провідна роль у формуванні в дитини моральних засад і життєвих принципів. У сім'ї формується особистість, визначаються межі ідентифікації, які сприяють формуванню образу “Я” дитини. Крім об'єкта ідентифікації, сім'я є першою й головною соціальною групою, яка активно й безпосередньо впливає на формування особистості дитини. Будучи чинником соціального впливу, конкретним соціальним мікросередовищем, шляхом виховання дитини сім'я впливає на її фізичний, психічний і соціальний розвиток. Батьки є першими вихователями дитини.

Виховання дітей в сім'ї – складний соціально-педагогічний процес. Вплив мікроклімату сім'ї фундаментально позначається на формуванні особистості дитини.

Психологія сім'ї визначає певні особливості, які істотно впливають на становлення особистості дитини.

1. Наявність усіх форм життєдіяльності людини, які реалізуються через функції сім'ї. Унаслідок сім'я формує власний спосіб життя, міжкультуру, основою якої є цінності й елементи культури суспільства чи окремих його соціальних верств. Таким чином, сім'я – це суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується соціальна взаємодія загалом.

2. Включеність дитини в сім'ю зі дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про те, що добре і що погано, що таке добро і зло, коли дитина найбільшою мірою сприймає виховні впливи. Фактично сім'я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтаціями членів сім'ї.

3. Неперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним життєвим досвідом спричинюють інтеріоризацію дітьми зразків поведінки насамперед батьків і тільки потім – людей поза сім'єю.

4. Переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, які базуються на любові і симпатії, створює сприятливе підґрунтя для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне “зараження”. При цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття (не)задоволення собою й оточенням.

Отже, сім'я, особливості взаємодії батьків і дитини багато в чому забезпечують її успіхи на подальших етапах соціалізації й становлення особистості дитини, впливаючи на неї і формуючи її.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистісна ідентичність досліджується в різних аспектах і науково-практичних ракурсах. Особливості теоретичної інтерпретації сутності ідентичності сприяли виникненню наукових підходів, у межах яких склались різні традиції вивчення цього феномену. Досліджуючи особистісну ідентичність, вітчизняні й зарубіжні науковці



(Ф. Вассерман, Т. Варга, А. Захаров, О. Карабанова, Н. Марковська, В. Столін, Г. Хоментаскас, Л. Шнейдер Е. Ейдемільлер та ін.) розглядають різні фактори впливу на її формування в період старшого дошкільного дитинства.

**Мета** статті – шляхом аналізу наукових досліджень визначити найсуттєвіші фактори впливу на процес формування особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

**Основні результати досліджень.** Існує низка механізмів впливу батьків на власних дітей. Це насамперед ідентифікація і наслідування, в процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає отождолення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними.

Окрім того, батьки впливають на своїх дітей шляхом підкріплення: заохочуючи поведінку, яка вважається правильною, караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм. Звичайно, важливою й невід'ємною умовою такого впливу є авторитет батьків.

Заслужують на увагу дані досліджень П. Селюгіної, яка вивчала вплив прабатьків (бабусь і дідусів) на формування особистісної ідентичності. Дослідниця вказувала на те, що на сучасному етапі сімейних стосунків прабатьки мають більшу впливову силу на дітей, аніж їхні батьки. Особливо це помітно в сім'ях, де і мати, і батько працюють. Так, більшість власного дозвілля діти проводять зі своїми дідусями й бабусями, які займаються доглядом за ними й вихованням.

Дослідниця дійшла висновків про те, що прабатьки сприяють активізації соціально схвалюваних ціннісних і рольових орієнтацій особистості й стимулюють прояв її активності й автономності, що найчастіше відбувається на основі протиставлення себе прабатькам (Селюгіна, 2012).

На основі взаємин сім'ї у дитини формується ставлення до самої себе, тобто самооцінка, яка з часом стає однією з основних складових Я-концепції.

Самооцінка є одним з найважливіших факторів, які визначають розвиток ідентичності, а також сприяють повноцінному психологічному розвитку. Діти з високою самооцінкою задоволені типом своєї особистості й якостями, властивими їхній Я-концепції. Вони знають свої сильні сторони, здатні визнати свої слабкі якості й мають позитивні установки щодо власних характеристик і вмінь. Діти з низьким рівнем самооцінки вбачають своє "я" в менш позитивному світлі: вони концентруються на своїх недоліках і не вміють користуватись своїми перевагами (Шэффер, 2003).

Дитина дошкільного віку фактично ще нічого не знає про себе і про свої якості. Розвиток істинної самооцінки починається з формування в її свідомості реалістичної оцінки своїх умінь, результатів своєї діяльності і власних знань. Дошкільнята схильні переоцінювати себе, до чого їх часто підштовхують позитивно-лояльні оцінки дорослих, які їх оточують.

Формування реальної самооцінки починається з реалістичних оцінок дітьми своїх умінь, результатів своєї діяльності і конкретних знань. У дітей у період старшого дошкільного дитинства проявляється здатність до конструктивних взаємодій з тими, хто їх оточує, що спричинює появу адекватної самооцінки й усвідомлення свого місця в навколишньому світі по відношенню до однолітків і реальної дійсності.

На думку Б. Ананьєва, самооцінка дитини старшого дошкільного віку є прямим відображенням оцінок дорослих, а істинна самооцінка з'являється тоді, коли сформується адекватне сприйняття соціуму, особиста участь у ньому й ставлення дитини до нього (Ананьєв, 1968).

Уявлення старшими дошкільниками про правильність власних дій значною мірою залежить від оцінювального впливу дорослих. Водночас повноцінне сформоване уявлення про себе уможливорює критичне ставлення дитини до їхніх оцінок.

Істотну роль у розвитку особистості дітей старшого дошкільного віку відіграє спілкування з однолітками. У впливі один на одного формується ставлення до інших дітей та одночасно розвивається здатність бачити себе їхніми очима. Так, дитина починає самопозиціонуватись у суспільстві, порівнюючи себе з іншими, водночас залишаючись собою – формується соціальна ідентичність.

Особистісна ідентичність сприяє внутрішній узгодженості змісту “Я” з його зовнішніми проявами (вчинками особи), адаптує “Я” до оточення з метою задоволення базової потреби бути прийнятим і визнаним у ньому. Соціальна ідентичність стимулює процеси порівняння з іншими членами групи, визначає “Я” в системі соціальних (групових) відносин.

Соціальна ідентичність пов’язується з вивченням самовизначення індивіда щодо соціальних спільнот. Одним із перших вагомостей соціальної ідентичності акцентував К. Левін, який вважав, що людині необхідні відчуття групової ідентичності, щоб зберегти відчуття внутрішнього спокою. Соціальна ідентичність – вагомий компонент самосвідомості, образу “Я”, який суттєво визначає поведінку індивіда, його думки й відчуття, а також цінності. Основними механізмами соціальної ідентичності є зіставлення інтересів, поглядів, цінностей своєї групи з інтересами чужої, формування образу «ми» й «вони».

Соціальна ідентичність виражається в усвідомленні своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і спільнот, а особистісна ідентичність включає набір рис чи інших індивідуальних характеристик, які відрізняються певною постійністю й дають змогу диференціювати індивіда від інших людей; це здатність підтримувати й продовжувати історію власного “Я”, що зберігає свою цілісність, незважаючи на зміну окремих компонентів. Особистісна ідентичність робить людину схожою на саму себе й відмінною від інших.

Отже, поняття ідентичності особистості характеризується органічною єдністю її особистісної й соціальної ідентичності.

Вивчаючи соціальні відносини дитини і суспільства, Д. Шеффер визначив, що дошкільники починають усвідомлювати своє “Я” лише наприкінці означеного вікового періоду. Отримуючи свій перший соціальний досвід, вони будують активні взаємини як з однолітками, так і з дорослими (Шеффер, 2003).

У шестирічній дитини формується ширше розуміння соціальних зв’язків, вона здатна оцінювати поведінку однолітків і дорослих, доходити висновків і наводити вагомі аргументи. Крім того, старший дошкільник усвідомлює свою приналежність до дитячого колективу, виявляючи бажання проводити час серед “собі подібних”. Тобто саме на межі між 5–6-ма роками в дитини формується чітке розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтованість на оцінювальне ставлення дорослих, з’являється здатність ставити себе на місце іншого, враховувати не тільки власну, а й іншу точку зору.

На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини й організувати якісне навчально-виховне середовище, є система закладів дошкільної освіти, яка є другим (після сім’ї) за вагомістю й актуальністю середовищем виховання й формування особистісної ідентичності. Сучасний заклад дошкільної освіти є місцем, де дитина отримує можливість широкого соціально-практичного самостійного контакту з найбільш значущими й близькими для її розвитку сферами життя.

Головними принципами організації освітньо-виховної роботи визначено єдність формування в дітей уявлень про соціальну дійсність як частину навколишнього світу, що відображає діяльність і взаємини людей; виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, які їх оточують; емоціогенність як необхідна умова засвоєння дітьми соціального досвіду; достовірність і педагогічні доцільність у добиранні знань про людей; комплексність застосування різних видів діяльності дітей у формуванні активного ставлення до світу людей; використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей.

Н. Захарова визначає дошкільну освіту першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає підґрунтя соціокультурного становлення особистості. Дослідниця доводить, що набуття індивідом якостей, необхідних для життєдіяльності, активне засвоєння й відтворення соціального досвіду суспільства окреслюють концептуальні координати діяльності закладу дошкільної освіти – стати “інститутом соціалізації”, призначення якого – забезпечення фізичної, психологічної й соціальної компетентності дитини, можливості адаптації до унормованого існування серед людей, формування ціннісного ставлення до світу, навчання особистісного існування, озброєння елементарною наукою і мистецтвом життя.

Період дошкільного дитинства є фундаментальним у соціальному становленні особистості. Від того, наскільки успішним на цьому віковому етапі буде формування особистісних соціально-психологічних механізмів, соціальної ідентичності, залежить успіх соціалізаційного процесу не тільки під час навчання в закладі середньої освіти, але й у життєвому самовизначенні особистості (Захарова, 2010).

А. Богуш, Н. Гавриш, О. Рейпольська розглядають дошкільне дитинство як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку й діяльність протягом усього життя. Заклади дошкільної освіти сприяють початку самореалізації особистості, її творчої активності, самостійності, ініціативності на ранніх етапах її становлення й розвитку (Богуш, 1999).

Заклад дошкільної освіти забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію й готовність продовжувати освіту. Крім того, він задовольняє потреби громадян відповідної території у здобутті дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створює безпечні й нешкідливі умови розвитку й зміцнення здоров'я дітей відповідно до санітарно-гігієнічних вимог і забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички й основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню й зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному й фізичному розвитку дітей; здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних і фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; здійснює інші повноваження відповідно до статуту закладу дошкільної освіти.

Парадигмою особистісно орієнтованої освіти культивується особистісна сторона діяльності дитини, її соціальний досвід, переживання як засіб існування особистісного досвіду. Особливістю ситуації соціального досвіду в дітей дошкільного віку є те, що емоційні переживання випереджають осмислення соціального впливу.

Із вступом до закладу дошкільної освіти в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Діти в спілкуванні з ним перебувають у серйозній залежності від його оцінки й авторитету. Тому саме вихователі є одними з перших після батьків, кого підсвідомо наслідують і з ким уподібнюють себе дошкільники. Від спілкування з вихователем, його поведінки значною мірою залежить ідентифікація дитини. Дослідники відзначають, що в дошкільному дитинстві виховувати дитину мають педагоги, власний рівень розвитку особистості яких достатньо високий, адже “особистість формує особистість”.

Досліджуючи становлення й розвиток соціального досвіду дитини, О. Кононко акцентує провідну роль вихователів закладів дошкільної освіти у цьому процесі. На її думку, дошкільник – здібний наслідувач науки дорослих, тому вихователі відповідальні не лише за свої вчинки, а й за слова, тональність голосу, погляди, жести. Малюка виховують як соціальну істоту звички, система цінностей і переваг, спосіб життя. Отже, найважливішим чинником гармонійної соціалізації дошкільника є не стільки правильні настанови й повчання, скільки реальні вибори, які повсякчас здійснюються в соціальному життєвому просторі (Кононко, 1998).

Шляхом природних чи штучно створених обставин (організована діяльність – гра, заняття) вихователь створює соціальні ситуації, які допомагають дитині ідентифікувати себе як особистість і виявити актуальний обсяг її соціального досвіду й поширити його. Організація загальної діяльності й “побуту” дитячого колективу закладу дошкільної освіти змушує дітей переживати ситуації осмислення ставлення до себе, до власного вибору, до людей, до природи тощо.

