

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2013
Випуск 22

Київ
Видавничий центр КНЛУ

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)
ББК 74+88 (81.2–9)

Реєстраційне свідоцтво №8224 серія КВ від 17.12.2003 року

*Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
від 25 листопада 2013 року*

Редколегія

Головний редактор

доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва

Заступник головного редактора

доктор педагогічних наук, професор О. Б. Бігич

Відповідальний секретар

І. Ф. Соболева

Члени редколегії

доктор філософії (педагогіка) Т. Клоуберт (Аугсбург, Німеччина)
доктор філософії (педагогіка) К. Кресні (Торонто, Канада)
доктор педагогічних наук, професор Г. О. Китайгородська (Москва, Росія)
доктор психологічних наук, професор О. Ф. Бондаренко
доктор педагогічних наук, професор Н. Ф. Бориско
доктор педагогічних наук, професор Т. І. Левченко
доктор психологічних наук, професор Г. В. Ложкін
доктор педагогічних наук, професор А. П. Максименко
доктор педагогічних наук, професор О. В. Матвієнко
доктор педагогічних наук, професор В. М. Плахотник
доктор психологічних наук, професор В. А. Семиченко
кандидат педагогічних наук, доцент М. І. Соловей
доктор педагогічних наук, професор О. Б. Тарнопольський
доктор педагогічних наук, професор Л. М. Черноватий

Редактор

Т. М. Гревцева

Адреса редколегії

*Україна, 03680 МСП Київ-150,
вул. Червоноармійська, 73
Київський національний лінгвістичний університет*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

ВИМОГИ ДО ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ АНГЛОМОВНИМ ДІЛОВИМ ГОВОРІННЯМ ТА ПИСЬМОМ

О. П. Биконя

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

У статті досліджуються вимоги до електронного посібника з ділового англomовного говоріння та письма для самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей, визначається поняття *електронний посібник*.

Ключові слова: електронний посібник, ділове говоріння та письмо, самостійна позааудиторна робота, ділова англійська мова, студенти економічних спеціальностей, англomовна комунікативна компетентність.

О. П. Биконя. Требования к электронному пособию для самостоятельного овладения будущими экономистами англоязычным деловым говорением и письмом. В статье определяется понятие *электронное пособие* и исследуются требования к электронному пособию для самостоятельной позааудиторной работы студентов экономических специальностей по деловому говорению и письму.

Ключевые слова: электронное пособие, деловое говорение и письмо, самостоятельная позааудиторная работа, деловой английский язык, студенты экономических специальностей, англоязычная коммуникативная компетентность.

O. Bykonya. The requirements to an electronic textbook for self-acquiring English Business Speaking and Writing by future economists. This article deals with the electronic textbook's definition and its requirements to the organization of future economists' self-study work of a class in English Business Speaking and Writing.

Key words: electronic textbook, Business Speaking and Writing, self-study work of a class, Business English, students of economic specialities, English Communicative Competence.

Проблеми теорії та практики створення електронних підручників і посібників досліджувало багато вчених (О. Б. Бігич, Е. К. Блинова, В. П. Волинський, О. О. Гриценчук, Т. М. Каменева, О. І. Каменський, О. С. Красовський, В. М. Мадзігон, Н. В. Майер, О. О. Полях, С. О. Сисоєва, С. Б. Фіялка, А. Ю. Чуфарлічева, М. І. Ястребов, D. Donovan, J. Roche та інші), але аналіз наявних підходів до створення електронного посібника (ЕП) засвідчує відсутність єдиної концепції їх проектування. Підготовка таких видань потребує вирішення багатьох *організаційних, методичних і технічних* завдань. Тож необхідно провести теоретичні дослідження, результати яких могли б сприяти укладанню якісних електронних підручників і посібників.

Однією із організаційних проблем є взаємодія між автором змістової частини ЕП, редактором та програмістом [31]. Складність полягає в тому, що автор і редактор часто не мають цілісного уявлення про можливості комп'ютерних технологій, а програміст зазвичай не є фахівцем з предметної галузі створюваного навчального видання. Більше того, редакторів часто взагалі не залучають до підготовки ЕП.

Зазначимо, що вітчизняні та нерідко іноземні ЕП є сканованим варіантом друкованого підручника або посібника. У них не використовуються специфічні можливості електронного видання. У кращому разі ці посібники мають зміст із гіперпосиланнями, а отже, майже нічим не відрізняються від друкованих аналогів. Це лише електронна форма книги, яку до того ж читати на екрані значно складніше, ніж у друкованому варіанті. Але, між тим, зазначимо, що навчання засобами ЕП може бути реалізоване лише на комп'ютері. ЕП повинен бути розміщеним на будь-якому магнітному носії інформації, щоб студент мав можливість працювати з ним у будь-який час.

За допомогою ЕП ми пропонуємо організувати самостійну позааудиторну роботу (СПР) студентів економічних спеціальностей з оволодіння англomовними комунікативними компетентностями (АКК) у діловому говорінні та письмі. СПР з оволодіння АКК у діловому говорінні та письмі майбутніх економістів ми трактуємо як форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем з використанням ЕП, цілями якої є оволодіння АКК у діловому говорінні та письмі і розвиток автономії студента.

Отже, перед нами постає завдання розробити і запровадити в навчальний процес ЕП з ділового англomовного говоріння та письма, цілі якого полягають у оволодінні студентами економічних спеціальностей АКК у діловому говорінні та письмі; у вихованні особистості, здатної до творчої самореалізації та самовдосконалення шляхом індивідуалізації навчання, вільного вибору темпу, місця та часу роботи та передусім формування необхідної комунікативної спроможності у сферах ділового спілкування в усній та письмовій формах.

При розробці ЕП для самостійного оволодіння майбутніми економістами діловим говорінням та письмом необхідно враховувати вимоги до ЕП для СПР з оволодіння діловою англійською мовою (ДАМ).

Отже, *метою* статті є визначення поняття ЕП та аналіз вимог до його створення.

Для з'ясування вимог до ЕП для навчання ДАМ необхідно визначити спочатку поняття "електронний навчальний посібник". Зазначимо, що відповідно до державного стандарту України ДСТУ 3017-95 поняття "навчальний посібник" – це навчальне видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник й офіційно затверджене як таке, а також "посібник" – видання, призначене для допомоги в практичній діяльності чи оволодінні навчальною дисципліною [4].

З 1 липня 2010 р. в Україні набув чинності ДСТУ 7157-2010 "Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості". Відповідно до цього документа: *електронне видання* – це електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для розповсюдження в незмінному вигляді; електронний аналог друкованого видання – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо; *електронний документ* – документ, інформація в якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки [11].

Визначення поняття *ЕП* у наукових публікаціях дуже різноманітні. Згідно із С. О. Сисоєвою, В. В. Осадчим, К. П. Осадчою, ЕП – навчально-методичний засіб, який дає можливість студенту самостійно опрацьовувати змістовні модулі засобами персонального комп'ютера і повинен забезпечити ефективність навчального процесу завдяки режиму самоосвіти [27, с. 156].

За К. Л. Бугайчуком, І. М. Кузбитом та іншими, *електронний навчальний посібник* – це навчальне електронне видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник, у якому взаємопов'язано за допомогою відповідних програмних засобів існує текстова, звукова, графічна та інша інформація, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, служить для групового або індивідуалізованого навчання, відповідає навчальній програмі й призначене для використання у навчальному процесі [6; 16].

У результаті аналізу трактування ЕП у сучасній науковій літературі [6; 16; 27] та враховуючи той факт, що ЕП необхідний для організації СПР у навчанні ділового англомовного говоріння та письма, ми визначаємо *ЕП для самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей англомовного ділового говоріння та письма* як інтерактивне електронне навчальне видання, призначене для самостійного (позааудиторного) оволодіння майбутніми економістами АКК у діловому говорінні та письмі на визначеному Програмою рівні B2.2. (згідно з вимогами типової Програми до мовної освіти [25]), у якому за допомогою відповідних програмних засобів представлено текстову, звукову, графічну, ілюстративну та іншу інформацію, що моделює ситуації ділового усного та писемного спілкування англійською мовою і забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання ДАМ, різні форми контролю результатів навчальних досягнень студентів та визначених стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю.

Щодо контролю результатів навчальних досягнень студентів за допомогою ЕП, то перевірити якість самостійного позааудиторного навчання ДАМ можна шляхом самоконтролю та взаємоконтролю. Зазначимо, що систематичність контролю реалізується в таких його видах: *поточний контроль*, який здійснюється у ході опрацювання конкретної теми (циклу, модуля) для визначення рівня сформованості окремої навички / вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу з ділового англомовного усного та писемного спілкування, та *підсумковий контроль*, що проводиться після закінчення тематичного циклу (модулів) у кінці навчання ДАМ. У процесі поточного контролю домінують функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю викладач отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з ДАМ за допомогою ЕП. Це дає змогу своєчасно коригувати самостійну позааудиторну навчальну діяльність студентів. У ході підсумкового контролю на перший план виступає оцінювальна функція [13; 23], оскільки метою контрольних (тестових) завдань є визначення та оцінювання рівня володіння студентами англомовними продуктивними компетентностями.

Зазначимо, що контроль протягом самостійного позааудиторного навчання з ЕП реалізується у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції. Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння англомовними продуктивними компетентностями самими студентами. Цей контроль може бути організований, наприклад, коли один студент перевіряє за допомогою ключа в ЕП виконання контрольного завдання, вправи тощо іншим студентом. У ході самоконтролю студент порівнює результати власного виконання навчального завдання в ЕП зі змістом та зовнішнім оформленням відповідного англомовного матеріалу з ділового усного та писемного мовлення за допомогою ключів, які надаються після кожного завдання в ЕП. При здійсненні самоконтролю відбувається самокорекція, тобто самим студентом здійснюється виправлення усвідомленої їм помилки в завданні ЕП з метою підвищення рівня реалізації навчально-контрольної діяльності в цілому.

При розробці ЕП для організації СПР у навчанні ділового англомовного говоріння та письма нам необхідно враховувати такі його позитивні сторони [31]:

- 1) *інтерактивність*, тобто наявність зворотного зв'язку (вбудовані тест-системи забезпечують миттєвий контроль засвоєння інформації, інтерактивний режим дозволяє обирати швидкість проходження навчального матеріалу);
- 2) *використання можливостей мультимедіа* (об'єднання в інтерактивний продукт кількох способів подання інформації: вербальних друкованих, статичних, ілюстративних, динамічних та звукових, аудитивних фрагментів);
- 3) *можливість переходу за посиланнями* до додаткових джерел інформації;
- 4) *простота оновлення матеріалу і висока швидкість*, з якою ці зміни передаються користувачам;
- 5) *можливість побудови простого і зручного механізму навігації* в межах ЕП;

б) *розвинутий пошуковий механізм.*

Наповнення, структура, склад ЕП відрізняються від друкованого посібника, оскільки містить новітні мультимедійні технології – гіперпосилання, інтерактивні вкладки, закладки тощо.

Визначаючи вимоги до ЕП для самостійного оволодіння майбутніми економістами діловим говорінням та письмом, ми проаналізували вітчизняні і зарубіжні наукові та навчально-методичні дослідження і публікації щодо розробки ЕП для студентів ВНЗ і констатували багато розбіжностей у визначенні вимог.

Так, К. Л. Бугайчук, І. М. Кузбит та інші поділяють вимоги до ЕП на дві групи: до його структури та до оформлення інформаційних матеріалів [6; 16]. Згідно з С. О. Сисоєвою, В. В. Осадчим та К. П. Осадчою, ЕП повинен включати основні структурні елементи навчальної дисципліни, додаткові елементи навчальної дисципліни, елементи навігації (кнопки, посилання) та елементи зворотного зв'язку [27]. О. Е. Жосан, С.М. Іванова вважають, що кожний ЕП, незалежно від його змістового наповнення й типології, повинен відповідати [8; 10]:

- оптимальному забезпеченню взаємодії студента з комп'ютером;
- досягненню мети і завдань навчання;
- адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання;
- спрямованості на інтенсивне керування процесом пізнання.