Насичене й раціонально облаштоване предметно-ігрове й природне розвивальне середовище є місцем для ігор дітей й стимулом, спонуканням до їхнього саморозвитку та їхньої самостійності. Особливе місце в предметно-ігровому середовищі відводиться дидактичним і розвивальним матеріалам, цілеспрямовано використовуваним задля активізації мисленнєвих процесів дитини й формування навичок, виховання моральних якостей тощо.

У такий спосіб створюються ситуації самовизначення в соціумі. Обираючи рішення в ситуаціях самовизначення, дитина подумки «переглядає» свій минулий досвід, пригадує, як раніше вчиняла в подібних випадках і які були наслідки. Тобто механізм самовизначення в соціумі полягає в здійсненні вибору між своїми особистісними інтересами й інтересами інших людей: однолітків чи дорослих.

Безсумнівно, що в роки дошкільного дитинства роль дорослого в соціалізації й самовизначенні дитини як особистості залишається провідною: дитина орієнтується на дорослого, на його оцінки, знання, вчинки. Водночас входження дитини в організоване суспільство не може обмежуватись лише тим соціальним досвідом, якого вона набуває у взаємодії з дорослими. Важливою умовою соціального розвитку особистості протягом дошкільного періоду дитинства є присутність інших дітей, які задовольняють найважливіші дитячі потреби в спільній діяльності, спілкуванні, емоційному контакті.

Вливаючись у дитячий колектив, дитина опиняється в спільному середовищі хлопчиків і дівчаток, які спілкуються, грають, спільно займаються й організують побут. Тому перша ідентифікація, яка відбувається в свідомості дитини, – це усвідомлення своєї належності до певної гендерної групи, яка відповідає вже нав'язаному дитині гендерному стереотипу.

Розуміння дітьми старшого дошкільного віку статевих відмінностей ще залишається обмеженим. Тож покликанням закладів дошкільної освіти є організувати, систематизувати й розширити знання дитини про стать, надати правильний вектор самоідентифікації з певною гендерною групою.

Оскільки гендерна ідентичність є базовою структурою ідентичності, формування гендерного стереотипу в дошкільні роки залежить від загального інтелектуального розвитку дитини. Цей процес протікає під впливом соціально підкріплюваних вправ і пов'язаний з проявом самоідентифікації. Дитина дошкільного віку засвоює уявлення про те, що означає бути чоловіком чи жінкою, потім визначає себе як хлопчика чи дівчинку, після чого намагається узгодити поведінку з уявленнями власної гендерної ідентичності.

Ще одним важливим механізмом формування гендерної ідентичності є так званий принцип обумовленості. Оскільки дорослі заохочують хлопчиків до маскулінної й засуджують за фемінінну поведінку, а дівчат – навпаки, дитина спочатку вчиться розрізняти статеводеморфічні зразки поведінки, потім – виконувати відповідні правила і, нарешті, інтегрує цей досвід у власний “образ Я”.

Гендерна ідентичність має незакінчений результат. Протягом життя вона наповнюється різним змістом залежно від соціальних і культурних змін, а також від власної активності особистості.

**Висновки і перспективи.** Таким чином, одним із перших соціальних інститутів, що відповідає за формування соціальної ідентичності дітей дошкільного віку, є заклад дошкільної освіти з його виховною, консультативною й просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка полегшує входження зростаючої особистості в широкий світ реальних соціальних відносин, сприяє прищепленню навичок практичного життя, індивідуалізації,

соціалізації й становленню ідентичності. Вагому роль у цих процесах відіграють дорослі – батьки й вихователі. Найближчі дорослі створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних і негативних переживань, що дає дитині відчуття впевненості в собі й людях, які її оточують. Дорослий знайомить дитину з суспільством, займає центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, водночас будучи безпосереднім організатором виховного процесу.

Заклад дошкільної освіти як соціальна організація й агент соціальної ідентичності є свідомо створеною структурою суспільства для задоволення суспільних потреб соціалізації дітей. На перший план у повсякденній роботі закладів дошкільної освіти виступає завдання допомогти дитині встановити контакт з іншими людьми – дорослими й однолітками, розуміти свої бажання й потреби та вчитись повноцінно функціонувати в суспільстві згідно із заданими ним нормами і правилами.

Заклади дошкільної освіти мають на меті виховувати дитину самостійною відповідальною особистістю, яка здатна критично мислити, активно взаємодіяти із суспільством. Заклади дошкільної освіти як соціальні інституції покликані створювати передумови для формування соціально зрілої особистості, яка відповідає критеріям вільного, гуманістичного й демократичного суспільства, здатної здійснювати вибір, ідентифікувати себе в навколишньому середовищі.

Саме тому однією з педагогічних умов, яка забезпечує ефективність виховання особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, вважаємо потенціал освітнього середовища закладів дошкільної освіти, що й буде предметом наступної наукової розвідки.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек, как предмет познания*. Ленинград.
- Богущ, А. М. (1999) Принципи модернізації вищої освіти у XXI столітті. *Освіта*, 4, 13-19.
- Иванова, И. В. (2001) *Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста* (Кандидатская диссертация). Психологический институт РАО, Москва.
- Захарова, Н. М. (2010) *Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору*. Донецьк: Ноулідж.
- Кононко, О. Л. (1998) *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*. Київ: Освіта.
- Селюгина, П. Б. (2012) Исследование влияния прародителей на формирование личностной идентичности. *Психология индивидуальности*. Москва: Штро.
- Шэффер, Д. (2003) *Дети и подростки: Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.
- Ericson, E. (1950) *Children and Society*. N.Y.

#### REFERENCES

- Anan'ev, B. H. (1968) *Chelovek, kak predmet poznaniya*. Lenynhrad.
- Bohush, A. M. (1999) *Pryntsyvy modernizatsii vyschoi osvity u XX stolitti*. *Osvita*, 4, 13-19.
- Yvanova, Y. V. (2001) *Vlyanye perezhyvanyj na razvytye lychnostnoj ydentychnosti u detej starsheho doshkol'noho y mladsheho shkol'noho vozrasta* (Kandydatskaia dyssertatsiya). Psykholohycheskyj ynstitut RAO, Moskva.
- Zakharova, N. M. (2010) *Adaptatsiia ditej doshkil'noho viku do suchasnoho sotsial'noho prostoru*. Donets'k: Noulidzh.
- Kononko, O. L. (1998) *Sotsial'no-emotsijnyj rozvytok osobystosti (v doshkil'nomu dytynstvi)*. Kyiv: Osvita.
- Seliuhyna, P. B. (2012) *Yssledovanye vlyaniya prarodytelej na formyrovanye lychnostnoj ydentychnosti*. Psykholohyia yndyvydual'nosty. Moskva: Shtro.
- Sheffer, D. (2003) *Dety y podrostky: Psykholohyia razvytyia*. Sankt-Peterburh: Pyter.
- Ericson, E. (1950) *Children and Society*. N.Y.

## ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ / ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 372.881.111.22

### ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бігич О. Б.

bkbpearl@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 13.04.2018. Рекомендовано до друку 27.04.2018.

**Анотація.** У статті представлено технології формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови. Описано авторський досвід застосування цих технологій на семінарсько-практичних заняттях з методики навчання іноземних мов і культур. Представлено формати аудиторного заняття – методичний батл і методичний брифінг. Технології й формати оприлюднено на авторському освітньому сайті (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/Magistr.htm>).

**Ключові слова:** технологія навчання, методична компетентність, викладач іноземної мови.

**Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет**

**Технологии формирования методической компетентности преподавателя иностранного языка.**

**Анотація.** В статті представлені технології формування у студентів магістратури методичної компетентності преподавателя иностранного языка. Описан авторский опыт использования этих технологий на семинарско-практических занятиях по методике обучения иностранным языкам и культурам. Представлены форматы аудиторного занятия – методический батл и методический брифинг. Технологии и форматы обнародованы на авторском образовательном сайте (режим доступа <http://bigich.knlu.edu.ua/Magistr.htm>).

**Ключевые слова:** технологии обучения, методическая компетентность, преподаватель иностранного языка.

**Bigych O. Kyiv National Linguistic University**

**Technologies for forming methodological competence of a foreign language lecturer**

**Abstract. Introduction.** Finding the ways how to boost students' motivation towards learning academic subjects is the actual task of each lecturer at high school. **Purpose.** To present the description of lecturer's experience of forming in holders of master's degree the methodological competence of foreign language (Spanish, German, English) lecturer with the use of teaching technologies. **Methods.** The conceptual basis of introduced technologies is the technology of edutainment. Edutainment as a technology of teaching foreign language has already been analyzed for different teaching stages: from the primary to the high school. Thereafter the edutainment technology is identified in the context conception of teaching through the entertainment as a complex of modern technical and didactic means of teaching. According to the results of scientists' research the target audience for the edutainment technology use is presented with the youth in the age group from 17 to 28 years. The attributes of edutainment technology are the following: availability of the interest within the students, the accent on entertainment, application of game and informational communicative technologies. The peculiarity of the edutainment technology is the implementation of modern forms of entertainment into the system of traditional organizational forms of teaching, especially of foreign language. However, the usage of edutainment technology in the process of forming methodological competence of the lecturer of a foreign language has not been analyzed yet. **Results.** "Six thinking hats" as an interactive technology of forming the methodological competence of pre-service lecturers of foreign languages is presented. The technology is applied at methodological practical lessons. Each multicolored hat (informative white hat, emotional red hat, positive yellow hat, pessimistic black hat, creative green hat, organizational blue hat) is used for controlling students' methodological knowledge. The students' positive attitude on the interactive teaching technology and their wish to use it during the pedagogical practice while teaching German have been observed. There are introduced formats of professionally oriented role play, which are shown with a help of methodological battle "Didactic vs. role games" and methodological briefings "Educational site for teaching Deutsch" and "Mobile applications for teaching English". Professionally oriented role play formats have a positive influence on methodological skills developing. The following survey of students approves their interest to the teaching

technology and their wish of its further use during the period of pedagogical practice. **Conclusion.** The results of implementation the teaching technologies at practical lessons in the methodology of teaching foreign language and culture in high school were presented on pages of the authoress site (access mode <http://bigich.knlu.edu.ua/6thinkinghats.htm>; <http://bigich.knlu.edu.ua/Battle.htm>; <http://bigich.knlu.edu.ua/Briefing.htm>) – holders of master’s degree (speciality “High education”) Germanic philology faculty; <http://bigich.knlu.edu.ua/BattleSpanish.htm>; <http://bigich.knlu.edu.ua/6sombros.htm> – holders of master’s degree (speciality “Philology”) Romanic philology faculty.

**Key words:** teaching technology, methodological competence, foreign language lecture.

**Постановка проблеми.** З-поміж різновидів професійної компетентності викладача іноземної мови саме методична компетентність уможливило практичне застосування ним набутих знань, навичок і вмінь у професійній діяльності викладання іноземної мови під час аудиторних і позааудиторних занять. Сучасна система формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови є відкритою для оновлення своїх складників, зокрема навчальних технологій.

Кожен викладач прагне захопити студентів своєю навчальною дисципліною, пробудити в них інтерес до її вивчення, спонукати студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що часто-густо буває нелегко, враховуючи особливості сучасних студентів (Бігич, 2014). Саме тому викладачі шукають такі технології навчання й формати аудиторних занять, які б передусім пробудили у студентів позитивну мотивацію учіння. Не є винятком і професійно орієнтовані навчальні дисципліни, які викладаються студентам магістратури факультету германської філології (спеціальність 014.02 Середня освіта) і факультету романської філології (спеціальність 035.04 Філологія) Київського національного лінгвістичного університету: вибіркова дисципліна “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” й нормативна дисципліна “Теорія і практика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналітичний огляд науково-методичних досліджень проблеми формування методичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови як профільної дисципліни здійснила О. А. Мацєва (2017). Авторський досвід використання технологій “Шість капелюхів мислення” Е. де Боно, “Ед’ютейнмент”, “Перевернутий клас”, “Ротаційні методичні станції” на семінарсько-практичних заняттях з методики навчання іноземних мов і культур, а також методичних батлу й брифінгу як форматів аудиторних занять оприлюднено на сторінках авторського освітнього сайту (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/Magistr.htm>) у рубриці “З досвіду формування методичної компетентності викладача іноземної мови” (рис. 1), на фахових науково-практичних конференціях, а також в опублікованих працях (Бігич, 2017а, 2017б, 2017с, 2017д).

Для студентів магістратури

- Домашня
- Вверх
- 0-1 перекладачів
- Ф-т германської філолог
- 6 Thinking Hats
- Методичний батл
- Майстер-клас
- Методичний брифінг
- Молодий науковець
- 6 sombreros para pensar

3 досвіду формування методичної компетентності викладача ІМ

Факультет германської філології	Факультет романської філології
+ Технологія "Six Thinking Hats"	+ Технологія "Seis sombreros para pensar"
+ Методичний батл "Дидактичні vs. рольові ігри"	+ Методичний батл "Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми"
+ Майстер-клас	+ Методичні станції
+ Методичний брифінг	+
+ Науково-дослідницька діяльність студентів магістратури	

Рис. 1. Фрагмент сторінки “Для студентів магістратури” авторського освітнього сайту

Метою статті є узагальнення досвіду використання сучасних технологій формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови й оновлених форматів семінарсько-практичного заняття.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуальним підґрунтям, яке уможливило об'єднання апробованих технологій, слугує технологія ед'ютейнмент. Її характерними ознаками є впровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання, зокрема семінарсько-практичних занять; надання студентам знань візуальними засобами, подання інформації в неформальному стилі; наявність захоплення як безпосереднього інтересу студента; акцентування розваги з одночасним формуванням стійкого інтересу до учіння й усуненням його психологічного дискомфорту; залучення гри, завдяки універсальності якої учіння стає ефективнішим; використання сучасних технологій навчання, зокрема й інформаційно-комунікаційних, які уможливають максимальне залучення студентів до освітнього процесу.

Технологія ед'ютейнмент уможливило пробудження пізнавального інтересу студентів до професійно орієнтованих навчальних дисциплін “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” і “Теорія і практика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”. В таблиці узагальнено авторський досвід використання технології ед'ютейнмент під час семінарсько-практичних занять з методики зі студентами магістратури факультетів германської філології й романської філології Київського національного лінгвістичного університету. (З дозволу студентів перебіг семінарсько-практичних занять оприлюднюється на авторському освітньому сайті (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/Magistr.htm>)).

Таблиця

**Використання технології ед'ютейнмент на семінарсько-практичних заняттях з методики**

Навчальна дисципліна	Вибіркова дисципліна “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур”	Нормативна дисципліна “Теорія і практика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”
Спеціальність	014.02 Середня освіта	035.04 Філологія
Факультет	Факультет германської філології	Факультет романської філології
Групи	СОН59-16, СОа61-17	МЛі51-52-16, МЛі51-52-17
Термін проведення	I семестр 2016-2017, 2017-2018 н.р.	II семестр 2016-2017 н.р., I семестр 2017-2018 н.р.
Семінарське заняття	Технологія “Six thinking hats” <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/6thinkinghats.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/6thinkinghats.htm</a>	Технологія «Seis sombreros para pensar» <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/6sombros.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/6sombros.htm</a>
Практичне / Семінарське заняття	Методичний батл “Дидактичні vs. рольові ігри” <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/Battle.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/Battle.htm</a>	Методичний батл «Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми» <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/BattleSpanish.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/BattleSpanish.htm</a>
Семінарське / Практичне заняття	Методичний брифінг “Освітні сайти” <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/Briefing.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/Briefing.htm</a> Методичний брифінг “Мобільні додатки”	Перевернутий клас. Ротаційні методичні станції. <a href="http://bigich.knlu.edu.ua/Flipped.htm">http://bigich.knlu.edu.ua/Flipped.htm</a>

Використання технології “Six thinking hats” / “Seis sombreros para pensar” Е. де Боно (de Bono) на семінарських заняттях уможливило заміну нудного й абстрактного обговорення студентами теоретичних питань яскравим і захопливим способом управління їхнім мисленням засобами різнокольорових капелюхів (інформаційний білий капелюх, емоційний червоний капелюх, позитивний жовтий капелюх, песимістичний чорний капелюх, креативний зелений капелюх), яке, завдяки структуруванню розумової діяльності, стає більш сфокусованим, конструктивним і продуктивним. Синій капелюх зазвичай надягає викладач задля організації й керування перебігом семінарського заняття: використовуючи синій капелюх на початку заняття, викладач формулює його мету й завдання; після закінчення заняття – підбиває його підсумки й оцінює роботу студентів. Однак після декількох занять викладач передає синій капелюх студентам, які самостійно визначають, які методичні знання здобули і якими методичними навичками оволоділи, а також оцінюють свою роботу.



Так, одне із семінарських занять мало на меті набуття студентами уявлення про таке методичне вміння викладача іноземної мови, як порівняльний аналіз навчальних матеріалів автентичних підручників. Завдання семінарського заняття передбачали ознайомлення студентів з підручниками іспанської мови, за якими навчаються в Швеції й США; поглиблення знань студентів про підходи до навчання іспанської мови: *el enfoque por tareas é el enfoque comunicativo* й про міжкультурну компетентність як цільову для формування; ознайомлення студентів з критеріями аналізу навчальних матеріалів підручників іноземної мови; розширення знань студентів про стратегії оволодіння мовними компетентностями; вдосконалення знань студентів про мотивацію до вивчення іноземної мови.

Студенти першої академічної групи опрацювали розділ 3 “Análisis del corpus” (Р. 19-37) наукового дослідження “El desafío de motivar a los alumnos de ELE, análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE entorno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación” (Furió, 2011), авторка якого Marcela Vilches Furió на прикладі загальної теми “Viajes / Vacaciones” аналізує два підручники: “Vale 8” (El capítulo 11) і “Gente Joven 1” (La unidad 6), за якими навчають іспанської мови як іноземної в Швеції.

Студенти, які “надягли” білий капелюх (El sombrero blanco se ocupa de hechos objetivos y de cifras (de Bono, p. 16), фокусують свою увагу на фактах (складники кожного НМК, структурні частини обох підручників, назви одиниць організації навчального матеріалу, варіації назви загальної теми “Viajes / Vacaciones” у підручниках, реалізовані в них підходи до навчання, цільові мовні аспекти іспаномовної мовленнєвої діяльності, вправи й завдання для їх формування тощо); на цифрах (два підходи до навчання: *el enfoque por tareas é el enfoque comunicativo*, кількість вправ і завдань тощо), а також зосереджуються на додатковій інформації, якої бракує (конкретні сторінки підручників), й розмірковують, з яких джерел і як її отримати (завантажити з мережі інтернет необхідні розділи підручників).

Студенти, які «надягли» червоний капелюх (El sombrero rojo da el punto de vista emocional (de Bono, p. 17)), озвучують свої почуття (сумнів, упевненість тощо) й емоції (страх, захоплення тощо), які в них викликає думка про формування у майбутнього викладача іноземної мови такого обов’язкового методичного вміння, як порівняльний аналіз підручників іспанської мови. Також студенти висловлюють інтуїтивні здогадки про ефективність навчальних матеріалів цих підручників і реалізованих у них підходів для формування в тих, які навчаються за цими підручниками, мотивації й стратегій оволодіння іспанською мовою, зокрема її мовними аспектами.

Студенти в позитивному жовтому капелюсі (El sombrero amarillo es optimista y cubre la esperanza y el pensamiento positivo (de Bono, p. 17)) розмірковують над перевагами навчальних матеріалів кожного з підручників, окреслюють перспективу їх використання для формування мотивації й стратегій оволодіння мовними аспектами іспанської мови.

Студенти, які “надягли” чорний капелюх (El sombrero negro cubre los aspectos negativos – porqué algo no se puede hacer (de Bono, p. 17)), песимістично оцінюють навчальні матеріали кожного з підручників: розмірковують над їхніми потенційними недоліками (послідовність вправ і завдань, формулювання настанови на їх виконання, наявність / відсутність опор тощо) у формуванні мотивації й стратегій оволодіння мовними аспектами іспанської мови.

Студенти в зеленому капелюсі (El sombrero verde indica creatividad e ideas nuevas (de Bono, p. 17)) розглядають можливі варіанти використання навчальних матеріалів цих підручників, а також пропонованих вправ і завдань у власному досвіді викладання іспанської мови під час педагогічної практики.

Студенти другої академічної групи аналогічно представляють інформацію з опрацьованого вдома пункту 4 “El componente intercultural en los manuales de ELE” статті “La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELA” (Illescas, 2016, с. 74-77), автор якої Antonio Illescas аналізує сучасні підручники (“Vive el Español. Curso de Español B1”; “Prisma A2.

Continúa”; “Aula Internacional 5. B2.2”; “España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea”), за якими навчають іспанської мови як іноземної в США, щодо наявності в них навчальних матеріалів для формування міжкультурної компетентності.

Викладач у синьому капелюсі (El sombrero azul se ocupa del control y la organización del proceso del pensamiento. También del uso de los otros sombreros (de Bono, p. 17)) підбиває підсумки семінарського заняття й оцінює роботу кожного студента.

Окрім формування складників методичної компетентності, технологія “Six thinking hats” / “Seis sombreros para pensar” сприяє особистісно-діяльнісному розвитку студентів: підвищенню їхньої мотивації до оволодіння методичною компетентністю викладача іноземної мови, розвитку креативного й критичного мислення, вихованню толерантності, усуненню дискомфорту при оприлюдненні власної точки зору, підвищенню працездатності студентів в аудиторії, розкриттю їхнього творчого потенціалу. Найцікавішими варіантами технології “Six thinking hats” / “Seis sombreros para pensar” були невідповідності кольорів капелюхів типажам студентів, коли чорний капелюх надягають оптимісти, жовтий капелюх – песимісти, червоний капелюх – студенти, які зазвичай не проявляють емоцій, білий капелюх – найемоційніші студенти тощо.

На думку самих студентів, метафора кольорових капелюхів є своєрідною рольовою мовою, якою легко обговорювати методичну проблему, незважаючи на особисті уподобання і яка нікого не ображає.

Форматом практичного заняття “Ігрові технології навчання іноземних мов і культур” я обрала методичний батл з огляду на його позитивне сприйняття сучасною молоддю. Укладені студентками дидактичні й рольові ігри для формування мовних і мовленнєвих компетентностей, розроблені зорові (вербальні, ілюстративні, змішані) й слухові опори до пропонованих вправ і завдань презентуються під час методичного батлу “Дидактичні vs. рольові ігри”. Після проведення ігор команди-суперниці ставлять одна одній запитання. В цьому методичному батлі не було переможених: передусім перемогли ігрові технології, які залишаються найзатребуванішими викладачами іноземних мов з-поміж інших технологій навчання іноземних мов і культур.

Формат методичного батлу “Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми” мало також семінарське заняття з обов’язкової дисципліни “Теорія і методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”. Обравши жеребкуванням художній чи мультиплікаційний фільм, кожна академічна група отримала домашнє завдання – опрацювати дотичну іспаномовну статтю про використання в процесі формування іспаномовної комунікативної компетентності короткометражних фільмів – художнього фільму “Lo siento, te quiero” (Cantos, 2016) і мультиплікаційного фільму “El vendedor de humo” (Teruel, Collado, 2014).

Під час опрацювання цих статей у студентів формуються складники методичної компетентності: майбутні викладачі іспанської мови знайомляться з фаховим електронним виданням – журналом redELE (revista electrónica didáctica del español como lengua extranjera); набувають уявлення про слухо-зорову компетентність (la competencia audiovisual) як вид аудитивної компетентності, а також про іспаномовну методичну термінологію, зокрема назви етапів навчання аудіювання з оперттям на фільми (Antes de la visualización / Previsionado; Durante de la visualización / Visionado; Después de la visualización / Pos(t)visionado).

На семінарському занятті студенти презентують методики використання короткометражних художнього й мультиплікаційного фільмів з метою формування іспаномовної комунікативної компетентності: порівнюють синонімічні іспанські терміни “visualización” і “visionado” з їхнім українським аналогом “відіювання”; набувають уявлення про прийоми формування іспаномовної комунікативної компетентності з використанням фільмів, зокрема дебатами як організаційною формою інтерактивного навчання говоріння та педагогічним діалогом як формою взаємодії викладача зі студентом; аналізують художній і мультиплікаційний фільми як джерела лінгвосоціокультурної й міжкультурної інформації.

На думку самих студентів, змагальний характер методичного батлу й бажання перемоги для своєї групи спонукають їх до максимальної активності на аудиторному занятті в ролі викладачів іноземної мови.

Семінарське заняття “Інформаційно-комунікаційні технології навчання” з вибіркової дисципліни “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” проводиться у форматі методичного брифінгу, оскільки передбачає аналіз студентками освітніх сайтів, обраних ними з огляду на власний досвід вивчення німецької мови, за низкою критеріїв, представлених на лекції: зміст, структура, навігаційні функції, дизайн, функціональність, інтерактивність, педагогічний аспект. Студенти інформують присутніх про освітні сайти як сучасний засіб формування німецькомовної комунікативної компетентності й відповідають на їхні запитання.

Поточного навчального року студенти магістратури, які навчаються за спеціальністю 014.02 Середня освіта, для аналогічного аналізу обрали мобільні додатки, спираючись на власний досвід їх використання як сучасних засобів формування англосмовної комунікативної компетентності.