Крім того, вони вважають, що при укладанні ЕП необхідно враховувати [8; 10]:

- ступінь відповідності інформаційного і технологічного забезпечення посібника навчальній програмі з навчальної дисципліни;
- позитивність впливу мотиваційних орієнтацій на формування у студентів знань та вмінь вищого рівня;
- варіативність індивідуалізованих і диференційованих навчальних завдань;
- інтенсивність використання інноваційних методів навчання.

Попри значний інтерес учених до проблеми створення ЕП, на сучасному етапі відсутні загальні правила розробки цього виду дидактичних засобів навчання.

Проведений нами аналітичний огляд вимог до ЕП [3; 8; 10; 12; 14; 16] засвідчує, що при розробці ЕП для навчання ДАМ необхідно враховувати *загальні та спеціальні вимоги до ЕП*, суть яких полягає в ступені відповідності ЕП загальним дидактичним і методичним вимогам та врахуванні форми навчання, умов використання цього засобу тощо.

До *загальних* вимог вчені відносять:

- інформативність (студенту повідомляється нова інформація);
- організація зворотного зв'язку (має бути регулярна корекція дій студентів);
- покроковий процес під час подачі навчального матеріалу (до змісту кроку входять 3 взаємопов'язаних елементи – інформування, операція зворотного зв'язку і контроль);
- адаптивність навчального матеріалу (залежно від індивідуальних можливостей студентів);
- доступність (ЕП не повинен ускладнювати роботу студента необхідністю вибору з великої кількості кнопок);
- очевидність результату (ЕП наочно демонструє результати дій студентів) [22; 26; 31].

Вважаємо за необхідне розширити перелік загальних вимог до ЕП для СПР з оволодіння ДАМ. ЕП має:

- 1) зберігатися як засіб навчання на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюватися на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загальнодидактичного спрямування, слайдотеки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо);
- 2) враховувати майбутній фах студентів;
- 3) відповідати певному ступеню навчання та навчальній програмі (ДАМ);
- 4) містити дидактичні, методичні та методично-довідкові матеріали (пов'язані із ситуаціями ділового усного та писемного спілкування англійською мовою);

5) комплексно використовуватися для самостійного опрацювання та контролю результатів навчальних досягнень;

б) деталізувати форми і види навчальної діяльності, методи і підходи до навчання та стратегії керування навчально-пізнавальною діяльністю.

Ми погоджуємося з думкою Т. І. Коваль, що *загальні вимоги* до ЕП не є достатніми для визначення придатності використання програмного засобу в навчальному процесі [14], а отже, нам необхідно виокремити спеціальні вимоги. До цих вимог щодо створення ЕП ми відносимо *технічні, ергономічні, психолого-дидактичні та методичні вимоги*.

Розглянемо детально кожен групу вимог.

Технічні вимоги визначають рівень технічної досконалості і складності програмного засобу, його структури та стійкість до помилкових дій користувача. При створенні комп'ютерних вправ та завдань в ЕП ми повинні використовувати всі доступні технічні можливості комп'ютеризованого навчання. Зазначимо, що для розробки ЕП використовуються різні програмні засоби створення та роботи з текстом та з мультимедіа (фото, аудіо, відео); компіляції (збірки) ЕП; забезпечення відтворення контенту.

Проаналізувавши технічні можливості комп'ютера, слідом за Ю. І. Машбиц, ми виділили кілька систем для створення ЕП [19]. Зазначимо, що ми порівняли переваги і недоліки цих систем та зробили висновок щодо придатності їх у розробці ЕП. Порівняльну характеристику цих систем наводимо у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика систем для створення ЕП

Системи для створення ЕП	Позитивні сторони	Негативні сторони	Висновок
1) системи, створені на основі традиційних алгоритмічних мов (наприклад, мови програмування: Delphi, C++, Visual Basic, Java)	– висока швидкість розробки (візуальна частина, використання бібліотек); – готовий продукт відносно невеликих розмірів; – можливість використання ресурсів комп'ютера	– необхідний високий рівень знань мови програмування; – складність супроводу та підтримки	для розробки ЕП на основі цих систем необхідні додаткові знання з цієї теми
2) системи, засновані на використанні інструментальних засобів загального призначення (наприклад, пакет Microsoft Office)	– не потрібно спеціальних знань в галузі програмування; – висока швидкість розробки; – можливість вставки об'єктів інших програмних пакетів	– проблема з інтерфейсом; – відсутність можливості створення програм дистанційного навчання	результатом розробки є не ЕП, а тільки звичайний документ в електронному вигляді
3) системи, пов'язані із засобами мультимедіа (наприклад, відео- та аудіофайли)	– наочність навчального матеріалу; – підвищення засвоюваності матеріалу; – наявність безкоштовних програмних пакетів для створення файлів в цих форматах; – низька вартість мультимедійних пристроїв; – не потрібно мати спеціальні знання	– значні розміри кінцевих продуктів	для ЕП цих систем необхідні носії великого обсягу, що ускладнює передачу інформації на відстані

Продовження табл. 1

4) системи, засновані на використанні гіпертекстових і гіпермедійних засобів (наприклад, сторінки в Інтернет, сайти)	– можливість перегляду на будь-якому комп'ютері; – компактність.	– необхідні спеціальні знання при створенні сторінок.	для розробки ЕП на основі цих систем необхідні додаткові знання з цієї теми.
--	---	---	--

Після порівняльного аналізу переваг і недоліків систем для створення ЕП визначаємо, що оптимальним для реалізації ЕП є поєднання систем, заснованих на використанні гіперпосилань та програмування, тобто, щоб ЕП був викладений на інтернет-сайті і переглянутий іншими користувачами через інтернет-оглядач, не завантажуючи його повністю, а вибірково, гортаючи сторінки. Однак дуже часто при використанні мережних технологій постає проблема повільної швидкості передачі даних, особливо у разі використання в ЕП мультимедійних засобів та складної графіки. Тож для зручності використання студентами ЕП посібник має бути розміщеним на будь-якому магнітному носії інформації (CD, DVD дисках, флеш-пам'яті тощо), аби студент мав можливість працювати з ним у будь-який час і з будь-якого комп'ютера. Також важливого значення набуває вживання аудіовізуальних технологій і використання будь-яких текстових та графічних редакторів для відображення ситуацій ділового усного та писемного спілкування англійською мовою в ЕП для легкості засвоєння навчального матеріалу самостійно й позааудиторно. Оскільки наш ЕП з ДАМ призначений не тільки для використання його у СПР студентів, але й для контролю їхніх навчальних досягнень, в ньому повинні бути пропорційно задіяні декілька систем, які пов'язані із засобами мультимедіа, створені на основі алгоритмічних мов та засновані на використанні інструментальних засобів. Отже, нам необхідно задіяти спеціалізовані та універсальні технічні засоби створення ЕП: *інструменти авторської розробки*, спеціально спроектовані для створення ЕП; *інструменти для роботи з тестами і завданнями*; *інструменти для редагування медіа та прикладне програмне забезпечення*.

Отже, до технічних вимог для встановлення ЕП з ДАМ для СПР студентів ми включаємо:

1. 550 Мб вільного місця на жорсткому диску;
2. Наявність встановленої програми Adobe Flash Player, версія 10.1 або вище;
3. Наявність встановленої програми Adobe Reader та PDF-файлів для перегляду;
4. Включення мультимедіа (де, окрім тексту, є декілька каналів сприйняття: звуко-музичний, зображально-динамічний та інтерактивно-ментальний).

Ергономічні вимоги визначають параметри ЕП, що впливають на його ефективність як засобу навчання і на його безпеку для фізичного та психічного здоров'я тих, хто навчається. Ці вимоги, передусім, пов'язані з такими характеристиками, як дизайн інтерфейсу (кольори, розмір шрифту, розташування інформації на екрані тощо) та зручністю у користуванні ЕП.

Згідно з *ергономічними вимогами*, які базуються на врахуванні вікових та індивідуальних особливостей студентів, ЕП повинен мати нескладний інтерфейс, зручний спосіб вводу відповідей, індивідуальне налаштування відповідно до рівня складності вправи (завдання), відповідно до ділового стилю спілкування англійською мовою мати відповідний дизайн екрану і бути інтерактивним.

Л. А. Цветкова визначає ергономічні вимоги до дизайну екрану, інтерфейсу, побудови діалогу з учнями [32, с. 86–87]. Так, *дизайн екрану*, тобто порядок розміщення інформації на екрані, має підпорядковуватися *принципу пропорції*, який означає, що об'єкти (малюнки, інструкції до завдань, підказки) не повинні бути розкидані хаотично, а розміщуватися у відповідних зонах екрану монітора; *принципу порядку розміщення об'єктів на екрані* (головна інформація має знаходитися у центрі екрану; написи в одних й тих самих зонах були однакового кольору, тобто,

щоб завдання до вправ були одного постійного кольору, а реакція комп'ютера на відповідь учня, повідомлення про кількість балів – іншого); *принципу єдності* (щоб елементи в ЕП правильно співвідносилися за розміром, формою, кольором); *принципу врахування кольорової гами*, який полягає у тому, що для ока приємніше, коли використовується непарна кількість кольорів (оптимальний варіант 3–5).

Другу групу ергономічних вимог складають *вимоги до інтерфейса* користувача: засоби та порядок обміну інформацією між ЕП та користувачем [32, с. 89–102]: простоту використання програми в ЕП (рядки-підказки; лаконічність і простота формулювання інструкцій до вправ та завдань; наявність пояснення способів введення відповіді); забезпечення тактичного звертання до користувача; можливість автономної індивідуальної роботи з програмою в ЕП (у разі неправильної відповіді користувач може повернутися до завдання ще раз).

Третьою ергономічною вимогою є *можливість організації “діалогу” комп'ютера з користувачем* у ЕП, так звана інтерактивність. Значущість інтерактивності, на нашу думку, полягає в тому, що вона забезпечує навчальний діалог, гнучкість структури подання знань та певну автономію навчальної діяльності.

При обґрунтуванні доцільності виокремлення *психолого-дидактичних вимог до ЕП*, зазначаємо, що перш ніж розробляти ЕП для СПР, необхідно враховувати те, як він вплине на мотивацію навчання ДАМ, на ставлення до АМ, чи підвищить він зацікавленість студентів до роботи над формуванням продуктивних умінь, а також чи не виникне у студента невпевненості у своїх силах під час виконання завдань (вправ) підвищеної складності, що пропонуються в ЕП. Отже, нам треба враховувати ті психічні процеси, які відбуваються при оволодінні студентами діловим говорінням та письмом у СПР за допомогою ЕП. Зауважимо, що подання навчального матеріалу в ЕП необхідно будувати, враховуючи особливості пізнавальних процесів, а саме: сприймання, уваги, фантазії, спостережливості, нестандартного мислення, уяви, пам'яті майбутніх економістів [4; 15].

Серед *психолого-дидактичних вимог до ЕП для СПР з ДАМ* відповідно до основних загально-дидактичних принципів слідом за Т. І. Коваль, С. О. Сисоєвою, Л. П. Сущенко [14] ми виокремлюємо:

- *системність* побудови, тобто навчальний матеріал подається послідовно й у взаємозв'язку;
- *індивідуалізацію та диференціацію* завдань, які враховують особливості індивідуальності студента, дозволяють кожному студенту навчатися за індивідуальною траєкторією й досягати особистих результатів;
- *доступність та наочність* зорової і слухової інформації;
- *вікові та психофізіологічні особливості* студентів економічних спеціальностей;
- *спрямованість на формування й розвиток умінь самостійно здобувати інформацію та працювати з нею*;
- *наявність різних видів інформації* з англійського ділового говоріння та письма, що підлягають засвоєнню;
- *організацію постійного зворотного зв'язку* в процесі виконання завдань з ДАМ: реагування програми на відповіді студента (повідомлення про коректність відповіді, підказки тощо);
- *наявність адаптованої до віку та психофізичних особливостей студентів системи контролю знань*;
- *забезпечення індивідуальної траєкторії навчання*.