З-поміж методичних умінь, обов’язкових для формування у студентів магістратури, одним із найскладніших для оволодіння майбутніми викладачами іноземної мови є укладання плану-конспекту аудиторного заняття. Оволодівши навичками укладання фрагментів занять з формування мовних (фонетичної, лексичної, граматичної) і мовленнєвих (в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) компетентностей, при укладанні плану-конспекту аудиторного заняття студенти потребують методичної допомоги з боку викладача, зокрема в системній організації етапів формування компетентностей, їхніх цілей, навчальних прийомів, технологій і засобів навчання тощо.

Тому на практичних заняттях з методики навчання іспанської мови й культури я використала технологію *перевернутого класу* (flipped class) – план-конспект заняття іспанської мови, як домашнє завдання, укладається в аудиторії за безпосереднього консультування викладача, а також технологію *ротаційних методичних станцій* з опертям на авторський мультимедійний методичний синквейн “План-конспект заняття іспанської мови” (рис. 2). Кожна зі структурних частин аудиторного заняття є гіперпосиланням, яке уможлиблює перехід на сторінку її змісту.

Мультимедійний методичний синквейн «План-конспект заняття іспанської мови»

**Цілі заняття**

Практичні:  
Лінгвосоціокультурна:  
Розвивальна:  
Виховна:  
Професійно орієнтована:

План-конспект заняття іспанської мови

**Початок заняття**

Фонетична зарядка      Мовленнєва зарядка

**Основна частина заняття**

Формування мовних компетентностей  
лексичної    граматичної    техніки читання / письма  
Формування мовленнєвих компетентностей: в  
аудіюванні    читанні    говорінні    письмі

**Кінець заняття**

Рис. 2. Мультимедійний методичний синквейн “План-конспект заняття іспанської мови”

Кожній методичній станції відповідає конкретний етап аудиторного заняття іспанської мови: його початок і завершення, фонетична і мовленнєва зарядки, етапи формування конкретних мовних і мовленнєвих компетентностей протягом основної частини заняття. Самоорганізовані в міні-групи / пари студенти, перебуваючи на певній методичній станції, добирають дотичний навчальний матеріал для конкретного етапу аудиторного заняття.

Автентичні матеріали “No, no y no”, “España y los españoles”, “Opiniones para todos los gustos”, “Rompiendo tópicos: no todos somos toreros ni flamencos” (Unidad 10) підручника іспанської мови як іноземної “Prisma” (Bueso, Gómez, Oliva, Pardo, Ruiz, Vázquez, 2007, pp. 117-126), представлені у форматі PDF, студенти опрацьовують зі своїх планшетів, смартфонів тощо. Тому цілком природною є їх наявність на аудиторному занятті, до чого викладачі зазвичай ставляться негативно.

Студенти позитивно поставились до технологій перевернутого класу й ротажічних методичних станцій, оцінивши їх як ефективні для формування професійного вміння укладати план-конспект заняття іспанської мови, а також з цікавістю сприйняли методичний синквейн як його (плану-конспекту) мультимедійний формат. Можливість безпосереднього консультування з викладачем у разі появи незрозумілих чи складних питань сприяє зняттю у студентів інтелектуальної й емоційної напруженості, усуненню психологічного дискомфорту в учінні, підтриманню внутрішньої мотивації. А робота в міні-групах / парах активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, спонукає їх до прийняття спільних рішень щодо прийому навчання / контролю, послідовності етапів формування іспаномовної комунікативної компетентності, вибору технології / засобу навчання, опори тощо.

З огляду на час, який сучасні студенти витрачають на інтернет, використовуючи його з різними цілями (пошук інформації, спілкування з друзями тощо), серед викладачів вищої школи дедалі більшої популярності набуває залучення освітніх інтернет-ресурсів до процесу оволодіння своєю навчальною дисципліною. З-поміж п'яти видів освітніх інтернет-ресурсів виокремлю веб-квест (webquest), який витлумачується як проблемне завдання-проект з елементами рольової гри, виконання якого передбачає залучення інформаційних інтернет-ресурсів (Багузіна, 2012, с. 4).

У I семестрі поточного навчального року серед студентів IV курсу факультету романської філології (відділення іспанської мови) КНЛУ був апробований веб-квест "Формування аудіовізуальної компетентності" (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/WebEscucha.htm>), який є складником довготривалого (4 семестри – III-V курси) професійно орієнтованого веб-квесту "Моя електронна скарбничка". За власним уподобанням студенти обирають ступінь навчання іспанської мови (початкова / основна / старша школа) й відповідно до мовного рівня учнів (A1 / A2 / B1 / B2) укладають методичну капсулу з дотичними дидактичними матеріалами (рис. 3):

Spanish in Texas Project (<http://www.spanishintexas.org>),  
Spanish Proficiency Exercises (<http://liberalarts.utexas.edu/lalts/>),  
SpringfieldSpringfield (<http://www.springfieldspringfield.co.uk>),  
Ver-Taal (<http://www.ver-taal.com>),  
VideoEle (<https://www.videoele.com>)

Розподіліть між студентами групи по 2-3 ресурси.  
За власним уподобанням оберіть одне із запропонованих нижче завдань й укладіть методичні капсули для початкової / основної / старшої школи згідно з мовним рівнем (A1 / A2 / B1 / B2) дидактичних матеріалів:

- підготовчих вправ для подолання фонетичних / лексичних / граматичних труднощів аудіювання,
- аудитивних вправ для розвитку когнітивних процесів (уваги / пам'яті / мислення / мовленнєвого слуху / уяви),
- завдань для розуміння основного / детального змісту аудіотексту,
- завдань для контролю рівня сформованості аудіовізуальної компетентності,
- цифрових записів загадок / жартів (з субтитрами),
- цифрових записів віршів / пісень (з субтитрами),
- цифрових записів діалогів / розповідей / оповідань / казок (з субтитрами).

Оформіть дібрані дидактичні матеріали як мультимедійну презентацію (PowerPoint / Prezi). Підготуйтеся до захисту презентованих вами дидактичних матеріалів на семінарсько-практичному занятті.  
Будьте готовими відповісти на такі запитання:

- яка компетентність - аудитивна чи аудіовізуальна - є цільовою в дібраних Вами дидактичних матеріалах ?
- з якими темами найкраще корелюють дібрані Вами дидактичні матеріали?
- чи передбачають дібрані Вами дидактичні матеріали формування лінгвосоціокультурної компетентності?
- які опори супроводжують дібрані Вами дидактичні матеріали?
- у дібраних Вами дидактичних матеріалах аудіювання є метою чи засобом навчання?
- на якому етапі уроку найкраще використати дібрані Вами дидактичні матеріали?
- чи можуть учні самостійно опрацювати дібрані Вами дидактичні матеріали?

Рис. 3. Фрагмент сторінки веб-квесту "Формування аудіовізуальної компетентності"

Окрім презентації своєї методичної капсули на аудиторному занятті з методики, учасниці веб-квесту мали можливість оприлюднити свої презентації на методичній секції міжнародної науково-практичної конференції "Україна і світ: діалог мов та культур" 12 квітня 2018 р. Аудиторію склали студенти III курсу відділення іспанської мови факультету романської філології КНЛУ. Яскраві мультимедійні презентації й виступи учасниць веб-квесту уможливили бачення третьокурсниками, які щойно розпочали вивчення курсу методики, перспектив формування своєї методичної компетентності вчителя іспанської мови.

**Висновок.** Таким чином, залежно від теми й змістового наповнення семінарсько-практичні заняття з методики навчання іноземних мов і культур проводяться в форматі методичних батлу чи брифінгу з використанням технологій шести капелюхів, перевернутого класу чи ротаційних методичних станцій, об'єднаних технологією ед'ютейнмент. Можливість оприлюднення результатів учіння студентів – майбутніх учителів і викладачів іноземних мов – як на сторінках авторського освітнього сайту, так і на сторінках науково-методичного журналу “Іноземні мови” (Бігич і Солом’янюк, 2016), а також на фахових науково-практичних конференціях позитивно впливає на мотивацію студентів з оволодіння методичною компетентністю викладача іноземної мови й культури.

Перспектива наукових розвідок передбачає подальше розроблення й апробацію інших складників довготривалого професійно орієнтованого веб-квесту як сучасного засобу формування у майбутніх учителів і викладачів іспанської мови методичної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Багузіна, Е. И. (2012). *Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза)* (автореферат кандидатской диссертации). Взято из: [http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina\\_EI.pdf](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina_EI.pdf)
- Бігич, О. Б. і Солом’янюк, Т. В. (2016). Аналітичний огляд освітніх сайтів для навчання угорської мови. *Іноземні мови*, 3(87), 42-46.
- Бігич, О. Б. (2017а). Ед’ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогіка*, 4, 119-126.
- Бігич, О. Б. (2014, квітень). Кліпове мислення vs. учіння студентів. В *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія*. Матеріали доповідей IV Міжнародної наукової конференції (сс. 8-10). Горлівка: ПІМ ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”.
- Бігич, О. Б. (2017б). Методичний батл й інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія Філологічні науки (мовознавство)*, 3(352), 308-312.
- Бігич, О. Б. (2017с). Seis sombreros para pensar – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Мова. Свідомість. Концепт*, 7, 239-242.
- Бігич, О. Б. (2017d). Six thinking hats – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1(15), 64-67.
- Мацнєва, О. А. (2017, листопад). Сучасний стан дослідженості проблеми формування методичної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. *Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації. Матеріали XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 30, 329-332.
- Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz, M., Vázquez, R. (2007). Prisma A1. Editorial Edinumen.
- Cantos, M. G. (2016). Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”. *RedELE*, 28. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>.
- de Bono, E. *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Recuperado de [www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20](http://www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20).
- Furió, M. V. (2011). *El desafío de motivar a los alumnos de ELE, análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE entorno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*. Recuperado de [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/.../gupea\\_2077\\_26151\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/.../gupea_2077_26151_1.pdf).

- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta linguarum*, 26, 67-79.
- Teruel, R. O., Collado M. A. G. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”. *RedELE*, 26. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2014.html>.

## REFERENCES

- Bahuzyna, E. Y. (2012). Veb-kvest tekhnolohyia kak dydaktycheskoe sredstvo formirovaniia ynoiazychnoj kommunykativnoj kompetentnosti (na primere studentov neiazykovo vozu) (avtoreferat kandydatskoj dySSERTatsyy). Vziato yz: [http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina\\_EI.pdf](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina_EI.pdf)
- Bihych, O. B. i Solom'ianiuk, T. V. (2016). Analitichnyj ohliad osvitenikh sajtiv dlia navchannia uhors'koi movy. *Inozemni movy*, 3(87), 42-46.
- Bihych, O. B. (2017a). Ed'itejnment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii : Pedahohika*, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2014, kviten'). Klipove myslennia vs. uchinnia studentiv. V Suchasni napriamy vykladannia humanitarnykh dystsyplin u serednikh ta vyschykh navchal'nykh zakladakh: mova, literatura, istoriia. *Materialy dopovidej IV Mizhnarodnoi naukovo konferentsii* (ss. 8-10). Horlivka: HIIM DVNZ “Donbas'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet”.
- Bihych, O. B. (2017b). Metodychnyj batl j interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. *Naukovyj visnyk Skhidnoievropejs'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 3(352), 308-312.
- Bihych, O. B. (2017c). Seis sombreros para pensar – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. *Mova. Svidomist'. Kontsept*, 7, 239-242.
- Bihych, O. B. (2017d). Six thinking hats – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Aktual'ni problemy romano-hermans'koi filolohii ta prykladnoi linhvistyky*, 1(15), 64-67.
- Matsnieva, O. A. (2017, lystopad). Suchasnyj stan doslidzhenosti problemy formuvannia metodychnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy iak neprofil'noi dystsypliny. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky j osvity v umovakh hlobalizatsii. *Materialy KhKhKh Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*, 30, 329-332.
- Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz, M., Vázquez, R. (2007). *Prisma A1*. Editorial Edinumen.
- Cantos, M. G. (2016). Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”. *RedELE*, 28. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>.
- de Bono, E. Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción. Recuperado de [www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20](http://www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20).
- Furió, M. V. (2011). El desafío de motivar a los alumnos de ELE, análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE entorno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación. Recuperado de [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/.../gupea\\_2077\\_26151\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/.../gupea_2077_26151_1.pdf).
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta linguarum*, 26, 67-79.
- Teruel, R. O., Collado M. A. G. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”. *RedELE*, 26. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2014.html>.

УДК 378.811

## СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Українська О. О.

ukrolga1981@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

Дата надходження 30.04.2018. Рекомендовано до друку 29.05.2018.