Зазначимо, що важливими особливостями інформаційно-навчального середовища під час роботи студентів з ЕП є задіяні режими управління траєкторією учіння студентів, що безпосередньо впливає на рівень їхньої автономії. Слідом за І. П. Задорожною, ми трактуємо *автономію* як постановку цілей самими студентами, визначення програми дій, її виконання, самокорекцію, самоаналіз і самооцінку результатів власної діяльності [9]. Автономію слід

розглядати в єдності двох аспектів: автономія як спосіб організації навчального процесу, за якого студент може тією чи іншою мірою здійснювати самоуправління навчальною діяльністю, а також автономія як здатність студента приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення ДАМ і нести відповідальність за їх виконання і результат [9, с. 5]. Тож важливими особливостями під час роботи студентів з ЕП, згідно з Т. І. Коваль, є реалізовані в ньому стратегії управління самостійною позааудиторною навчально-пізнавальною діяльністю, що безпосередньо впливає на рівень їхньої автономії [14].

Ознаками автономного навчання можна вважати здійснення студентом у інформаційному середовищі навчально-пізнавальної діяльності наодинці або у співробітництві з іншими студентами з можливістю одержання консультативної допомоги з боку викладача, а також надання йому права вибору темпу, часу та місця СПР, режимів управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю, навчальних матеріалів і навчальних завдань різних рівнів складності залежно від його навчальних досягнень, інтересів, здібностей та можливостей, способів самоконтролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій навчання та реалізації різних рівнів автономії студентів у інформаційному середовищі (часткової, обмеженої та повної) [5; 29–30], слідом за Т. І. Коваль, С. О. Сисоевою, Л. П. Сущенко, виділяємо такі режими управління траєкторією навчання студентів засобами ЕП: *самоуправління, диференційоване управління, жорстке управління* [14].

Розглянемо детально кожний режим управління траєкторією учіння студентів ЕП у самостійному позааудиторному навчанні ДАМ.

Перший режим – це режим *самоуправління*. ЕП у разі розміщення його на персональному комп'ютері вдома (чи в комп'ютерному класі) передбачає СПР студента в одному режимі – самоуправління, тобто відсутності управління з боку програмного засобу і, отже, повної автономної роботи студентів. Т. І. Коваль зазначає, що за таких умов студент сам керує процесом навчання, самостійно вибирає рівень складності навчальних завдань для виконання з урахуванням своїх можливостей, здібностей та навчальних досягнень [14]. Цей режим роботи студентів з ЕП може використовуватися в процесі їхньої самостійної підготовки до контрольних робіт, тесту тощо. У ньому можуть бути реалізовані такі комунікативні взаємодії студента з ЕП: 1) *самонавчання та самоаналіз* навчального матеріалу, представленого у текстовому, графічному та схематичному вигляді з використанням гіпертекстової та мультимедійної технології навчання; 2) *самоконтроль* навчальних досягнень – “завдання => відповідь => правильна відповідь”. Наприклад, під час виконання тестових навчальних завдань ЕП може контролювати та оцінювати роботу студента.

Зазначимо, що, коли студентам необхідно одержати від викладача індивідуальні рекомендації, консультації та допомогу під час СПР з ЕП, використовується режим диференційованого управління траєкторією навчання студентів. Цей режим вимагає організації інтерактивного спілкування, наприклад, електронною поштою, викладача зі студентом чи студентів між собою [12; 14]. Роль викладача при такому управлінні змінюється від передавача знань до консультанта, координатора і співбесідника. Взаємини викладача і студента в контексті особистісно-орієнтованого навчання можна визначити як навчальне співробітництво в інформаційному середовищі, що здійснюється в системі суб'єкт-суб'єктних відносин. У цьому режимі здійснюються комунікативні взаємодії студента з викладачем [14]: 1) *самонавчання та самоаналіз* навчального матеріалу, представленого в ЕП; 2) *корекція* викладачем навчальних досягнень студентів; 3) *аналіз, систематизація та узагальнення навчального матеріалу* (наприклад: “виконання завдання => проблема => суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок зі студентом/викладачем (вирішення проблеми) => виконання завдання”).

У режимі жорсткого управління траєкторією навчання студента передбачається програмно-методичне управління навчально-пізнавальною діяльністю в процесі оволодіння ДАМ і реалізуються такі комунікативні взаємодії студента з ЕП [14; 16–17; 27; 29–30]: 1) *самонавчання*

та самоаналіз навчального матеріалу, представленого в текстовому, графічному і схематичному вигляді з використанням гіпертекстової та мультимедійної технологій навчання; 2) *самонавчання і самокорекція* навчальних досягнень студентів – “завдання => неправильна відповідь => суб’єкт-об’єктний зворотний зв’язок (самонавчання, самокорекція відповіді) => правильна відповідь”.

Такий режим управління ЕП навчально-пізнавальною СПР студента слід використовувати під час контролю (поточного і підсумкового оцінювання) рівня володіння продуктивними компетентностями.

Методичні вимоги до ЕП у навчанні ділового англomовного говоріння та письма та шляхів їх реалізації у СПР студентів-економiстів зумовлюють чітку постановку мети роботи з ЕП у навчанні ДАМ, а саме [31–32]:

- мати *комунікативну спрямованість* вправ та завдань, що моделюють ситуації ділового усного та писемного спілкування;
- урахувати усі *етапи навчання ділового говоріння та письма англійською мовою*;
- варіювати різні види *комп’ютерних вправ та завдань*;
- надавати *допомогу* у вигляді інструкцій, довідок, опор, пояснень тощо;
- варіювати *умови пред’явлення інформації* (темп, тембр, кількість пред’явлень тощо);
- надавати *шкали оцінювання* навчальних досягнень студентів, навчальний щоденник, таблиці самоспостереження;
- спрямовувати студентів на *попередження або ліквідацію типових помилок*.

Отже, студенту надається можливість самостійно здійснювати вибір послідовності, обсягу та темпу роботи, а також у будь-який момент закінчити роботу засобами ЕП тощо.

Таким чином, при створенні ЕП для самостійного позааудиторного навчання ділового англomовного говоріння та письма необхідно враховувати *загальні та спеціальні (технічні, ергономічні, психолого-дидактичні та методичні) вимоги*.

Перспективу подальшого наукового дослідження у цьому напрямку ми вбачаємо у виокремленні критеріїв оцінювання якості ЕП, їх показників та розробці такого посібника для самостійного оволодіння майбутніми економістами англomовним діловим говорінням та письмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя у галузі наукової організації праці учнів [Електронний ресурс] / О. В. Аніщенко // Інформаційні технології та засоби навчання. – 2008. – № 2 (6). – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>.
2. Бовтенко М. А. Комп’ютерна лінгводидактика : [учеб. пособие] / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с. : ил.
3. Бугайчук К. Л. Електронний підручник: поняття, структура, вимоги [Електронний ресурс] / Костянтин Леонідович Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №2 (22). – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
4. Видання. Основи види. Терміни та визначення [Текст]: ДСТУ 3017-95 [Чинний від 1996-01-01]. – К. : Держстандарт України, 1995. – 47 с. – (Національний стандарт України).
5. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп’ютерного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. Е. Гризун; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 20 с.
6. Гусак Т. М. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов / Гусак Т. М., Малінко О. Г. // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 61–69.
7. Жалдак М. І. Комп’ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. І. Жалдак, В. В. Шут, М. І. Лапінський. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2004. – 182 с. – (Посібник для вчителів).

8. Жосан О. Е. Електронний посібник у школі: дидактичні можливості / Олександр Едуардович Жосан // Дев'ята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція "Простір і час сучасної науки" – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-ped-nauk-zhosan-oe-elektronniy-posibnik-u-shkoli-didaktichni-mozhlivosti/>.
9. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : [монографія] / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 304 с.
10. Іванова С. М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку [Електронний режим] / С. М. Іванова. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ismaps.html>.
11. Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості [Текст] : ДСТУ 7157:2010 [Чинний від 2010-01-07]. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 18 с. – (Національний стандарт України).
12. Каменєва Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Каменєва Тетяна Миколаївна. – К., 2010. – 257 с.
13. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : [навчальний посібник] / Ольга Генадіївна Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
14. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : [навчальний посібник] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
15. Красильникова В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании // В. А. Красильникова / Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.
16. Кузбит І. М. Створення та використання електронних посібників у навчальному процесі [Електронний ресурс] / І. М. Кузбит // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 1 (73). – С. 202–210. – Режим доступу до журн. : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/komp/2009_1/r1_5.pdf.
17. Лапінський В. В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський. – 2000. – Режим доступу: <http://edu.ukratsat.com/labconf/tezy/8/problemaspect.html>. – Заголовок з екрану.
18. Мадзігон В. М. Дидактичні вимоги до електронних підручників / В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника. – Вип. 10. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 4–7.
19. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология"; №1).
20. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения // Павел Иванович Образцов. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.
21. Осадчий В. В. Створення електронного підручника : принципи, вимоги та рекомендації. [навчальний посібник] / В. В. Осадчий, С. В. Шаров – Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2011. – 120 с.
22. Педагогические технологии : [Учебное пособие для студентов педагогических специальностей] / [под общей ред. В. С. Кукушина]. – М. : ИКц "МарТ" ; Ростов н/Д : Изд. центр "МарТ", 2004. – 336 с.
23. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [Монографія] / Олена Петрівна Петрашук. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
24. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – М. : МГЛУ, 2002. – 573 с. – (Серия "Библиотека лингвиста").
25. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко та інші. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

26. Самарина Н. В. Создание гипертекста в процессе работы над электронным учебником по истории / Н. В. Самарина // Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст. / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балькиной. – Мн. : БГУ, 1999. – С. 195–200.
27. Сисоєва С. О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий, К. П. Осадча. – К., Мелітополь : Вид. будинок ММД, 2011. – 280 с.
28. Стрикелева Л. В. Педагогические основы повышения эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения АОС : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Лариса Владимировна Стрикелева. – Минск : БГУ, 1984. – 209 с.
29. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С.84–88.
30. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : [учебн. пособие] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с..
31. Фіялка С. Б. Принципи організації електронних навчальних видань із культурознавства / С. Б. Фіялка // Інститут журналістики. – 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2348>.
32. Цветкова Л. А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цветкова Любовь Анатольевна. – М., 2002. – 250 с.

ВЕБ-КВЕСТ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

Я. О. Дьячкова

Київський національний лінгвістичний університет

У статті висвітлюються переваги Веб-квесту як сучасного навчального Інтернет-ресурсу. Розглядаються методична, практична і професійна цінність Веб-квесту як засобу навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців; надається його детальна структура.

Ключові слова: навчальні Інтернет-ресурси, професійно спрямоване говоріння, веб-квест.

Я. О. Дьячкова. Веб-квест как средство обучения профессионально направленному англоязычному говорению будущих правоведа. В статье освещаются преимущества Веб-квеста как современного учебного Интернет-ресурса. Рассматриваются методическая, практическая и профессиональная ценность Веб-квеста как средства обучения профессионально направленному англоязычному говорению будущих правоведа; предоставляется его детальная структура.

Ключевые слова: учебные Интернет-ресурсы, профессионально направленное говорение, веб-квест.

Y. Dyachkova. Web-quest as a Tool of Professionally Oriented English Speaking Teaching of Would-be Legists. The article highlights the benefits of Web-quest as a modern Web-based learning resource. The methodical, practical and professional value of Web-quest as a tool of professionally oriented English speaking teaching of would-be legists is viewed. Detailed structure of Web-quest is given in the paper.

Key words: Web-based learning resources, professionally oriented speaking, Web-quest.

Питання вивчення дидактичного потенціалу і розробки методики застосування навчальних Інтернет-ресурсів у викладанні іноземної мови (ІМ) з метою формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх фахівців є наразі актуальною проблемою і заслуговує на особливу увагу.

Вітчизняними і зарубіжними науковцями досліджувалися можливості та перспективи ефективного використання навчальних Інтернет-ресурсів у навчанні ІМ. О. І. Багузіна розробила педагогічний механізм використання веб-квест технологій в процесі іншомовної підготовки студентів, який полягав у створенні мікросоціального навчального середовища в межах виконання веб-проектів, та обґрунтувала дидактичні умови використання цього навчального Інтернет-ресурсу в процесі мовної підготовки студентів немовних спеціальностей [1]. Є. С. Полат і її колеги вивчали організацію телекомунікаційних проектів для навчання ІМ і уточнили структуру веб-квесту як засобу навчання мови [3]. І. А. Смольянікова розглядала Інтернет-ресурси як засіб моделювання соціокультурного простору для формування ІКК [5]. П. В. Сисоєв і М. М. Євстігнеєв наразі досліджують особливості і навчальний потенціал навчальних Інтернет-ресурсів у вивченні ІМ [6]. Б. Додж [7; 8] і Т. Марч [10; 11] розробили і активно впроваджують у практику викладання різних дисциплін веб-квести як навчальні завдання. Але проблема пошуку найбільш ефективного використання веб-квестів у формуванні професійно спрямованої англomовної компетентності (ПСАК) в говорінні у майбутніх правознавців залишається недослідженою.