**Анотація.** У статті пропонується огляд сучасного стану дослідженості проблеми формування у майбутніх викладачів англійської мови методичної контрольно-оцінювальної компетентності. Визначається місце контрольно-оцінювальної компетентності в професійній підготовці майбутніх викладачів. Описується походження терміна “оцінювальна компетентність” і подається його сучасне визначення. Аналізуються типи знань, необхідних для здійснення ефективного контролю. Розглядаються основні тенденції дослідження проблеми. Окреслюється зміст навчальної вибіркової дисципліни з контролю й тестування.

**Ключові слова:** контроль, тестування, контрольно-оцінювальна компетентність, укладання контрольних матеріалів, майбутні викладачі.

**Украинская О. А. Киевский национальный лингвистический университет, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды**

**Современное состояние исследованности проблемы формирования у будущих преподавателей английского языка методической контрольно-оценочной компетентности**

**Аннотация.** В статье предлагается обзор состояния исследованности проблемы формирования у будущих преподавателей английского языка методической контрольно-оценочной компетентности. Определяется место контрольно-оценочной компетентности в профессиональной подготовке будущих преподавателей. Описывается происхождение термина “оценочная компетентность” и дается его современное определение. Анализируются типы знаний, необходимых для реализации эффективного контроля. Рассматриваются основные тенденции исследования данной проблемы. Описывается содержание учебной дисциплины по выбору по контролю и тестированию.

**Ключевые слова:** контроль, тестирование, контрольно-оценочная компетентность, составление контрольных материалов, будущие преподаватели.

**Ukrayinska O. Kyiv National Linguistic University, Kharkiv Skovoroda National Pedagogical University**  
**Study of the current researches of developing English language assessment literacy of pre-service teachers**

**Abstract. Introduction.** The article deals with the problem of developing language assessment literacy. The problem of insufficient preparation of English teachers for carrying out assessment at Ukrainian universities is under analysis. **Purpose.** The purpose of the article is to study the current researches of developing language assessment literacy of pre-service teachers and to reveal the courses taught in Ukraine to develop the target competence. **Methods.** The current research is based on using the methods as follows: studying and analyzing and generalizing of current scientific publications dedicated to language assessment literacy. **Results.** There has been revealed the origin of the term “assessment literacy” and its evolution has been considered. The areas concerning the target competence have been defined. Courses aimed at introduction to assessment and testing at Ukrainian universities are enumerated. Main tendencies in researching assessment literacy are offered. The scope of tasks for further research has been defined. The outline of a special course for training pre-service teachers has been provided. **Conclusion.** To sum up, language assessment literacy is essential in modern educational context. Although there are numerous researches dedicated to this issue, they mainly present questions for consideration and challenges to be dealt with. As there has not been found any evidence of theoretical groundworks and practical recommendations as for developing pre-service teachers’ assessment literacy, it necessitates creating the ones.

**Key words:** assessment, testing, language assessment literacy, design of test tasks, pre-service teachers.

**Постановка проблеми.** Вже майже півстоліття не слабшає, а зростає інтерес до проблеми контролю в навчанні англійської мови (АМ). Незважаючи на численні дослідження різноманітних аспектів контролю, як то: фундаментальних основ контролю й тестування, контролю / тестування видів мовленнєвої діяльності й мовленнєвих навичок, навчальних цілей контролю – проблема залишається невирішеною. Виникають питання щодо валідації тестових завдань, переглядаються об'єкти контролю з огляду на зміну освітніх парадигм, пропонуються нові форми надання зворотного зв'язку за результатами контролю, з'являються нові аспекти. Зокрема з розвитком інформаційних технологій комп'ютерне тестування привертає більшу увагу дослідників, розробляються методики так званого альтернативного контролю (взаємооцінювання й самооцінювання). Також останнім часом проблема підготовки викладачів до здійснення контролю стає об'єктом активного дослідження, адже триває пошук нових шляхів підвищення об'єктивності вимірювання рівня навчальних досягнень тих, хто вивчає АМ. Тоді як таку підготовку можуть забезпечити педагогічні заклади вищої освіти (ЗВО). Отже, виникає потреба в укладанні теоретичних засад і розробленні методики відповідного навчання. **Актуальність дослідження** зумовлена соціальним замовленням суспільства на забезпечення якості освіти у ЗВО, недостатньою розробленістю проблеми регламентації контрольно-оцінювальної діяльності викладачів АМ і потребою в методиці поетапного формування їхньої контрольно-оцінювальної компетентності.

**Метою статті** є вивчити сучасний стан дослідженості проблеми формування у майбутніх викладачів АМ методичної контрольно-оцінювальної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Чимало досліджень присвячено структурі й змісту методичної компетентності вчителів / викладачів АМ. Однак, зважаючи на мету нашого дослідження, ми зосередились на виявленні компонентів контрольно-оцінювальної діяльності у структурі професійної компетентності педагога й методичної компетентності викладача іноземної мови (ІМ). Так, аналіз досліджень дав нам змогу виділити такі тенденції:

- відсутність будь-якого згадування компонентів контрольно-оцінювальної діяльності;
- виокремлення оцінної компетентності в складі професійної компетентності педагогів (не як частини їхньої методичної компетентності);
- включення окремих контрольно-оцінювальних умінь до складу методичної компетентності;
- виокремлення іншомовної контрольно-оцінювальної грамотності (компетентності) (*language assessment literacy*) у складі професійної компетентності вчителя / викладача ІМ.

Сам термін “оцінювальна компетентність / грамотність” (*assessment literacy*) ввів до обігу Р.Д. Стіггінс (Stiggins, 1991) ще у 1991 році для позначення низки вмінь і знань, необхідних для ефективного планування контрольних заходів, їх проведення, інтерпретації й застосування результатів контролю. З того часу дослідники інтенсивно займаються вивченням цього явища, пропонують власні визначення, доповнюють структуру названої компетентності, пропонують шляхи її формування. В психолого-педагогічних дослідженнях оцінювальну компетентність включено до складу професійної компетентності педагогів для позначення їхньої готовності до здійснення оцінювання навчальних досягнень тих, які навчаються. Більшість педагогів пропонують формувати таку компетентність у межах підвищення кваліфікації вчителів / викладачів, які вже працюють і мають певний професійний досвід.

Найповнішим з огляду на відповідність сучасним вимогам вищої освіти, на нашу думку, є визначення *оцінювальної компетентності* Т.Є. Ісаєвої, яка ним позначає здатність викладача розробляти або вибирати контрольно-вимірювальні матеріали з метою оцінювання рівня сформованості компетентностей студентів і встановлення відповідності цього рівня до вимог, зазначених у державних стандартах, оскільки ці матеріали надають можливість повно й системно оцінити готовність випускника ЗВО до виконання основних функцій сфери його майбутньої професійної діяльності (Исаева, 2014).



Між тим, запропоновані вченими методики формування оцінювальної компетентності не враховують зміст тієї чи іншої навчальної дисципліни й специфіку її викладання, а містять загальнопедагогічні положення, що дають змогу викладачу створити оптимальні педагогічні умови для здійснення ефективного контролю, але не надають опису технології укладання якісних контрольних матеріалів з конкретної навчальної дисципліни. Не виникає сумніву, що для організації ефективного контролю рівня навчальних досягнень студентів у певній галузі викладачеві необхідне ще й знання цільової навчальної дисципліни й знання з методики її навчання. Тому ми пропонуємо називати оцінювальну компетентність викладача АМ *методичною контрольно-оцінювальною компетентністю*.

Аналіз фундаментальної літератури з контролю, тестування в навчанні АМ свідчить про те, що для сформованості компетентності в здійсненні ефективного контролю / оцінювання викладачеві необхідні знання з різноманітних галузей науки, а саме: педагогіки (створення педагогічних умов для проведення контрольних заходів), психології (укладання конструкту, етичність у відборі тем для завдань, стандартизація поведінки екзаменаторів, надання зворотного зв'язку), лінгвістики (укладання контрольних матеріалів: відбір (аудіо)текстів, написання інструкцій для завдань, створення завдань, перевірка письмових робіт з відкритою відповіддю, проведення й оцінювання усного опитування), методики викладання АМ (укладання конструкту, створення контрольних завдань, укладання / використання аналітичних і критеріальних шкал оцінювання, оцінювання відкритих усних і письмових відповідей), інформаційних технологій (пошук матеріалів для створення контрольних завдань, проведення автоматизованого контролю, аналіз результатів тестування), соціології (проведення опитувань, анкетування, визначення потреб цільової групи, урахування гендерних характеристик тестованих) і, навіть, математики (статистичний аналіз результатів тестування) (Миролюбов, 1999; Петрашук, 1999; Alderson, Clapham & Wall, 2005; Bachman & Palmer, 2000; Cheng & Fox, 2017; McNamara, 2000).

Таку всебічну підготовку за кордоном (майбутнім) учителям / викладачам АМ забезпечують, наприклад, у Ланкастерському та Бедфордширському університетах (Англія). Тоді як в Україні підготовка магістерських програм з освітніх вимірювань ведеться щонайменше в п'яти університетах кафедрами комп'ютерно-інформаційних технологій – Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Одеській державній академії технічного регулювання та якості, де слухачі отримують теоретичну підготовку в галузі педагогічного оцінювання й випускаються фахівцями з науково-технічної інформації. Щодо спеціалістів з оцінювання в галузі навчання АМ, то в Україні така підготовка здійснюється на освітньо-кваліфікаційному рівні “бакалавр” або “магістр” щонайменше в шести університетах – Київському національному лінгвістичному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Мукачівському державному університеті – в межах курсів за вибором “Вступ до тестології”, “Тестування в методиці навчання іноземних мов”, “Вступ до мовного тестування й оцінювання”, “Міжнародні системи тестування з англійської мови”. Безумовно, викладання цих дисциплін сприяє формуванню обізнаності майбутніх учителів / викладачів АМ у контрольно-оцінювальній діяльності, однак вони не мають на меті навчати студентів педагогічного дизайну з укладання контрольних матеріалів. Тоді як зарубіжні дослідники (Б. О'Салліван, Д. Тцагарі, Г. Фулчер та ін.) під контрольно-оцінювальною компетентністю розуміють здібність розробляти як окремі контрольні завдання, так і контрольні комплекси (Cheng & Fox, 2017; Fulcher, 2012; Fulcher & Davidson, 2007;

Tsagari & Vogt, 2017). Визначення *іншомовної контрольно-оцінювальної компетентності* Г. Фулчером на сьогодні вважається найточнішим. Дослідник визначає її як знання, навички й уміння, необхідні для планування, розроблення, проведення й аналізу стандартизованого контролю та/або контролю навчальних досягнень у закладах освіти, обізнаність з процедурами тестування й відповідними принципами та підходами, здібність оцінити вплив результатів контролю на всі зацікавлені сторони та бути відповідальними за якість розроблених тестів (Fulcher, 2012, p. 125).

В. Беррі та Б. О'Салліван провели аналіз потреб учителів / викладачів ІМ у здійсненні ефективного контролю та виділили галузі необхідних для цього знань. Дослідники дійшли висновку, що саме в учителів / викладачів контрольно-оцінювальна компетентність має бути сформована на середньому рівні, так звана функціональна компетентність. Пи цьому, слідом за Л. Тейлор, дослідники надають перевагу передусім знанням з педагогіки, технічним умінням, особистому ставленню й знанням навчального контексту, лише потім соціокультурним знанням, теоретичним знанням у галузі контролю та виставленню балів та прийняттю рішень на основі отриманих результатів.

Також Д. Тсагарі та К. Вогт слідом за Г. Фулчером та А. Хасселгрін, К. Карлсен, Х. Хелнесс провели широкомасштабне опитування вчителів / викладачів у низці європейських й азіатських країн, метою якого було встановити рівень сформованості їхньої контрольно-оцінювальної компетентності та з'ясувати індивідуальні потреби в підготовці до контролю й оцінювання в межах підвищення кваліфікації (Fulcher, 2012; Hasselgreen, Carlsen & Helness, 2004; Tsagari, & Vogt, 2017). Як свідчать результати опитування, лише обмежена кількість респондентів отримали базову підготовку в ЗВО, тому загалом вони мають низький рівень сформованості компетентності й досі використовують переважно паперові тести. Проте позитивним дослідниця вважають порівняння відповідей студентів зі стандартами й застосування альтернативних форм контролю.

Багато зарубіжних робіт присвячено дослідженню англійської контрольно-оцінювальної компетентності, чимало з яких фокусуються на підготовці фахівців з міжнародних стандартизованих тестів (IELTS, Cambridge Suite of Examinations, TOEFL). Така увага пояснюється комерційним попитом на ці іспити. Українські вчителі / викладачі АМ теж широко їх застосовують для навчання й контролю. Контролю навчальних досягнень у закладах освіти теж присвячено численні дослідження, в яких розглядаються різноманітні аспекти цієї проблеми.

Так, А. Скаріно (Scarino, 2017) в руслі глобалізації досліджує можливість оцінювання шкільними вчителями міжкультурної компетентності учнів у багатонаціональних класах. Авторка зауважує, що всі сучасні навчальні плани передбачають оцінювання чотирьох мовленнєвих умінь, тоді як сучасна реальність вимагає від користувачів АМ не розуміння смислу почутого / прочитаного, а вміння інтерпретувати інші культури й розмірковувати про власну культуру й чужі культури, не порівнюючи їх. Спираючись на спостереження австралійських учителів, дослідниця доводить, що під час взаємодії учні, представники різних культур, здобувають знання, проте які не є важливим, оскільки вагомим є саме процес розмірковування учнів, що й є міжкультурною компетентністю, яка має підлягати оцінюванню.

К. Хілл наполягає на важливості формування контрольно-оцінювальної компетентності ще у ЗВО, пояснюючи це тим, що контроль має свої особливості залежно від контексту проведення, а це, в свою чергу, вимагає знання міжнародних, національних і регіональних освітніх стандартів, які, до речі, можуть значно відрізнятися один від одного (Hill, 2017). Дослідниця відзначає велике значення контролю в наш час, значну відповідальність, яку вчителі несуть за результати контролю. Авторка відмічає також позитивний вплив досвіду використання вчителями АМ на уроках міжнародних стандартизованих тестів, які є еталонами якості.

Розглянемо методики, спрямовані на розвиток цільової компетентності. О.І. Ніконова (Никонова, 2014) розробила методику формування у майбутніх учителів ІМ компетентностей

у здійсненні контролю мовленнєвих умінь учнів. Дослідниця виділила компоненти цієї компетентності: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, проєктувальний, організаторський, діагностичний, рефлексивний і креативний, при цьому виокремивши діагностичну компетентність як найбільш значущу для контролю мовленнєвих умінь. Авторський курс призначено для бакалаврів педагогічної освіти й учителів курсів підвищення кваліфікації.

А.В. Матієнко (Матиенко, 2012) розробила методика формування у майбутніх учителів контрольньо-вимірювальної компетентності як засіб пізнавальних і комунікативних резервів особистості здійснювати тривалий моніторинг для вимірювання власних навчальних досягнень за допомогою індивідуальних навчально-тестових портфелів. Методика передбачає ознайомлення студентів з тестовими стратегіями, розвиток їх самоконтролю. Авторка рекомендує студентам вести щоденник спостережень за формуванням власної комунікативної й тестової компетентностей. Окрім цього, студенти мають індивідуальні навчально-тестові портфелі, які є формою зберігання виконаних завдань, матеріалу для аналізу й підставою для педагогічного судження про навчальні досягнення.

У деяких дослідників (Т. О. Лукіна, А. В. Матієнко, Р. П. Мільруд та ін.) знаходимо інший підхід до трактування тестової компетентності (*test wiseness*), зокрема щодо студентів як суб'єктів навчальної діяльності. Це їхня обізнаність про стратегії складання тестових завдань, уміння знайти правильну відповідь, спираючись на свої знання структури й характеристик завдань, знання алгоритмів виконання завдання, що їм допомагає отримати вищий бал незалежно від їхнього реального рівня володіння ІМ. Зазвичай укладачі тестів намагаються уникати випадків, коли той чи інший варіант відповіді відрізняється від інших своїми характеристиками, наприклад довжиною або загальнішою природою, дотримуються одноманітності, але не завжди це досягається. З іншого боку, вважаємо корисним для майбутніх викладачів володіння такими стратегіями в подальшій професійній діяльності для укладання якісних завдань, оскільки вони вже будуть добре знати, чого очікувати від своїх учнів, і зможуть уникнути дизайнерських помилок.

**Основні результати дослідження.** Отже, контрольньо-оцінювальна компетентність майбутніх викладачів за своєю природою є міждисциплінарною. Її всебічне цілісне формування можливе лише комплексно в межах дисциплін загального, мовного, психолого-педагогічного, методичного спрямування, як-то на мовних заняттях, в курсі "Оцінювання" з педагогіки, методичного курсу з контролю й тестування, при вивченні інформаційних технологій та математичної статистики. Адже для організації ефективного контролю навчальних досягнень викладачеві потрібен високий рівень володіння АМ, знання принципів укладання чи добирання контрольних матеріалів, володіння методами статистичної обробки отриманих результатів. Однак існує точка зору, що статистичні дані, отримані при аналізі кількості робіт меншої ніж 30-50, не є валідними, тому для контролю навчальних досягнень не рекомендують застосовувати методи математичного обчислювання. В цьому разі викладання основ такого аналізу може виявитися надмірним. Тобто нагальними завданнями є встановити обсяг виучуваного матеріалу й окреслити зміст навчальної дисципліни. Одним із варіантів організації навчального часу може бути виділення більшої кількості годин на опрацювання теми зі створення контрольних завдань. Для розумного розподілу часу на необхідні види діяльності доцільним вважаємо ретельний аналіз наявних визначень контрольньо-оцінювальної компетентності з подальшим виділенням структурних компонентів цього явища.

Щодо виділення міжкультурної компетентності як об'єкта контролю ми маємо певні зауваження з огляду на ситуацію, що склалась у вітчизняних ЗВО. Так, академічні групи зазвичай більш-менш монокультурні, тому дуже складно організувати такий контроль, який описаний в австралійських школах. Це питання потребує окремого дослідження. Вважаємо можливим упровадити новий об'єкт контролю через використання різноманітних текстів для читання й аудіювання, які містять інформацію про інші культури.

На відміну від учителів Європи й Азії, опитаних Д. Тсагарі та К. Вогт про їхній рівень сформованості контрольно-оцінювальної діяльності, наші викладачі здебільшого добре знайомі зі стандартизованими тестами міжнародних екзаменаційних комісій, оскільки готують молодь до складання цих іспитів й активно використовують готові тести в освітньому процесі. Отже, нагальною є підготовка фахівців, здатних укладати власні контрольні матеріали. Для цього слід розробити комплекси вправ, спрямовані на розвиток відповідних умінь. Вважаємо, що в межах вибіркової дисципліни курсу методики можливо навчати дидактизації текстів, укладанню рубрик, які пізніше увійшли б в індивідуальні банки тестових завдань кожного студента. Однак ми не виявили методик, які б навчали таких умінь. Також перспективним є подальше ознайомлення з англійською термінологією з контролю й оцінювання, розуміння рівнів володіння ІМ, ознайомлення з різними формами контролю, типами контрольних завдань. Студентам слід надати можливість спробувати себе в ролі вчителя до того, як вони підуть до шкіл, оскільки термін педагогічної практики є обмеженим. Корисним був би досвід перевірки письмових робіт, оцінювання усних відповідей за критеріями, надання зворотного зв'язку за результатами перевірки.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, здатність викладачів до контрольно-оцінювальної діяльності є вимогою сьогодення. Наразі нами не виявлено ні розроблених теоретичних основ, ні практичних рекомендацій щодо навчання магістрів, майбутніх викладачів АМ, правильної організації контролю на мовному факультеті, тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики формування в майбутніх викладачів АМ контрольно-оцінювальної компетентності під час їх навчання в магістратурі, зокрема в межах вибірових дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Исаева, Т. Е. (2014). Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл. *Педагогика высшей школы "Высшее образование в России"*, 10, 106-112.
- Матиенко, А. В. (2012). *Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза* (Докторская диссертация). ФГБОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова", Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Миролюбов, А. А. (1999). *Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку*. Обнинск: Титул, 1999.
- Никонова, Е. И. (2014). *Методика формирования компетентностей учителя иностранного языка в области осуществления контроля речевых умений учащихся* (Автореферат кандидатской диссертации). ФГБОУ ВПО "Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова", Москва, Российская Федерация.
- Петрашук, О. П. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі*. Київ, Україна: Вид. центр КДЛІУ.
- Alderson, Ch. J., Clapham, C. & Wall, D. (2005). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2000). *Language Testing in Practice*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Cheng, L. & Fox, J. (2017). *Assessment in the Language Classroom*. London, UK: Macmillan education, Palgrave.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment an advanced resource book*. London, New York: Routledge.

- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European Survey of Language and Assessment Needs. Part One: General Findings*. Retrieved from: <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>.
- Hill, K. (2017). Language Assessment Literacy – scoping the territory. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), iv-vii.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Scarino, A. (2017). Developing assessment literacy of teachers of languages: A conceptual and interpretive challenge. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 18-40.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.

#### REFERENCES

- Isaeva, T. E. (2014). Ocenochnaia kompetencija vuzovskogo prepodavatelja: sodержanie i smysl. *Pedagogika vysshej shkoly "Vyshee obrazovanie v Rossii"*, 10, 106-112.
- Matienko, A. V. (2012). Metodicheskaja koncepcija kognitivno-kommunikativnogo kontrolja v sisteme obuchenija inostrannomu jazyku studentov lingvisticheskogo vuza (Doktorskaja dissertacija). FGBOU VPO "Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet imeni N. A. Dobroljubova", Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Miroljubov, A. A. (1999). *Voprosy kontrolja obuchennosti uchashhihsja inostrannomu jazyku*. Obninsk: Titul, 1999.
- Nikonova, E. I. (2014). Metodika formirovanija kompetentnostej uchitelja inostrannogo jazyka v oblasti osushhestvlenija kontrolja rechevyh umenij uchashhihsja (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). FGBOU VPO "Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet imeni M.A. Sholohova", Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Petrashuk, O. P. (1999). *Testovyj kontrol' u navchanni inozemnoi movy v serednij zahal'noosvitnij shkoli*. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KDLU.
- Alderson, Ch. J., Clapham, C. & Wall, D. (2005). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2000). *Language Testing in Practice*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Cheng, L. & Fox, J. (2017). *Assessment in the Language Classroom*. London, UK: Macmillan education, Palgrave.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment an advanced resource book*. London, New York: Routledge.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European Survey of Language and Assessment Needs. Part One: General Findings*. Retrieved from: <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>.
- Hill, K. (2017). Language Assessment Literacy – scoping the territory. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), iv-vii.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Scarino, A. (2017). Developing assessment literacy of teachers of languages: A conceptual and interpretive challenge. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 18-40.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.

УДК 811.111:371.3 (045)

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ДИСПЕТЧЕРА-ІНСТРУКТОРА УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ

Немлій Л. С.

nemliy\_mila@ukr.net

Національний авіаційний університет

Дата надходження 26.02.2018. Рекомендовано до друку 30.04.2018.

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу наукових робіт, присвячених формуванню у інженерів-педагогів педагогічної компетентності. Проаналізовано наявні наукові концепції щодо визначення критеріїв рівня її сформованості. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, ми визначили критерії рівня сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора управління повітряним рухом. Наголошується на необхідності здійснення оптимального вимірювання рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності диспетчера-інструктора управління повітряним рухом для забезпечення кількісного та якісного оцінювання рівня її сформованості загалом. Критерії оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів управління повітряним рухом обирались нами відповідно до структурних компонентів педагогічної компетентності, кожен з яких має змістове наповнення, що включає знання, вміння і навички та якості, які мають бути належним чином сформовані в освітньому процесі.

**Ключові слова:** критерії рівня сформованості педагогічної компетентності, диспетчер-інструктор управління повітряним рухом, педагогічна компетентність.

**Немлій Л. С. Национальный авиационный университет**

**Определение критериев уровня формирования педагогической компетентности будущего диспетчера-инструктора управления воздушным движением**

**Аннотация.** Статья основывается на результатах анализа научных работ, посвященных формированию у инженеров-педагогов педагогической компетентности. Проанализированы существующие научные концепции по определению критериев уровня её сформированности. Основываясь на результатах проведенного анализа, мы определили уровни формирования педагогической компетентности будущего диспетчера-инструктора управления воздушным движением. Подчеркивается необходимость осуществления оценивания уровня формирования педагогической компетентности диспетчера-инструктора управления воздушным движением для обеспечения количественного и качественного оценивания уровня формирования педагогической компетентности будущих диспетчеров-инструкторов управления воздушным движением в целом. Критерии уровня формирования педагогической компетентности будущих диспетчеров-инструкторов управления воздушным движением отбирались нами соответственно структурным компонентам педагогической компетентности. Каждый из критериев конкретного уровня имеет содержательное наполнение, включающее знания, умения и навыки и качества, которые должны быть должным образом сформированы в учебном процессе.