Сучасні вимоги до професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців, лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності актуалізують проблему пошуку альтернативних засобів навчання мови і дають підстави вбачати подальше вирішення проблеми

формування ПСАК в говорінні у майбутніх правознавців у використанні такого навчального Інтернет-ресурсу, як веб-квест. Отже, мета статті – довести ефективність використання веб-квесту як засобу навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх правознавців. Досягнення поставленої мети вимагає вирішення таких завдань:

- висвітлити потенціал веб-квесту як засобу навчання професійно спрямованого англомовного говоріння;

- описати структуру веб-квесту для навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх правознавців;

- уточнити критерії оцінювання якості виконання веб-квесту.

Розглянемо цей навчальний Інтернет-ресурс більш детально. Веб-квест – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [2, с. 34]. Ця методика навчання спрямовується на результат, який отримується в процесі розв'язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми: студент отримує проблемне завдання (проект, який включає елементи рольової гри) і для його виконання використовує інформаційні ресурси Інтернету. За своєю сутністю веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність студентів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час, вчить студентів самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, залучаючи з цією метою знання з різних галузей, прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [1; 7; 11]. Таким чином, веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій у середовищі WWW засобами веб-технологій.

Звернемося до питання розвитку мовленнєвих умінь, що постає у зв'язку з використанням веб-квесту як засобу навчання англомовного говоріння. У цьому напрямку працював П. В. Сисоєв, який виділив такі мовленнєві вміння, що розвиваються та вдосконалюються на основі веб-квесту [6, с. 43–44]:

- виклад змісту прочитаного;
- узагальнення інформації, що міститься в тексті;
- виклад змісту прослуханого/побаченого;
- фіксування необхідної інформації із прослуханого/побаченого;
- формулювання висновків;
- надання й аргументація своєї точки зору;
- визначення часової та причинно-наслідкової взаємодії між подіями;
- оцінка вчинків/фактів/подій;
- участь у бесіді, обговорюванні;
- узяття ініціативи при обговоренні;
- запит та обмін інформацією;
- уточнення інформації, яка цікавить;
- прогнозування розвитку/результатів фактів/подій, що викладаються.

Результати аналізу навчального потенціалу веб-квесту дають також підстави стверджувати, що цей навчальний Інтернет-ресурс є ефективним і дієвим засобом формування ПСАК в говорінні у студентів немовних спеціальностей.

Для більш ефективного впровадження веб-квестів у процес навчання професійно спрямованого англомовного говоріння (ПСАГ) надамо класифікацію їх видів і типів. Б. Додж виділив три принципи класифікації веб-квестів [8]:

1. За тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові.
2. За предметним змістом: монопроекти, міжпредметні веб-квести.
3. За типом завдань, які виконують учні.

Дослідниками була також визначена типологія веб-квестів [7; 11]:

1. Веб-квести, які передбачають отримання та аналіз інформації з певного питання.
2. Веб-квести, що передбачають вирішення заданої проблеми. Мова йде не тільки про збір інформації. Передумовою виконання цього виду квесту є володіння необхідною інформацією, яка застосовується для вирішення проблеми, визначеної у завданні.
3. Веб-квести, метою яких є комунікативний обмін, наприклад із експертами або фахівцями певної галузі знань. Інтернет уможливило спілкування зі студентами з країни, мова якої вивчається, що сприяє формуванню як комунікативної, так і фахової компетентності.
4. Веб-квести, що включають рольові ігри: студенти виконують задані ролі для досягнення спільної мети, результатом є соціалізація студентів, різнобічний аналіз ситуації і спільне вирішення заданої проблеми.

Зважаючи на особливості ПСАГ правознавців, сфер і ситуацій спілкування, в яких реалізуються комунікативні наміри правознавців, а також специфіку викладання ІМ для студентів немовних спеціальностей, ми визначили, що ефективним буде впровадження у практику викладання ІМ довгострокових веб-квестів, які включають рольові ігри. Довгострокові веб-квести, як правило, розраховані на термін від кількох тижнів до семестру. Зважаючи на те, що часові рамки тематичних блоків Програми [4] варіюються в інтервалі від двох тижнів до місяця, ми маємо підстави зосередитися саме на такій тривалості веб-квестів. Ми також вважаємо за доцільне використовувати як індивідуальні, так і групові веб-квести для повної реалізації комунікативних намірів правознавців під час усного англомовного спілкування в різних комунікативних ситуаціях і ролях.

Після завершення роботи над довгостроковим веб-квестом студент спроможний аналізувати матеріал, трансформувати його і використовувати для створення власної веб-сторінки та веб-сайту. З метою формування й подальшого удосконалення ПСАК в говорінні результати виконаного веб-квесту мають презентуватися як усний виступ або демонстрація комп'ютерної презентації чи веб-сторінки із подальшою драматизацією в процесі рольової гри: діалог, історія або приклад для вивчення; он-лайн документ, який містить аналіз неоднозначної ситуації, повідомляє основні тези і спонукає користувачів додати власні коментарі або не погодитися з авторами; проведення псевдоінтерв'ю з експертом протягом заняття тощо. Обговорення результатів роботи над веб-квестами можна також провести у вигляді конференції, аби студенти мали можливість продемонструвати власний практичний доробок.

З метою аргументації ефективності впровадження веб-квесту як засобу навчання ПСАГ майбутніх правознавців у практику викладання мови надамо загальну структуру веб-квестів. Шість етапів становлять чітко визначену методологічну основу цієї діяльності: тема; завдання; джерела інформації; процес роботи; оцінювання; висновки [3; 8; 11]. Розглянемо зміст кожного етапу.

Генеруючим ядром діяльності є тема, яка має бути актуальною і відповідати інтересам і знанням студентів, впливаючи тим самим на мотиваційний бік їхньої діяльності. Завдання веб-квесту є окремими блоками запитань і переліками адрес в Інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію. Завдання мають бути сформульовані зрозуміло та чітко і конкретизувати тему вступу. Вони можуть бути поділені залежно від проблеми або мети роботи на низки різних завдань і проблем. Студенти беруть активну участь в обговоренні завдань та доручень. На цьому етапі розподіляються ролі між студентами, відповідно з якими вони працюватимуть. Слід зазначити, що в рамках веб-квесту має передбачатися як індивідуальна робота, так і робота в мікрогрупах. Виходячи зі складності завдання, спільні дії (робота в мікрогрупах) вважаються доречними й необхідними. Складність завдання значною мірою залежить від мети і рівня знань членів групи. Завдання можуть мати найрізноманітніші цілі і орієнтації, пов'язані

між собою. Ця стадія веб-квесту має найбільший розвивальний потенціал: у процесі пошуку відповідей на поставлені запитання удосконалюється критичне мислення, уміння порівнювати і аналізувати, класифікувати об'єкти і явища, мислити абстрактно. Певне керування процесом з боку викладача може проводитися через надання списку запитань, поширення прикладів, схем.

При формулюванні завдань викладачем чітко визначається кінцевий результат роботи студентів, ставиться серія запитань, на які необхідно знайти відповіді, надається проблема, яку необхідно вирішити, зазначається позиція, що має бути захищена, і вказується інша діяльність, яка спрямована на переробку та представлення результатів, виходячи із зібраної інформації. Для формування ПСАК в говорінні у майбутніх правознавців вважаємо за доцільне використовувати такі типи завдань: відображення інформації; збір інформації; завдання досягнення консенсусу: розробка пропозицій щодо урегулювання, з'ясування, обговорення, уточнення, узгодження; завдання переконання інших; аналітичні завдання: аналіз питання, попередження, вирішення задачі; науково-дослідні завдання; завдання-аргументації: аргументоване пояснення, порада, запобігання та урегулювання конфліктів, закликання до дій тощо.

Джерела інформації – встановлені викладачем Інтернет-ресурси, які використовуються студентами у процесі роботи над веб-квестом: для пошуку і збору інформації; дослідження; з'ясування й уточнення стану проблеми; аналізу проблемного питання; підкріплення аргументів тощо. Викладач пропонує студентам посилення на Інтернет-ресурси, які обов'язково мають бути анотовані.

На етапі "Процес роботи" конкретизуються і розподіляються завдання, визначаються способи, засоби і часові рамки їх виконання. У процесі роботи над веб-квестом студенти дотримуються заздалегіть визначеної процедури роботи [3].

Заключною складовою веб-квеста є оцінювання роботи самими студентами. Веб-квест є комплексним завданням, тому А. Лемб і Т. Марч наголошують на тому, щоб оцінка його виконання ґрунтувалася на декількох критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і форму представлення результату [9; 10]. По суті, в оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентами при виконанні самостійної роботи за допомогою веб-квесту. Нами рекомендовано 8 критеріїв, 7 з яких є основними і 1 – додатковим (якщо передбачається виконання групового веб-квесту). Ці критерії включатимуть оцінку:

- дослідницької і творчої роботи [9];
- якості аргументації, оригінальності роботи [9];
- професійної значущості отриманих результатів;
- усного виступу [10];
- мовленнєвих умінь;
- мовної правильності;
- мультимедійної презентації/веб-сторінки [10];
- навичок роботи в мікрогрупі (як додатковий критерій).

Критерії мають відповідати типам завдань, цілям і видам діяльності і рівною мірою враховувати досягнення заявленої мети, якість виконання роботи, якість процесу виконання роботи, зміст, складність завдання [10], що актуалізує необхідність визначення шкали оцінки і підготовки опису її параметрів. Починати, на нашу думку, слід з опису ідеального варіанта виконання завдання, а потім переходити до опису можливих недоліків виконання роботи за кожним критерієм. Вважаємо за необхідне надати вимоги до опису параметрів: мова опису повинна бути зрозумілою студентам; опис має дати змогу визначити кількісні відмінності одного параметра від іншого; різниця між кількісними показниками повинна бути чітко визначена. За необхідності можна також вказати значущість кожного критерію в загальній оцінці (наприклад, у відсотках). Критерії оцінювання якості виконання веб-квесту і вимоги до них надано в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання якості виконання веб-квесту

Критерії	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Якість дослідницької і творчої роботи	Результативний і вільний пошук в умовах визначеної і невизначеної ситуації; дослідницька діяльність містить ґрунтовний аналіз отриманих результатів (акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація тощо); оцінку розвитку ситуації; прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування; моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.	Продуктивний, керований пошук в умовах визначеної і невизначеної ситуації; дослідницька діяльність містить самостійний аналіз отриманих результатів; оцінку розвитку ситуації; прогнозування відповідно до подальшого її еволюціонування; моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.	Керований пошук в умовах визначеної ситуації; дослідницька діяльність містить поверховий аналіз отриманих результатів; керовану оцінку розвитку ситуації; відсутнє прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування; кероване викладачем моделювання майбутніх передбачуваних дій студентів.	Керований пошук в умовах визначеної ситуації; дослідницька діяльність не містить аналізу отриманих результатів; оцінки розвитку ситуації; відсутнє прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування; відсутнє моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.
Якість аргументації, оригінальність роботи	Логічність міркування забезпечується повною визначеністю, якістю та доступністю формулювання тез для аудиторії. Тези чіткі, точно сформульовані, не містять в собі логічної суперечності, залишаються незмінними протягом усього доведення. Фактичний матеріал – цінний і значущий. Аргументи доведення є істинними, не підлягають сумніву, не суперечать один одному і сукупно обґрунтовують певну тезу.	Логічність міркування забезпечується якістю та доступністю формулювання тез для аудиторії. Тези чіткі, точно сформульовані, містять незначні логічні суперечності, залишаються незмінними протягом усього доведення. Фактичний матеріал – цінний і значущий. Аргументи доведення є істинними, не підлягають сумніву,	Логічність міркування порушена. Існує певна невизначеність у формулюванні тез для аудиторії. Тези нечіткі, неправильно сформульовані, містять логічні суперечності. Цінність і значущість фактичного матеріалу викликає певні сумніви. Аргументи доведення є певною мірою логічними, але підлягають сумніву і суперечать один одному.	Логічність міркування порушена. Існує невизначеність у формулюванні тез для аудиторії. Тези нечіткі, неправильно сформульовані, містять логічні суперечності. Цінність і значущість фактичного матеріалу сумнівні. Аргументи доведення не є логічними, підлягають сумніву і суперечать один одному. Робота, ідея і продукт – неоригінальні.