**Ключевые слова:** критерии уровня формирования педагогической компетентности, диспетчер-инструктор управления воздушным движением, педагогическая компетентность

**Nemlii L. National Aviation University**

**Specification of prospective air traffic controller-instructors' pedagogical competence formation criteria**

**Abstract. Introduction.** The article presents the results of scientists' research of the pedagogical competence formation of prospective air traffic controller instructor. Based on the reached results the determination of pedagogical competence formation prospective air traffic controller-instructor criteria has been defined.

**Purposes.** To determine the criteria of the prospective air traffic controller-instructor's pedagogical competence formation; to modify and differentiate the peculiarities of each criteria level of the prospective air traffic controller-instructor's pedagogical competence formation. **Methods.** Researches examine the pedagogical competence formation of engineer educators; interpret substantial scientific concepts of criteria determination of pedagogical

competence formation of prospective air traffic controller-instructors. **Results.** This study revealed that specification the criteria for pedagogical competence formation is necessary for additive estimation of pedagogical competence of prospective air traffic controller-instructors to provide high level training process for air traffic controller-trainee. The scientists' researches devoted to pedagogical competence formation and the substantial scientific concepts concerning specification of the criterion of its formation have been analyzed and based on the results of the analysis we have modified the levels of the pedagogical competence formation of the prospective air traffic controller-instructor. The measurement of pedagogical competence structural components of the ATC-instructor is provided through quantitative and qualitative assessment of pedagogical competence formation of prospective ATC-instructors completely. The criteria for assessing the level of the pedagogical competence formation of the prospective ATC-instructors have been chosen in accordance with the structural components of pedagogical competence, each of them has content, which includes knowledge, skills and abilities, which should be properly formed in the educational process. Due to the content of each structural component of pedagogical competence, we have distinguished its qualitative characteristics, which are used to evaluate the level of a particular component formation. **Conclusion.** In conclusion it is worth mentioning that criteria corresponds to the pedagogical competence structural components, therefore, in our research, the evaluation criteria regarding six competency components – motivating, communicating, technological, managerial, personal and reflexive – have been established and the descriptors of pedagogical competence of ATCOI at 4 levels (extended, operational, basic, below basic) have been identified. In order to provide the scientific test of the theoretical part of the experience we organize the experimental research. It shows the positive dynamic growth of extended and operational level in pedagogical competence formation.

**Key words:** criteria of pedagogical competence formation, air traffic controller-instructor, pedagogical competence.

**Постановка проблеми.** Унаслідок здійсненого нами аналізу наукових підходів до визначення критеріїв рівня сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора управління повітряним рухом (УПР) виявлено необхідність формулювання якісних характеристик кожного критерію за всіма рівнями, що передають точно в описовій формі конкретний рівень сформованості педагогічної компетентності даного фахівця. Визначені критерії й рівні слугуватимуть інструментом кількісного та якісного оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР, що, в свою чергу, засвідчить рівень їхньої готовності до організації педагогічного процесу, а саме стажування диспетчерів-стажерів УПР на робочому місці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць Баркасі В.В., Бігич О.Б., Иванової Т.В., Курило В.С., Маркової А.К. та інших показав, що сукупність визначених критеріїв забезпечує оптимальне вимірювання рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР та дає можливість здійснити кількісне та якісне оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР загалом.

**Мета статті** – проаналізувати наукову літературу щодо визначення критеріїв рівня сформованості педагогічної компетентності та визначити критерії рівня сформованості у майбутнього диспетчера-інструктора УПР педагогічної компетентності, сформулювати їхні якісні характеристики та описати їх за рівнями.

Рівень сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР залежить від рівня сформованості її структурних компонентів. Для проведення достовірного оцінювання педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР нам потрібно було визначити критерії, сформулювати їхні якісні характеристики та описати їх за рівнями. Критерії, рівні та якісні характеристики мають найточніше охарактеризувати знання майбутнього диспетчера-інструктора УПР та передати в описовій формі рівень сформованості його педагогічної компетентності. При визначенні рівня сформованості компонента за відповідними критеріями і показниками оцінювання педагогічної компетентності враховуємо досвід різних науковців (Бігич, 2006; Маркова, 1995; Никулина, 1989).

**Основні результати дослідження.** Визначення меж між рівнями сформованості педагогічної компетентності – це процедура умовна, однак вона дає можливість оцінити якість її сформованості до відповідних діапазонів за певними критеріями. Виокремлення рівнів сформованості компонентів дає змогу розпізнати ступінь їх сформованості, виявити низько сформовані та високо сформовані, визначитися з необхідністю внесення корективів до подальшого способу формування та вибором засобів і методів, за допомогою яких можна впливати на їх позитивне зростання (Баркасі, 2004).

Дослідження тлумачення поняття “критерій” та конкретизація його змісту дає можливість вирішити поставлену мету. Відомо, що критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, ступінь розвитку тієї чи іншої якості. Критерій – це засіб визначення, норма, мірило, мірка, яка використовується для оцінювання предмета чи явища (Білодід, 1977).

В.С. Курило (1999) зазначає, що у педагогіці під поняттям “критерій” розуміють ознаку, що відображає суттєві якісні характеристики. Значення найбільш загального поняття “критерій” – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Як відомо, критерій є ознакою, за якою відбувається оцінювання або класифікування чого-небудь (Баркасі, 2004). Це визначення обираємо за основу з-поміж інших визначень терміна.

Отже, критерії педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР мають відображати різницю між рівнями, містити розпізнавальні ознаки, оцінювати ступінь сформованості відповідних її компонентів.

Аналіз праць показав, що зазвичай критерії оцінювання різних компонентів педагогічної компетентності фахівців різного профілю визначаються дослідниками по-різному. Одні вчені стверджують, що об’єктивними критеріями можуть бути лише показники приладів, а оцінювати в педагогіці можна лише суб’єктивно. Суб’єктивне оцінювання здійснює експерт або викладач на основі роздумів, висновків, оцінок (Иванова, 1983). Інші дослідники визначають критерії на основі конкретних компетенцій, які деталізують той чи інший компонент педагогічної компетентності (Баркасі, 2004; Чистовська, 2006).

Критерії педагогічної компетентності мають відображати її суттєві характеристики за допомогою певних ознак і точних показників і бути достатніми для визначення рівня її сформованості як результату освітнього процесу (Баркасі, 2004). Через певні змістові показники виявляється кожний із визначених критеріїв у реальній педагогічній дійсності. Показник – це кількісна характеристика явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці (Чистовська, 2006).

Отже, щоб бути достатніми для оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР, критерії мають відповідати структурним компонентам педагогічної компетентності, тому критерії педагогічної компетентності мають назву, ідентичну структурним компонентам педагогічної компетентності: мотиваційний, комунікативний, технологічний, менеджерський, особистісний та рефлексивний.

Відповідно, рівень сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР залежить від рівня сформованості кожного окремого структурного компонента педагогічної компетентності.

До змісту кожного структурного компонента педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР входять конкретні для кожного знання, навички й уміння та якісні характеристики, тому рівень сформованості педагогічної компетентності залежить від рівня їх сформованості.

Визначення рівня сформованості кожного структурного компонента педагогічної компетентності ми здійснюємо за допомогою експертних оцінок, тестування, анкетування та самооцінювання.



Виникає проблема, пов'язана з вибором науково обґрунтованих показників і рівнів, які найбільш об'єктивно та змістовно охарактеризують поняття сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР. Під показниками розуміємо якісні характеристики, що відповідають певному рівню сформованості педагогічної компетентності.

Крім того, визначити ступінь вимірюваності компонентів, як стверджує О. П. Петрашук (2003), можливо через вимірювання не самих компонентів, а лише вмінь або здатності виконувати конкретні операції, дії, характерні для тих компонентів.

Оскільки критерії оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР обиралися нами відповідно до структурних компонентів педагогічної компетентності, кожен з них має змістове наповнення (табл. 1), що включає знання, навички і вміння та якості, які мають бути належним чином сформовані в освітньому процесі. Відповідно до виокремленого змістового наповнення кожного структурного компонента педагогічної компетентності формуємо його якісні характеристики, завдяки яким й оцінюємо рівень сформованості певного компонента.

Отже, розглядаючи структуру педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР як єдність мотиваційного, технологічного (методологічного), комунікативного, особистісного, менеджерського, рефлексивного компонентів, ми вважаємо за доцільне критеріями її сформованості визначити такі:

- ✓ мотиваційний ;
- ✓ технологічний;
- ✓ комунікативний;
- ✓ особистісний;
- ✓ менеджерський;
- ✓ рефлексивний.

Таблиця 1

**Зміст структурних компонентів педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР**

<p><b>Мотиваційний:</b> інтерес до організації педагогічної діяльності; активність під час освітнього процесу; стійкі мотиви і цілі до педагогічної діяльності</p>	<p><b>Комунікативний:</b> уміння спілкуватися, уміння встановлювати міжособистісні зв'язки; уміння погоджувати свої дії з діями стажистів; уміння обирати оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях</p>	<p><b>Технологічний:</b> знання про педагогічну діяльність; вміння їх застосовувати при вирішенні педагогічної ситуації; вміння використовувати ефективні методи та принципи в організації освітнього процесу, уміння передавати власні професійні знання стажистам</p>
<p><b>Менеджерський:</b> вміння управляти освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста УПР</p>	<p><b>Особистісний:</b> особистісні якості: творчість; критичність, самостійність, толерантність, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків</p>	<p><b>Рефлексивний:</b> уміння давати самооцінку, розуміти значення власних знань, навичок та вмінь щодо організації освітнього процесу, уміння аналізувати та коригувати власну педагогічну діяльність, прагнення до самовдосконалення</p>

Якісні характеристики критеріїв оцінювання сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР розроблені на основі змісту її компонентів та включають знання, навички, вміння та особистісні якості (Микитенко, 2011):

✓ мотиваційний критерій: стійкі мотиви і цілі до педагогічної діяльності, ступінь активності під час освітнього процесу; наявність стійких мотивів і цілеспрямованості до педагогічної діяльності;

✓ комунікативний критерій: уміння спілкуватися, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями стажистів, обирати оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях, опановувати засоби вербального і невербального спілкування;

✓ технологічний критерій: знання про педагогічну діяльність, уміння їх застосовувати при вирішенні педагогічних ситуацій, вміння використовувати ефективні методи та принципи в освітньому процесі, уміння передавати власні професійні знання стажистам;

✓ менеджерський критерій: уміння управляти освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста УПР і самим собою;

✓ особистісний критерій: встановлюються особистісні якості – творчість, критичність, самостійність, толерантність, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків;

✓ рефлексивний критерій: уміння давати самооцінку, розуміти значення власних знань, умінь та навичок щодо організації освітнього процесу, вміння аналізувати та коригувати власну педагогічну діяльність, прагнення до самовдосконалення.

На підставі визначених критеріїв за властивими ознаками відповідних якісних характеристик визначаємо рівень сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР. Фактори, що впливають на визначення рівнів сформованості педагогічної компетентності, – це їхня різноманітність. У педагогіці представлено різні погляди щодо їх визначень.

В.Н. Введенський (2003) виділяє три рівні: вузький рівень, який передбачає сформованість необхідної операційної компетентності; достатній рівень, який передбачає сформованість операційних і ключових компетентностей; широкий рівень, який передбачає сформованість операційних, ключових і базових компетентностей.

А.К. Маркова (1995) виділяє три рівні сформованості педагогічної компетентності: високий, середній, низький.

В.П. Беспалько (1989) визначає чотири рівні педагогічної компетентності, якісні характеристики яких вказують на межу відповідно до рівня засвоєння знань, сформованості навичок та розвитку умінь як низький, базовий, достатній та високий.

За основу визначення рівня сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР ми обрали рівні засвоєння знань слідом за В.П. Беспальком (Беспалько, 1989) та адаптували їх для визначення рівня сформованості знань, навичок, умінь та якісних характеристик відповідно до кожного компонента педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР.

Для забезпечення оцінювання сформованості педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР, слідом за вищезгаданим дослідником, ми виділяємо 4 рівні сформованості компонентів педагогічної компетентності за критеріями:

- 1-ий рівень – низький;
- 2-ий рівень – базовий;
- 3-ий рівень – достатній;
- 4-ий рівень – високий.

Розуміємо, що зміст рівня сформованості знань, навичок, умінь та якостей, який відповідає кожному компоненту за критерієм педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР, виражається по-різному. Спостерігається тенденція щодо глибини засвоєння знань студентом за різними критеріями:

- ✓ низький рівень – поверхневе засвоєння знань;
- ✓ базовий рівень – знання мають епізодичний характер;

- ✓ достатній – знання, засвоєні до рівня вмінь;
- ✓ високий – володіння знаннями на креативному рівні.

Подання змісту різних рівнів критеріїв педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР у загальному вигляді здійснюємо за допомогою якісних характеристик у такий спосіб.