Продовження табл. 1

	Робота, ідея і продукт – оригінальні.	не суперечать один одному і сукупно є достатніми для обґрунтування певної тези. Робота, ідея і продукт – оригінальні.	Робота, ідея і продукт – неоригінальні.	
Професійна значущість отриманих результатів	Дослідницька і творча робота має широкі міжпредметні зв'язки. Отримані результати є надійними і можуть використовуватися для підкріплення своєї позиції на інших професійних дисциплінах. Робота позитивно впливає на професійно-практичну підготовку студента.	Дослідницька і творча робота має міжпредметні зв'язки. Отримані результати є надійними і можуть використовуватися для підкріплення своєї позиції на занятті з ІМ. Робота позитивно впливає на професійно-практичну підготовку студента.	Дослідницька і творча робота має завуальовані міжпредметні зв'язки. Отримані результати можуть використовуватися як приклад або ілюстрація певної позиції на занятті з ІМ.	Дослідницька робота не має міжпредметних зв'язків. Отримані результати не можуть використовуватися як приклад або ілюстрація певної позиції на занятті з ІМ. Робота не впливає на професійно-практичну підготовку студента.
Усний виступ	Спостерігається визначеність і чіткість особистої позиції мовця, її науковість, правдивість, поєднання теорії і практики. Опора на активну роль аудиторії, систематичність і послідовність, доступність, диференційований підхід.	Спостерігається визначеність особистої позиції мовця, її науковість, правдивість, поєднання теорії і практики. Опора на активну роль аудиторії. Порушена систематичність і послідовність. Має місце доступність викладення матеріалу, диференційований підхід.	Спостерігається слабка визначеність особистої позиції мовця, її правдивість піддається сумнівам. Протягом виступу мовець поєднує теорію і практику. Опора на активну роль аудиторії. Порушена систематичність і послідовність. Має місце доступність викладення матеріалу, диференційований підхід.	Особиста позиція мовця невизначена, її правдивість піддається сумнівам. Протягом виступу мовець має труднощі із поєднанням теорії і практики. Опора на активну роль аудиторії відсутня. Порушена систематичність і послідовність. Матеріал викладається недоступно, диференційований підхід відсутній.

Продовження табл. 1

Мовленнєві уміння	Мовлення фонетично правильне (апроксимоване до літературного). Мовець здійснює запит професійно важливої інформації, пояснює і обґрунтовує свою точку зору, без вагань відповідає на запитання, використовує набуті знання в процесі спілкування ІМ.	Незначні порушення норм вимови не перешкоджають розумінню і спілкуванню. Мовець здійснює запит професійно важливої інформації, пояснює свою точку зору, відповідає на запитання, використовує набуті знання в процесі спілкування ІМ.	Порушення норм вимови істотно не перешкоджають розумінню. Мовець при частковому керуванні викладача здійснює запит професійно важливої інформації, представляє свою точку зору, нечітко відповідає на запитання, не використовує набуті знання в процесі спілкування ІМ.	Порушення норм вимови перешкоджає розумінню і спілкуванню. Мовець при повному керуванні викладача здійснює запит професійно важливої інформації, не може представити свою точку зору, не відповідає на запитання, не використовує набуті знання в процесі спілкування ІМ.
Мовна правильність	Відповідність стилю мовлення. Використання юридичної лексики, мовних кліше, сталих виразів. Однозначність мовних засобів і термінів. Речення мають повну структуру і висловлювання зв'язне. Граматична правильність.	Відповідність стилю мовлення. Використання юридичної лексики, мовних кліше, сталих виразів. Вживання полісемічних виразів. Речення мають повну структуру і висловлювання зв'язне. Незначні граматичні помилки, які виправляються доповідачем.	Недостатня відповідність стилю мовлення. Використання юридичної лексики. Вживання полісемічних виразів. Порушена зв'язність висловлювання відсутністю вставних слів і неспіввідношенням змістових компонентів із структурними. Граматичні помилки, що впливають на якість доповіді.	Невідповідність стилю мовлення. Використання лексики загального вжитку. Вживання полісемічних, неточних і незрозумілих виразів. Порушена зв'язність висловлювання відсутністю вставних слів і мовних засобів зв'язку між фразами та неспіввідношенням змістових компонентів із структурними. Грубі граматичні помилки.

Продовження табл. 1

Мультимедійна презентація / Презентація веб-сторінки	Дотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст основної та додаткових статей відповідають темі навчального проекту, презентують дослідження. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал не заважає сприйманню статей. Загальні правила співвідношення дотримані. / Веб-сторінка супроводжена зрозумілим меню для зручної навігації.	Дотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст основної та додаткових статей відповідають темі навчального проекту, але недостатньо презентують дослідження. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений. Загальні правила співвідношення дотримані.	Недотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст додаткових статей не відповідає темі навчального проекту. Зміст основної статті презентує дослідження. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений. Загальні правила співвідношення містять незначні порушення.	Недотримання єдиного стилю оформлення. Неповне відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст додаткових статей не відповідає темі навчального проекту. Зміст основної статті не презентує дослідження. Шрифт (розмір, тип) несприятливий для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений. Не дотримуються загальні правила співвідношення.
Навички роботи в мікрогрупі	Вагомий внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник активно включений у творчу колективну діяльність і може визначити свій внесок в цю діяльність. Учасник має здатність до рефлексії свого учіння.	Внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник активно включений у творчу колективну діяльність і може визначити свій внесок в цю діяльність. Учасник здатен на самоаналіз свого учіння.	Незначний внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник включений у творчу колективну діяльність, але не може визначити свій внесок в цю діяльність. Учасник здатен на керований самоаналіз свого учіння.	Незначний внесок у розробку аргументів не вплинув на реалізацію цілей команди. Учасник не може визначити свій внесок у творчу колективну діяльність. Учасник не має здатності до рефлексії свого учіння.

Висновки – узагальнення результатів, підведення підсумків. На цьому етапі з'ясується, чого навчилися студенти, яких навичок набули, які уміння були сформовані й удосконалені. Тут можливі риторичні запитання або питання, що мотивують подальше дослідження тематики.

П. В. Сисоєв зазначає, що наявність навчальних Інтернет-ресурсів дозволяє подивитися на освітні ресурси мережі Інтернет з іншого боку і почати сприймати їх не як *додаткові*, а *аналогові* або *альтернативні* [6, с. 11]. Важливим фактором є й те, що правильно дібрані Інтернет-ресурси є зразками автентичного матеріалу, які (разом з підручниками та навчальними посібниками) можуть бути спрямовані на навчання ПСАГ майбутніх правознавців.

Розробка довгострокових веб-квестів забезпечує максимальну інтеграцію Інтернет-ресурсів у вивчення ІМ на різних рівнях навчання й охоплює як окрему тему, проблему, так і навчальний предмет в цілому та міжпредметні зв'язки. Практична значущість використання веб-квесту полягає у формуванні ПСАК в говорінні у студентів і можливості оцінювання рівня сформованості останньої. Впровадження веб-квесту, організованого на конкретному навчальному матеріалі тематичних циклів, також позитивно впливатиме на навчальний процес і підвищуватиме інтерес майбутніх правознавців до вивчення професійно спрямованої ІМ завдяки новизні подачі навчального матеріалу, його професійній значущості, освітній цінності, особистісній орієнтованості на творчі можливості кожного студента в ході забезпечення умов його освітньої автономії.

Перспективою формування ПСАК в говорінні з використанням веб-квестів є створення підсистеми вправ для навчання професійно спрямованого англомовного говоріння фахівців із застосуванням цього навчального Інтернет-ресурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза) : автореф. дис. ... к. пед. н. : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Елена Ильинична Багузина. – Москва, 2011. – 238 с.
2. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій : навчальний посібник для студентів, викладачів / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів : СПОЛОМ, 2011. – 196 с. [RTF bookmark end: _Ref343705138]
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пос. / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под. ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 272 с.
4. Робоча навчальна програма “Іноземна мова” (англійська) для підготовки бакалаврів галузі знань 0304 “Право” напряму підготовки 6.030401 “Право” / Т. П. Друженко, Т. С. Письменна. – Ірпінь, 2011. – 62 с.
5. Смольяникова И. А. Информационные и коммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства для формирования иноязычной компетенции. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ito.su/2001/ito/II/2/II-2-11.html>
6. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д : Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с. – (Настольная книга преподавателя иностранных языков).
7. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1997. – Access mode : http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
8. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. 1999. – Access mode : <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
9. Lamb A. Locate and Evaluate WebQuests. 2000–2004 / EduScapes. Teacher Tap. Internet resources. Webquests. – Access mode : <http://eduscapes.com/tap/topic4.htm>
10. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests. 2002–2003. – Access mode : <http://www.best-webquests.com/bwq/matrix.asp>
11. March T. Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997–2001. – Access mode : <http://www.ozline.com/learning/theory.html>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ВЕДЕННЯ ДЕБАТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

О. О. Дідух

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

У статті аналізуються психологічні особливості процесу ведення дебатів іноземною мовою. Визначається, що до психологічних особливостей процесу ведення дебатів належать такі: усна форма спілкування, вмотивованість, зверненість, ситуативність, експресивність, широке використання невербальних засобів спілкування, спонтанність, двосторонній характер спілкування, тематичність, контекстуальність, логічність, послідовність, зв'язність. Автор описує, як визначені особливості проявляються під час ведення дебатів, і окреслює завдання, що мають бути вирішеними у контексті створення ефективної методики навчання майбутніх викладачів ведення дебатів англійською мовою.

Ключові слова: дебати, полілогічне мовлення, психологічні особливості, майбутні викладачі.

О. О. Дидух. Психологические особенности процесса ведения дебатов на иностранном языке. В статье анализируются психологические особенности процесса ведения дебатов на иностранном языке. Было определено, что для процесса ведения дебатов характерны такие психологические особенности, как: устная форма общения, мотивированность, обращенность, ситуативность, экспрессивность, широкое использование невербальных средств общения, спонтанность, двухсторонний характер общения, тематичность, контекстуальность, логичность, последовательность, связность. Автор описывает, как вышеперечисленные особенности проявляются во время ведения дебатов, и определяет задания, которые должны быть решены в процессе разработки эффективной методики обучения будущих преподавателей ведению дебатов на английском языке.

Ключевые слова: дебаты, полилогическая речь, психологические особенности, будущие преподаватели.

O. Didukh. The Psychological Peculiarities of the Debating Process in Foreign Language. In the article the psychological peculiarities of the debating process in foreign language are analyzed. It is established that the debating process represents itself as an oral form of communication, which has two-side character and is motivated, addressed to somebody, dependent on the situation, expressional, characterized by wide use of non-verbal means of communication, spontaneous, topical, contextual, logical, consistent and coherent. The author describes how the peculiarities above manifest themselves in the debating process and defines the tasks that need resolving while creating an efficient model of teaching teacher trainees to English debate.

Key words: debate, interactive speech, psychological peculiarities, teacher trainees.

Курс України на інтеграцію у світовий освітній простір сприяє посиленню вимог до підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Сучасний викладач повинен володіти значною кількістю компетентностей, які створюють умови для якісного виконання ним професійної діяльності. Згідно із Програмою з англійської мови для мовних спеціальностей майбутній викладач англійської мови має вміти вільно вступати у дискусію і підтримувати її, аргументувати свою точку зору, презентувати складні лінії аргументації, які базуються на різних джерелах, давати відповіді на запитання після закінчення власної презентації, реагувати на аргументи опонентів, давати їм коментар, перепитувати задля того, щоб отримати роз'яснення [5]. Усі ці вміння потрібні майбутньому викладачеві для ефективного ведення дебатів англійською мовою.