Низький рівень сформованості педагогічної компетентності є характерним для студента, в якого відсутня зацікавленість у педагогічній діяльності, відсутні знання про особливості педагогічної діяльності; який невдало обирає стиль спілкування у навчальній ситуації; нездатний управляти освітнім процесом; не володіє елементарними навичками культури та має слабо сформовані професійно значущі якості та здібності; не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не володіє вміннями самоконтролю і корекції власної діяльності з неадекватною самооцінкою власного рівня сформованості педагогічної компетентності.

Базовий рівень сформованості педагогічної компетентності є характерним для майбутнього диспетчера-інструктора УПР, якому притаманна ситуаційна зацікавленість у педагогічній діяльності, який має поверхневі знання про специфіку педагогічної діяльності, частково проявляє вміння управляти освітнім процесом; не повною мірою володіє особистісними якостями та здібностями, не завжди адекватно оцінює власну діяльність; невпевнений щодо педагогічної діяльності через поверхові знання.

Достатній рівень сформованості педагогічної компетентності є характерним для майбутнього диспетчера-інструктора УПР, який має знання про специфіку педагогічної діяльності; певною мірою може встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в навчальних ситуаціях; загалом уміє управляти освітнім процесом; переважно адекватно оцінює власний рівень педагогічної компетентності.

Високий рівень сформованості педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР характеризує фахівця, який проявляє професійний інтерес, має стійкі мотиви і цілі до педагогічної діяльності; володіє глибокими знаннями про специфіку такої діяльності, ефективно управляє освітнім процесом, використовуючи методи, форми та засоби навчання; володіє навичками культури та має високосформовані професійно значущі якості й здібності; здатний адекватно оцінювати власний рівень сформованості педагогічної компетентності; вміє аналізувати, оцінювати та вчасно коригувати власну діяльність; постійно прагне до самовдосконалення.

За умови відсутності у майбутнього диспетчера-інструктора УПР тієї чи іншої якісної характеристики за критерієм певного рівня на початок педагогічної підготовки він набуває знань відповідно до критеріїв певного рівня.

Відповідність якісних характеристик за рівнями кожного критерію педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР подаємо у табл. 2:

1) мотиваційний критерій:

✓ низький рівень сформованості мотиваційного компонента характеризується відсутністю у майбутнього диспетчера-інструктора УПР зацікавленості в педагогічній діяльності, пасивним ставленням до організації освітнього процесу щодо педагогічної підготовки;

✓ базовий рівень сформованості мотиваційного компонента характеризує студента, якому притаманна ситуаційна зацікавленість у педагогічній діяльності та незначний інтерес до її підготовки;

✓ достатній рівень характеризує студента, який має інтерес до педагогічної діяльності та усвідомлює значущість та необхідність її підготовки;

✓ високий рівень характеризує студента, який має професійний інтерес до педагогічної діяльності, проявляє стійкі мотиви і цілі до її підготовки;

Таблиця 2  
Критеріально-рейтингова шкала оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР

Рівень критерії	Мотиваційний	Технологічний	Комунікативний	Менеджерський	Особистісний	Рефлексивний
Високий Бали: 3-1-4-0	Має професійний інтерес до педагогічної діяльності; проявляє стійкі мотиви і цілі до її підготовки	Має глибокі знання про педагогічну діяльність, вміння їх застосовувати у вирішенні педагогічних завдань, володіє вміннями використовувати ефективні методи та принципи у освітньому процесі	Ефективно встановлює міжособистісні зв'язки, погоджує свої дії з діями стажистів, вибирає оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях	Ефективно управляє освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста	Ефективно володіє навичками культури та має сформовані професійно-креативність, самостійність, толерантність, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків	Адекватно оцінює власний рівень навичок та вмінь щодо організації освітнього процесу, вміє аналізувати та коригувати власну педагогічну діяльність, прагне до самовдосконалення
Достатній Бали: 2-1-3-0	Має інтерес до педагогічної діяльності та усвідомлює значущість й необхідність її підготовки	Має знання про педагогічну діяльність та досить ефективно вирішує педагогічні завдання в певною мірою володіє педагогічними методами та вміє їх використовувати	Певною мірою може встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями стажистів, вибирати оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях	Успішно керує освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста	Успішно володіє навичками культури та має досить високий рівень сформованості професійно-креативності, самостійності, толерантності, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків	Переважає адекватно оцінює власний рівень педагогічної компетентності, добре вміє аналізувати, вчасно коригувати власну діяльність, виявляє бажання самовдосконалюватись
Базовий Бали: 1-1-2-0	Має ситуаційну зацікавленість у педагогічній діяльності та незначний інтерес до її підготовки	Має поверхневі знання про педагогічну діяльність, володіє певною термінологією, та не завжди застосовує ці знання на практиці	Складно встановлює міжособистісні зв'язки з труднощами знаходить оптимальний стиль спілкування у різних навчальних ситуаціях	Досить складно керує освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста	Недостатньо мірою володіє навичками культури та має частково сформовані професійно-креативність, самостійність, толерантність, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків	Не завжди адекватно оцінює власний рівень педагогічної компетентності, слабо вміє аналізувати та невчасно коригує власну діяльність; інколи виявляє бажання самовдосконалюватись
Низький Бали: 0-1-1-0	Відсутня зацікавленість до педагогічної діяльності; пасивне ставлення до педагогічної підготовки	Відсутні педагогічні знання про особливості педагогічних ситуацій, специфіку педагогічної діяльності тощо	Не вміє встановлювати міжособистісні зв'язки із стажистами, не вдало обирає оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях	Недатний управляти освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста	Володіє елементарними навичками культури та має слабо сформовані професійно-креативність, самостійність, толерантність, емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків	Не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не володіє вміннями самоконтролю і корекції власної діяльності; некоректна самооцінка студентом власного рівня сформованості педагогічної компетентності

2) технологічний критерій:

✓ низький рівень сформованості технологічного компонента характеризує студента, в якого відсутні педагогічні знання про особливості педагогічних ситуацій, специфіку педагогічної діяльності тощо;

✓ базовий рівень характеризує студента, який має поверхові знання про специфіку педагогічної діяльності та володіє певною термінологією, хоча не завжди застосовує ці знання на практиці;

✓ достатній рівень сформованості технологічного компонента характеризує студента, який має знання про специфіку педагогічної діяльності та досить ефективно вирішує педагогічні завдання в освітньому процесі; певною мірою володіє сучасними педагогічними технологіями та вміє їх використовувати;

✓ високий рівень характеризує студента, який має глибокі знання про педагогічну діяльність, вміє їх застосовувати у вирішенні педагогічних завдань, ефективно організовує освітній процес; досконало володіє сучасними педагогічними технологіями та вміє їх творчо використовувати;

3) комунікативний критерій:

✓ низький рівень сформованості комунікативного компонента характеризує студента, який не вміє встановлювати міжособистісні зв'язки із стажистами, невдало обирає оптимальний стиль спілкування у різних навчальних ситуаціях;

✓ базовий рівень характеризує студента, який складно встановлює міжособистісні зв'язки, з труднощами знаходить оптимальний стиль спілкування у різних навчальних ситуаціях;

✓ достатній рівень сформованості комунікативного компонента характеризує студента, який певною мірою може встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями стажистів, обирати оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях;

✓ високий рівень характеризує студента, який ефективно встановлює міжособистісні зв'язки, погоджує свої дії з діями стажистів, обирає оптимальний стиль спілкування у навчальних ситуаціях;

4) менеджерський критерій:

✓ низький рівень сформованості менеджерського компонента характеризує студента, який не здатний управляти освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста УПР під час навчальної діяльності;

✓ базовий рівень характеризує студента, який досить складно управляє освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста УПР;

✓ достатній рівень характеризує студента, який успішно управляє освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажистами УПР;

✓ високий рівень характеризує студента, який ефективно управляє освітнім процесом теоретичної, практичної та тренажерної підготовки диспетчера-стажиста УПР і самим собою;

5) особистісний критерій:

✓ низький рівень сформованості особистісного компонента характеризує студента, який володіє елементарними навичками культури та має слабо сформовані професійно значущі якості й здібності;

✓ базовий рівень характеризує студента, який недостатньою мірою володіє навичками культури та має частково сформовані професійно значущі якості й здібності;

✓ достатній рівень сформованості особистісного компонента характеризує студента, який успішно володіє навичками культури та має достатній рівень сформованості професійно значущих якостей і здібностей;

✓ високий рівень сформованості особистісного компонента характеризує студента, який ефективно володіє навичками культури та має високосформовані професійно значущі якості й здібності, такі як толерантність, критичність, самостійність; емпатія, відчуття балансу міжособистісних стосунків;

б) рефлексивний критерій:

✓ низький рівень сформованості рефлексивного компонента характеризує студента, який не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не володіє вміннями самоконтролю і не коригує власну педагогічну діяльність; самооцінка студентом власного рівня сформованості педагогічної компетентності некоректна;

✓ базовий рівень характеризує студента, який не завжди адекватно оцінює власний рівень педагогічної компетентності, погано вміє аналізувати, оцінювати та невчасно коригує власну діяльність; епізодично виявляє бажання самовдосконалюватись;

✓ достатній рівень має студент, який переважно адекватно оцінює власний рівень педагогічної компетентності, вміє добре аналізувати, оцінювати, вчасно коригує власну діяльність; має бажання самовдосконалюватись;

✓ високий рівень характеризує студента, який здатний давати самооцінку, розуміти значення власних знань, навичок та вмінь щодо організації навчального процесу, вміє аналізувати, оцінювати та вчасно коригувати власну діяльність; постійно прагне до самовдосконалення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, сукупність визначених критеріїв забезпечить оптимальне вимірювання рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності диспетчера-інструктора УПР і уможливить здійснення кількісного та якісного оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР загалом.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Баркасі, В.В. (2004). *Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов* (Кандидатська дисертація). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Беспалько, В.П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, СССР: Педагогика.
- Бігич, О.Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Введенский, В. Н. (2003). Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика, 10*, 51-55.
- Иванова, Т. В. (1983). *Особенности развития психологической готовности студентов к педагогической деятельности* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный педагогический институт, Москва, СССР.
- Курило, В. С. (1999). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія, 2*, 35-39.
- Маркова, А.К. (1995). Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика, 6*, 27-31.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Технологія формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю* [монографія]. Тернопіль, Україна: ТНПУ.
- Никулина, А. С. (1989). Четыре ступени компетентности. *Профессионально-техническое образование, 4*, 27-29.
- Петрашук, О. П. (2003). Як зробити тест з іноземної мови: практичні поради. *Іноземні мови у навчальних закладах, 4*, 48-47.
- Білодід, І. К. (Гол. ред.). (1977). *Словник української мови* [в 11 т.]. Т. 8. Київ: Наук. думка.
- Чистовська, І. П. (2006). *Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління* (Кандидатська дисертація). Національна академія оборони України, Київ, Україна.

#### REFERENCES

- Barkasi, V.V. (2004). Formuvannia profesijnoi kompetentnosti v majbutnikh vchyteliv inozemnykh mov (Kandydats'ka dysertatsiia). Pivdenoukrains'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni K. D. Ushyns'koho, Odesa, Ukraina.
- Bespal'ko, V.P. (1989). Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. Moskva, SSSR: Pedagogika.
- Bihych, O.B. (2006). Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetentsii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoï shkoly. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Vvedenskij, V. N. (2003). Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Pedagogika, 10, 51-55.
- Ivanova, T. V. (1983). Osobennosti razvitija psihologicheskoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, Moskva, SSSR.
- Kurylo, V. S. (1999). Modeliuvannia systemy kryteriiv otsinky rozvytku osvity v rehioni. Pedahohika i psykholohiia, 2, 35-39.
- Markova, A.K. (1995). Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelja. Pedagogika, 6, 27-31.
- Mykytenko, N. O. (2011). Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi kompetentnosti majbutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliiu. [monohrafiia]. Ternopil', Ukraina: TNPU.
- Nikulina, A. S. (1989). Chetyre stupeni kompetentnosti. Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie, 4, 27-29.
- Petrashuk, O. P. (2003). Yak zrobyty test z inozemnoi movy: praktychni porady. Inozemni movy u navchal'nykh zakladakh, 4, 48-47.
- Bilodid, I. K. (Hol. red.). (1977). Slovnyk ukrains'koi movy [v 11 t.]. T. 8. Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka.
- Chystovs'ka, I. P. (2006). Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti majbutnikh mahistriv vijs'kovoho upravlinnia (Kandydats'ka dysertatsiia). Natsional'na akademiia oborony Ukrainy, Kyiv, Ukraina.