Попередній аналіз робіт сучасних дослідників засвідчив інтерес до проблеми навчання ведення дебатів. Дебати згадуються у роботах П. Г. Гурвича, В. Л. Скалкіна, С. В. Гапонової, О. В. Смирнової, Н. П. Андронік, М. С. Калініної, Р. С. Полесюк, Т. В. Светенко, О. Г. Калінкіної, П. Ур (P. Ur) та ін.

Нам відомі лише три роботи в галузі методики навчання іноземних мов, які присвячені проблемі навчання ведення дебатів. Зокрема, велику увагу приділяє дебатам О. В. Смирнова у своїй роботі, присвяченій розвитку культури іншомовного полілогічного спілкування [9]. Так, автор визначає дебати як одну із дискусійних форм полілогічного мовлення (ПМ) наряду із дискусією, суперечкою, диспутом та полемікою, наводить визначення дебатів. Дослідницею розглянуто гіпотетичний перебіг дебатів, загальна структура їх проведення та структура проведення Британських парламентських дебатів і студентських дебатів, коротко визначено функції учасників дебатів. О. В. Смирновою було визначено, що у своїй професійній діяльності викладачі іноземних мов здебільшого вступають у ведення дебатів під час проведення професійних семінарів. Під семінарами розуміється складна форма організації професійно-групової взаємодії приблизно 20 осіб, яка триває від 3-х до 5-ти днів і включає низку занять за певною тематикою, в ході яких декілька або усі учасники вносять свій вклад до спільного обговорення проблем [9, с. 59]. У роботі також порівнюються особливості ПМ (зокрема, однієї із його форм – дебатів) в англійському та російськомовному середовищі і підкреслюються проблеми, які можуть виникнути в контексті діалогу культур.

Робота Є. Є. Орешіної присвячена безпосередньо методиці навчання обговорення проблеми у формі дебатів на заняттях II курсу мовних спеціальностей [4]. У роботі аналізуються загальні відмінності дебатів від інших дискусійних форм, зокрема дискусії, диспуту, полеміки. Наводиться визначення дебатів. Автор пропонує свою класифікацію форматів дебатів, описує ці формати і обґрунтовує вибір формату дебатів Карла Поппера для використання у навчальному процесі на заняттях зі студентами мовних спеціальностей. Дослідницею визначаються труднощі і проблеми, які можуть виникнути у процесі ведення дебатів обраного формату. Розглядаються принципи ведення дебатів та вміння, які формуються у студентів під час участі у них. Детально описуються складові елементи дебатів. Визначаються функціональні ролі учасників дебатів та їхні функції. Розробляються критерії відбору тем для проведення дебатів. Наводяться етапи проведення дебатів на заняттях з англійської мови та визначаються функції викладача як організатора дебатів на занятті. Дослідницею була розроблена методика навчання студентів II курсу мовних спеціальностей обговорення проблеми у формі дебатів з використанням інтерактивних завдань.

Нарешті, робота М. Любецького (M. Lubetsky) присвячена загальним проблемам навчання ведення дебатів, зокрема питанням опису структурних елементів дебатів та загальній методиці навчання ведення дебатів [10]. У роботі детально розглядаються основні функції учасників, структура кейсу команд, прийоми аргументації під час ведення дебатів.

Аналіз вищезазначених робіт засвідчив, що існує низка **проблем**, пов'язаних із методикою навчання дебатів, а саме **потребують подальшого вивчення** процес ведення дебатів, бракує узагальненого опису процесу ведення дебатів. У жодній роботі, присвяченій дебатам, немає опису психологічних особливостей процесу ведення дебатів англійською мовою. Потребує уточнення класифікація форматів дебатів, адже кількість форматів, які визначаються дослідниками, варіюється від 3 до 10. Вимагають уточнення мета та зміст навчання ведення дебатів, зокрема навчання майбутніх викладачів ведення дебатів англійською мовою. У процесі нашого дослідження методики навчання майбутніх викладачів ведення дебатів англійською мовою ми плануємо вивчити всі ці проблеми.

Таким чином, необхідність навчання майбутніх викладачів ведення дебатів англійською мовою і відсутність відповідної методики зумовили **актуальність** нашого дослідження. **Метою** цієї публікації є розгляд психологічних особливостей процесу ведення дебатів англійською мовою.

Як відомо, процес усного спілкування забезпечується двома видами мовленнєвої діяльності, а саме говорінням та аудіюванням. Говоріння представляє собою активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, метою якого є висловлення своїх думок. Говоріння відбувається у діалогічній, монологічній та полілогічній формах. Якщо в роботах з лінгвістики терміни "полілог", "полілогічне мовлення" досліджуються порівняно довгий час (Бацевич Ф. С., Круглова С. Л., Олійник Л. І. та ін.), то у методиці навчання іноземних мов ці терміни ще не є остаточно прийнятими. Полілогічне мовлення згадується в роботах ряду методистів (Скалкін В. Л., Бім І. Л., Тарнопольський О. Б., Смирнова О. В., Соловова О. М., Іванова Т. В., Сухова І. О., Андронік Н. П., Шевченко Т. Ю., Калініна М. С., Полесюк Р. С.), проте їхні думки щодо природи полілогічного мовлення різняться. Якщо раніше більшість дослідників, слідом за відомим дослідником методики навчання усного спілкування В. Л. Скалкіним, вважали полілог діалогом, який ведеться більше ніж трьома співрозмовниками [7, с. 20], то останнім часом, за І. Л. Бім, полілог частіше визначається як групове обговорення проблеми, дискусія, бесіда [3, с. 176]. Слідом за О. В. Смирнвою, під полілогом ми розуміємо складну форму колективно-групового спілкування, для якої характерний розподіл функціональних ролей між її учасниками (ведучий, лідер/контрлідер, інші учасники), що визначають їхню позицію щодо тематики, думок інших партнерів зі спілкування, поєднаних однорідною тематикою, яка представляє собою центральне ядро обговорення [9, с. 24].

Дослідники полілогу Г. А. Бекмухамедова, О. В. Смирнова, Н. П. Андронік, Т. Ю. Шевченко підкреслюють, що полілог має спільні та відмінні риси як з діалогічним, так і з монологічним мовленням. Вони виділяють такі *спільні риси полілогу з монологом*: поширеність реплік, їх пов'язаність із загальним контекстом; наявність теми та ідеї, з якої впливає певна структура побудови висловлювання, структурна завершеність реплік; дотримання логічної структури побудови висловлювання – тобто трьохчастинний ступінь організації (зав'язка, інтрига, розв'язка) за принципом структурної аналогії (сміслові блоки вищого порядку конструюються із смислових блоків нижчого порядку) та рамкова (рамочна) конструкція (зачин і кінцівка) [9, с. 15].

Серед *відмінних рис* зазначимо такі: полілог є більш залежним від ситуації, в якій він відбувається; при побудові висловлювання у процесі полілогічного мовлення важливо враховувати попередню репліку; у полілозі мовлення є менш тривалим через те, що репліки є підготовленими не повністю, а частково, або взагалі не підготовлені [1, с. 14; 9, с. 14–16].

При порівнянні *полілогу з діалогом* виділяють такі *спільні риси*: репліки не дуже поширені; висока активність співрозмовників, яка виражається в обміні репліками; вмотивованість висловлювання темою, проблемою, репліками інших учасників; тяжіння до спонтанності; високий ступінь клішованості висловлювань; використання етикетних формул.

Серед *відмінних рис* зазначено такі: структурно полілог складніший, адже включає в себе більш поширені репліки монологічного характеру; тема у полілозі утримується під час всієї розмови; у полілозі кожна наступна репліка не є обов'язково реакцією на попередню репліку; полілогу притаманна зміна ситуацій, а діалогу – зміна співбесідників, з точки зору ініціативності полілогічне мовлення є багатосторонньо ініціативним; рушійний стимул у полілозі – зіткнення думок, їх взаємодія, а в діалозі – бажання отримати відповідь на запитання або реакція на попередню репліку [1, с. 15].

Таким чином, полілог становить собою окрему форму говоріння. Ця форма говоріння представлена низкою організаційних форм. Згідно із класифікацією О. В. Смирнової, форми полілогічного мовлення поділяються на дискусійні (дискусія, диспут, дебати) та недискусійні/малодискусійні (тематична бесіда, бесіда за круглим столом, круглий стіл у групі експертів). Дискусійні форми полілогічного мовлення мають на меті шляхом спільного обговорення знайти правильний спосіб вирішення проблеми, а предметом спілкування у такому випадку є протиріччя, яке може бути створене проблемною ситуацією. Об'єктами впливу у процесі

спілкування виступають думки, аргументи, логічні прийоми учасників спілкування, якими вони користуються, щоб обґрунтувати і довести свою точку зору та спростувати аргументи опонента [9, с. 45].

Отже, слідом за О. В. Смирновою, визначаємо дебати як дискусійну форму полілогічного мовлення, яка передбачає обговорення двома сторонами певної актуальної теми з метою її вивчення та формування суспільної думки, а також прийняття рішення з цього питання [9, с. 40]. Суть дебатів полягає в тому, що одна із сторін має намір переконати іншу у чомусь і, таким чином, залучити на свою сторону якомога більше слухачів (пасивних учасників). Підсумком дебатів може бути таємне або відкрите голосування, за результатами якого оголошується перемога тієї або іншої сторони та в певних випадках приймається відповідне рішення [9, с. 40].

Проведений нами аналіз психологічних особливостей процесу ведення дебатів засвідчив, що цей процес характеризується такими особливостями як: усна форма спілкування, вмотивованість, зверненість, ситуативність, експресивність, широке використання невербальних засобів спілкування, спонтанність, двосторонній характер спілкування, тематичність, контекстуальність, логічність, послідовність, зв'язність. Розглянемо, як саме ці особливості проявляються у процесі ведення дебатів детальніше.

Усна форма спілкування є першою особливістю процесу ведення дебатів. Вона передбачає, що обмін інформацією між учасниками спілкування реалізується засобами звукового коду і невербальними засобами спілкування.

Ще однією психологічною особливістю дебатів є **вмотивованість учасників**, яка забезпечується контраверсійною тематикою спілкування і правильно сформульованою резолюцією (темою дебатів). Резолюція під час проведення дебатів формулюється як стверджувальне речення і передбачає наявність особистої думки кожного із учасників. Прикладами резолюції можуть бути такі: “Ми стверджуємо, що Інтернет приносить більше шкоди, ніж користі у вихованні дітей”, “Ми стверджуємо, що вплив церкви на суспільство має бути обмеженим”, “Ми стверджуємо, що міжнародна допомога шкодить країнам, що розвиваються” (за матеріалами Міжнародної освітньої асоціації дебатів IDEA). Дослідниця Т. В. Светенко вважає, що резолюція: 1) має стосуватися суттєвих проблем; 2) має бути актуальною; 3) має бути придатною до спору, тобто має бути сформульованою таким чином, аби не надавати перевагу жодній із сторін; 4) має провокувати інтерес; 5) повинна мати чітке формулювання; 6) має стимулювати дослідницьку діяльність; 7) має включати в себе можливість обговорення на кількох рівнях; 8) повинна мати стверджувальну форму [6, с. 14–16]. У контексті навчання ведення дебатів майбутніх викладачів пропонуємо до вищезазначених вимог додати ще одну, а саме: тема резолюції має відповідати тематиці, визначеній у Програмі. Таким чином, правильно сформульована резолюція допомагає зробити мовлення учасників дебатів вмотивованим. Крім того, вмотивованість мовлення учасників також забезпечується репліками опонентів, які спонукають до коментування.

У процесі ведення дебатів проявляється така особливість, як **зверненість**. Процес ведення дебатів передбачає наявність безпосереднього контакту учасників спілкування. У процесі ведення дебатів передбачається зорове сприйняття спікера, під час якого він доповнює свої висловлювання невербальними засобами спілкування. Особливістю дебатів є подвійна зверненість спілкування, що спричиняється наявністю третіх осіб у процесі комунікації (а саме, суддів та глядачів, ролі та функції яких розглядатимуться далі). Ці треті особи не роблять свій внесок у групову мовленнєву взаємодію, проте виконують контроль і оцінку внеску спікерів у загальногруповий результат. Мовлення спікерів має подвійну зверненість: по-перше, мовлення спрямоване на безпосередніх опонентів, по-друге, оскільки головною метою ведення дебатів є спроба переконати суддів, то, в першу чергу, мовлення учасників має бути направлене на них.

Для процесу ведення дебатів характерна *ситуативність*, тобто співвіднесеність із мовленнєвою ситуацією, в якій здійснюється спілкування. За В. Л. Скалкіним, визначаємо мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємопов'язаних конкретних факторів об'єктивного та суб'єктивного планів, які залучають людину до мовної комунікації та визначають мовленнєву поведінку цього комуніканта в межах одного акту спілкування як в позиції мовця, так і в позиції слухача. [8, с. 46]. До факторів-компонентів, що є необхідними і достатніми для виникнення мовленнєвої ситуації, належать обставини здійснення спілкування, стосунки між комунікантами, мовленнєвий намір, реалізація комунікативного акту.

Говорячи про обставини дійсності, які впливатимуть на розгортання дебатів, то найважливішим фактором стає наявність у комунікації третіх осіб, на яких, як зазначалося вище, спрямоване мовлення спікерів.

Стосунки між комунікантами визначаються функціональними ролями учасників дебатів. За О. В. Смирновою, функціональними ролями під час ПМ є ролі ведучого, лідера/контрлідера і роль учасників спілкування [9, с. 18]. У процесі дебатів спектр функціональних ролей є дещо більшим. Так, до функціональних ролей учасників дебатів відносимо ролі ведучого, лідера, контрлідера, спікерів, суддів, тайм-кіппера/бульдога, глядачів. Провідна мета ведучого – керівництво процесом спілкування. Він має виступити із привітальним словом, роз'яснити завдання і цілі спільної мисленнєвої діяльності, надавати слово учасникам, слідкувати за регламентом (цю функцію він поділяє із тайм-кіппером, або за термінами дебатів – бульдогом). Лідер виступає на початку дебатів, він формулює сутність проблеми, яка обговорюється, виділяє її головні аспекти та пропонує шляхи її вирішення, тобто представляє кейс своєї сторони. Під кейсом, за Т. В. Светенко, розуміємо блок доказів стверджувальної/заперечувальної сторони, який реалізовуватиметься командою, тобто сукупність усіх критеріїв, аргументів і підтверджень [6, с. 26]. Завдання лідера – переконати учасників спілкування у правильності своєї думки. Контрлідер займає протилежну до лідера позицію і протистоїть йому у своїх судженнях. У дебатах формату Лінкольна-Дугласа ці дві ролі є єдиними безпосередніми учасниками спілкування. У всіх інших форматах до ролей лідера і контрлідера додаються ролі спікерів (учасників спілкування). Роль спікера передбачає участь у проведенні колективної мисленнєвої діяльності і спілкуванні. Функції спікерів залежать від місця його виступу під час дебатів. Вони можуть полягати у подальшому розкритті кейсу сторони, або у порівнянні пред'явлених кейсів і підведенні підсумків спілкування. Важливою функціональною роллю є роль судді. Судді приймають рішення, яка сторона була більш переконливою у доказі своєї позиції. Судді заповнюють протокол гри, в якому відмічають області зіткнення позицій сторін, вказують на сильні та слабкі сторони виступів спікерів. Вони коментують своє рішення, обґрунтовуючи його. Функцією тайм-кіппера/бульдога є слідкування за регламентом, а точніше часом виступів спікерів. Нарешті, провідною функцією глядачів є спостереження за ходом дебатів і у окремих випадках висловлення своєї кінцевої думки щодо резолюції дебатів. Отже, розподіл функціональних ролей у процесі ведення дебатів є ключовим моментом, який визначає подальше спілкування учасників.

Мовленнєвий намір учасників дебатів, як вже зазначалося, створюється самою тематикою спілкування. Тема спілкування є контраверсійною і передбачає наявність власної думки учасника щодо цієї теми. Для того щоб виникло активне спілкування, важливо, щоб тема дебатів була актуальною і знайомою учасникам.

Реалізація акту спілкування під час ведення дебатів характеризується наявністю регламенту. Якщо у деяких формах ПМ регламент не завжди є неодмінним компонентом, то під час ведення дебатів дотримання регламенту є обов'язковим. Регламентом визначаються порядок і час проведення дебатів, тривалість виступу одного із учасників, максимальна кількість виступів одного учасника, правила зміни ролей. Це дозволяє максимально долучити усіх спікерів

до обговорення і попередити ситуацію, коли компетентніші спікери беруть на себе ініціативу спілкування (на відміну від дискусії). Регламент ведення дебатів варіюється і залежить від обраного формату.

Однією із важливих рис процесу ведення дебатів є *експресивність*. Як відомо, провідною метою учасників спілкування є бажання переконати аудиторію у правдивості власних аргументів і залучити на свою сторону якомога більшу аудиторію. Як зазначає О. В. Смирнова, для цього іноді потрібні не лише вагомі факти і серйозні доведення, а також звернення до гумору, анекдотів, жаргтів, які розряджають емоційну атмосферу та викликають симпатію в аудиторії [9, с. 41]. За словами А. Шнайдера (A. Sneider), компетентний дебатер завжди виступає з ентузіазмом, відданістю і так, ніби йому вкрай важливо виграти ці дебати [12, с. 102]. Саме цими положеннями послуговуються спікери у процесі виступу під час дебатів, що і забезпечує експресивність їх проведення.

Для процесу ведення дебатів характерним є *широке використання невербальних засобів спілкування* (міміки, жестів, погляду, зовнішнього вигляду тощо). Під невербальними засобами спілкування, слідом за Ф. С. Бацевичем, розуміємо елементи комунікативного коду, які мають немовну природу і разом із засобами мовного коду слугують для створення, передачі і сприйняття повідомлення [2, с. 59]. Невербальні засоби спілкування виконують такі функції: а) передають інформацію співбесіднику; б) впливають на співбесідника; в) впливають на мовця (самовплив). За Ф. С. Бацевичем, невербальні засоби спілкування класифікуються за різними сенсорними системами, а саме – акустичною, оптичною, тактильно-кінестезичною, ольфакторною, темпоральною [2, с. 59]. Для процесу ведення дебатів у першу чергу важливими є ті, що належать до акустичної та оптичної систем.

До акустичних невербальних засобів спілкування належить просодика, а саме темп, тембр, тон, гучність мовлення тощо. Оскільки у процесі ведення дебатів спікер намагається переконати аудиторію у правильності своїх аргументів, то просодика його мовлення буде спрямована саме на досягнення цієї мети. Відповідно, як зазначає А. Шнайдер (A. Sneider), для підсилення ефекту того, що буде сказане, спікер має варіювати гучність свого мовлення, вимовляючи те, що потрібно підкреслити, гучніше, або, навпаки, знижуючи гучність після невеликої паузи [12, с. 103]. Варіювання тону допомагає спікерам передати емоції, які вони відчувають у процесі мовлення. Так, для передачі занепокоєння або схвилювання тон підсилюється, а для того, щоб показати впевненість і контроль, – тон понижується [12, с. 103]. Варіювання темпу мовлення є важливим невербальним засобом передачі інформації спікером. Важлива інформація зазвичай передається повільніше, проте під час ведення дебатів спікерам важливо пам'ятати про час і не розтягувати виступ. Характерною рисою просодики мовлення учасників дебатів є часте вживання підсиленого логічного наголосу, який використовується з метою виділення комунікативно значущої інформації.

До оптичної системи невербальних засобів спілкування відносимо кінесіку, проксеміку та зовнішній вигляд. Особливістю просторового розташування учасників дебатів підкреслюється позиції учасників, які протиставляються один одному. Стандартним розташуванням учасників є розташування сторін суперників навпроти одна одної, причому учасники сидять за столами. Таке розташування підкреслює протиставлення учасників, активізує захисну реакцію дебатерів і створює атмосферу суперництва. Саме розташування учасників дебатів приводить до того, що кожна із сторін дотримуватиметься своєї точки зору. [11, с. 224]. Водночас під час виступу спікери стають за подіум обличчям до суддів і аудиторії, що дозволяє їм максимально впливати на аудиторію. Зовнішній вигляд мовця також впливає на учасників спілкування. Людина, одягнена у чистий, помірно модний одяг, пошитий із якісного матеріалу, має посилену комунікативну позицію і відповідно ефективність його спілкування і впливу на співбесідника є вищою. Крій одягу має бути прямокутним, що допомагає справити враження авторитетної, компетентної людини. Саме такий вигляд рекомендується для учасників дебатів.

Говорячи про кінесіку, під час ведення дебатів вагомими вважаються міміка, жести учасників спілкування, постава тіла та контакт очей. Погляд спікерів дозволяє утримувати аудиторію і фокусувати її увагу на собі. На початку виступу спікер має повільно оглянути зал, зупиняючи погляд майже на кожному обличчі і, відповідно, реагувати дружнім поглядом на зустрічні. Під час виступу важливо утримувати зоровий контакт із аудиторією, особливо приділяючи увагу боковим місцям, що найчастіше випадають із поля зору промовців. Постава спікера має бути прямою та покутною. Дозволяється час від часу переминатися з ноги на ногу, проте не рекомендується хитатися на стопах або ходити. Для того щоб підкреслити свою позицію, спікерам рекомендується зробити невеликий нахил до аудиторії, і навпаки, щоб висловити незгоду із аргументами опонента, можна відхилитися назад [12, с. 105]. Руки і ноги не можуть бути схрещеними, підборіддя має бути трохи зведене догори. Щодо міміки, то, як зазначає А. Шнайдер, обличчя має відображати емоції учасника щодо аргументів, які ним наводяться. Наприклад, при зачитуванні статистики смертності або хвороб, варто виразити сум і в жодному разі не посміхатися [12, с. 104]. У процесі ведення дебатів учасники використовують значну кількість жестів, які дають їм змогу чіткіше висловити свою точку зору. А. Шнайдер наводить три правила, якими користуються учасники: 1) варіювати жести; 2) використовувати жести для того, аби підкреслити важливі ідеї у своїй промові; 3) переконатися, що жести не відволікають (уникати крутіння ручки чи брязкання ключима у кармані) [12, с. 106]. Глибший аналіз жестів, якими користуються учасники дебатів, а також просодики мовлення, характерної для учасників англомовних дебатів, буде зроблений нами у процесі дослідження лінгвістичних особливостей дебатів англійською мовою.

Процес ведення дебатів характеризується *спонтанністю*, тобто мовленнєва поведінка учасників дебатів зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнерів. Важливою умовою є те, що виступи перших спікерів завжди є підготовленими наперед, тоді як виступи інших учасників є частково підготовленими: їхні аргументи є заготовленими наперед, проте потреба реагувати на аргументи опонентів вносить долю непередбачуваності. Більшість форматів дебатів дозволяють опонентам ставити запитання спікеру безпосередньо у процесі виступу, що примушує його швидко реагувати та обдумувати свою відповідь. Таким чином, хоча під час ведення дебатів є певний ступінь підготовленості, правомірно вважати, що все ж таки процес ведення дебатів характеризується такою особливістю, як спонтанність.

Спілкування у процесі ведення дебатів має *двосторонній характер*, адже під час спілкування учасник виступає то у ролі мовця, то у ролі слухача. При чому під час ведення дебатів співвідношення часу, відведеного на говоріння і слухання учасника, становитиме від 1:1 під час дебатів формату Лінкольна-Дугласа до 1:8 під час дебатів Всесвітнього Парламентського формату. Під час ведення дебатів останнього формату учасники частіше виступають у ролі слухача. До того ж, як зазначалося вище, у більшості форматів дебатів дозволяється коментувати виступ або ж ставити запитання спікеру в процесі виступу учасника. Таким чином, роль слухача стає ще більш важливішою. Виступ кожного із учасників (окрім перших спікерів) має включати спростування, тобто коментування аргументів, наведених попереднім спікером. Більше того, це коментування має включати свої аргументи та пропозиції на противагу. Так само учасники, які виступають у ролі суддів, у процесі ведення дебатів не вступають у обговорення сторін і лише слухають та аналізують виступи спікерів. Таким чином, учасники дебатів повинні мати високий рівень сформованості компетентності в аудіюванні.

Тематичність процесу ведення дебатів полягає у тому, що відбувається обговорення певної центральної контроверсійної макротемати (тобто резолюції), яка розпадається на мінітеми, що визначаються за обраним критерієм/аспектом. Ці критерії, в свою чергу, представляють собою ситуації для обговорення, що задають напрям раунду дебатів. При своїй відносній

самостійності і завершеності всі ці критерії є частиною головної теми дебатів. Наприклад, під час обговорення резолюції “Ми стверджуємо, що Інтернет приносить більше шкоди, ніж користі у вихованні дітей” одним із критеріїв стає “наявність в Інтернеті великої кількості інформації”. Причому аргументом стверджувальної сторони буде “велика кількість інформації в Інтернеті є ненадійною”, а заперечувальної – “інформацію в Інтернеті можна знайти легко і швидко”.

Процес ведення дебатів характеризується *контекстуальністю*, тобто мовлення учасників дебатів є контекстним і розуміється без допомоги екстралінгвістичних засобів. Незважаючи на те, що виступи спікерів залежать від попередніх виступів, їх можна зрозуміти без контексту завдяки тому, що під час спростування аргументів попередніх учасників дебатів спікери повторюють як аргументи опонентів, так і попередньо висловлені аргументи своєї сторони.

Послідовність і логічність мовлення під час ведення дебатів реалізуються шляхом послідовного розкриття кейсу своєї сторони. Нагадаємо, що кейс представляє собою сукупність усіх критеріїв, аргументів і підтверджень сторони [6, с. 26]. Кейс сторони є заготовленим наперед. Він розкривається послідовно усіма спікерами кожної із сторін, причому до функцій першого спікера входить функція представити кейс своєї сторони, наступних спікерів – розвинути його, представити підтримки аргументів, і нарешті, останнього спікера – підвести підсумки і порівняти свій кейс із кейсом команди опонентів. Більшість дослідників пропонують занотовувати різні аргументи сторони на окремих картках. На противагу ми вважаємо за доцільне розробити логіко-синтаксичну схему кейса, яка дозволить учасникам дебатів розвантажити оперативну пам'ять спікера для утримування у ній більшою мірою не своїх аргументів, а аргументів щойно висловлених опонентом, що потребують спростування. Таким чином, поступове розкриття кейса своєї сторони забезпечить послідовність і логічність мовлення учасників дебатів.

Мовлення учасників дебатів характеризується такою психологічною рисою як *зв'язність*, причому, говорячи про зв'язність, ми маємо на увазі як зв'язність думки, так і зв'язність мовлення. Зв'язність думки виражена у композиційно-смісловій єдності тексту як продукту говоріння. М. Любецький (М. Lubetsky) пропонує розглядати промови учасників дебатів за їхньою макро- і мікроорганізацією. Ми пропонуємо додати сюди і мегаорганізацію промов. Саме мега-, макро- і мікроорганізації промов учасників забезпечують зв'язність думки у процесі ведення дебатів. За визначенням М. Любецького, макроорганізація промов учасників представляє собою композицію із трьох-п'яти частин, а саме: вступу, спростування, переходу, стверджувальних/заперечувальних положень (положення включає у себе аргументи і їх підтримку), висновку (спростування і перехід відсутні у першій промові під час дебатів) [10, с. 50]. Макроорганізація останніх промов складатиметься із вступу, пояснення положень першого і другого опонентів, переходу, пояснення своїх положень і висновку [10, с. 110].

За М. Любецьким, у макроорганізації промов виділяються мікроорганізація положення і мікроорганізація спростування. Мікроорганізація положення складається із критерія (signpost), аргументу (reason) і підтвердження (support 1, support 2, support 3....) [10, с. 51]. Наприклад: *Отже, наше перше положення є надійність інформації. Як відомо, в Інтернеті публікується велика кількість інформації (критерій), проте лівова частка цієї інформації є ненадійною і недостовірною. Таку інформацію важко відрізнити від правди, і вона легко спричиняє паніку і може викликати негативні наслідки (аргумент). Наприклад, відомі випадки, коли люди займалися самолікуванням, знаходячи інформацію на медичних Інтернет ресурсах. При цьому відбувається неправильне встановлення діагнозу хвороби і лікування є неефективним, а у гіршому випадку – небезпечним (підтвердження)* (за матеріалами Міжнародної освітньої асоціації дебатів IDEA).

Спростування використовується у дебатах для того, щоб пояснити, чому думка іншої команди неправильна або неважлива. Спростування може йти двома шляхами: шлях 1 – аргумент неправильний (неправильний/неправдивий / не завжди правильний / не обов'язково правильний); шлях 2 – аргумент правдивий, але недоречний (недоречний, не стосується справи / неважливий / легко вирішується).

Мікроорганізація спростування, за М. Любецьким, виглядає так: критерій (signpost); перефразування (rephrase) – повторення тієї самої ідеї іншими словами; заперечення (negation) – необхідно сказати, що щось неправильне (нераціональне); логічне пояснення (rationale) – пояснення причин, чому ні [10, с. 94]. Наприклад: *Наші опоненти стверджують, що наявність великої кількості інформації в Інтернеті (критерій) може мати негативну сторону. Вони стверджують, що значна кількість цієї інформації є ненадійною і непідтвердженою (перефразування). Проте те, що вони говорять, не є цілком правдивим (заперечення), адже більшість читачів Інтернету довіряють лише перевіреним сторінкам. Дуже часто ці перевірені сторінки мають офіційну ліцензію ЗМІ, що дозволяє нам довіряти опублікованій на них інформації (пояснення)* (за матеріалами Міжнародної освітньої асоціації дебатів IDEA).

Проте якщо розглянути повну структуру дебатів, можна побачити, що промови двох учасників спілкування створюють ніби один раунд дебатів. Функції спікерів, які виступають в одному раунді, майже однакові. Перші промови учасників називаються “конструктивні”, їхня мета – презентувати кейс своєї команди. Усі подальші промови мають назву “розвивальні”, у них продовжується пояснення кейса своєї сторони та спростування кейса опонентів. Нарешті, останні промови з кожної сторони називаються “спростовуючі/заклучні”. Цілі цих промов полягають у порівнянні і зіставленні представлених кейсів сторін та підведенні підсумків, тобто пояснення, чому саме ця сторона виграла дебата. Отже, можна побачити, що мегаорганізація промов однієї сторони учасників дебатів складається з презентації своєї точки зору (конструктивна промова), розкриття своєї точки зору (розвивальні промови) та висновку (спростовуюча/заклучна промова).

Зв'язність мовлення забезпечується широким використанням засобів міжфразового зв'язку, які будуть детальніше проаналізовані нами під час опису лінгвістичних особливостей дебатів.

Таким чином, дебати як одна із організаційних форм полілогічного мовлення характеризуються такими психологічними особливостями як: усна форма спілкування, вмотивованість, зверненість, ситуативність, експресивність, широке використання невербальних засобів спілкування, спонтанність, двосторонній характер спілкування, тематичність, контекстуальність, логічність і послідовність, зв'язність. Урахування цих особливостей є важливою умовою розробки ефективної методики навчання ведення дебатів англійською мовою.

Перспективу подальшого дослідження проблеми навчання студентів ведення дебатів англійською мовою вбачаємо у аналізі лінгвістичних особливостей дебатів англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Лінгводидактичні та комунікативні особливості дискусії на початковому ступені навчання у вищій мовній школі / Наталія Павлівна Андронік // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Вип. 48. – Серія : педагогічні науки : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – № 48. – С. 13–18.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы / Инесса Львовна Бим – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

4. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Екатерина Евгениевна Орешина – Тамбов, 2008. – 23 с.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 246 с.
6. Светенко Т. В. Путеводитель по дебатам / Татьяна Владимировна Светенко. – М. : РОССПЭН, 2002. – 139 с.
7. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / Владимир Львович Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 158 с.
8. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
9. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Валерьевна Смирнова – М., 1999. – 205 с.
10. Lubetsky M. Discover Debate / Michael Lubetsky, Charles LeBeau, David Harrington. – Santa Barbara : Language Solutions, 2000. – 133 p.
11. Pease A. Body Language. How to Read Others' Thoughts by Their Gestures / Alan Pease. – Avalon Beach (NSW) : Camel Publishing Company, 1999. – 229 p.
12. Sneider A. The Code of Debater : Introduction to Policy Debating / Alfred Sneider. – New York : International Debate Education Association, 2008. – 206 p.

ДИДАКТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ БЛОГУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Г. Ф. Драненко, Д. А. Руснак

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті розглядаються дидактичні властивості блогу в організації навчання французької мови студентів мовних спеціальностей. Уточнено особливості застосування блог-технологій у навчанні іноземних мов та представлено власний блог для навчання студентів французької мови.

Ключові слова: блог, дидактичні властивості, французька мова.

Г. Ф. Драненко, Д. А. Руснак. Дидактические свойства блога при организации обучения французскому языку студентов языковых специальностей. В статье рассматриваются дидактические свойства блога при организации обучения французскому языку студентов языковых специальностей. Уточнены особенности использования блог-технологий в процессе обучения иностранным языкам. Представлен собственный блог для обучения студентов французскому языку.

Ключевые слова: блог, дидактические свойства, французский язык.

G. Dranenko, D. Rusnak. Didactic characteristics of blog in organization of the French language study for high school' students. The article analyses the didactic characteristics of blog in organization of the French language study. Particularities of using the blog-technologies in the foreign language learning process have been determined. One's own blog of French language learning has been presented.

Key words: blog, didactic characteristics, French language.

Модернізація структури та змісту мовної освіти в Україні підвищує вимоги до організації навчання іноземних мов студентів мовних спеціальностей. У контексті реалізації цих вимог особливої уваги набуває питання застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як засобу забезпечення якісного комунікативного, соціокультурного і мовного розвитку студентів відповідно до чинних нормативних документів у галузі вивчення іноземних мов (ІМ) у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

У навчанні ІМ використання інформаційно-комунікаційних технологій пов'язується насамперед із Інтернет-технологіями двох поколінь: *Веб 1.0* та *Веб 2.0*. Інтернет першого покоління, який умовно називають *Веб 1.0* – це веб-сайти та веб-сторінки, створені кваліфікованими фахівцями. Користувач не може змінити зміст сайту, це може зробити тільки його власник. Інтернет другого покоління, *Веб 2.0*, характеризується тим, що більша частина контенту (або змісту) створюється не його власниками, а звичайними користувачами. *Веб 2.0* – це платформа соціальних сервісів і служб, що дозволяє широкому колу користувачів мережі Інтернет не лише одержувати інформацію, а й бути її творцями і співавторами [2; 4; 5].

Таким чином, на відміну від *Веб 1.0*, який виступає лише засобом отримання інформації, платформи *Веб 2.0* є посередниками між користувачами в процесі їх соціальної взаємодії. З огляду на цей факт, *Веб 2.0* відкриває перед вищою освітою широкі можливості використання електронних ресурсів у навчальних цілях. Зокрема, Філатова Г.В. зазначає, що у викладанні ІМ цінність соціальних мереж полягає в актуалізації комунікативних аспектів навчальної діяльності, в оптимізації керування процесом удосконалення іншомовної комунікативної компетенції студентів завдяки роботі з автентичними мультимедійними матеріалами у позааудиторний час [6].

До *Веб 2.0* можна віднести такі технології: *блог* (Blog), *вікі* (Wiki), *вебквест* (WebQuest), *подкаст* (Podcast), *Флікр* (Flickr), *Ютуб* (YouTube) тощо. Як показує аналіз методичних публікацій за останні роки (Азімов Е. Г.; Бецько О. С.; Полат Е. С., Бухаркіна М. Ю.; Сисосєв П. В.;

Євстигнєєв М. М.; Філатова Г. В.; Черній Г. В.; Тітова С. В.; Шаманська Р. М. та ін.), найбільш ефективними для оптимізації процесу навчання ІМ студентів мовних ВНЗ виступають блог-технології завдяки таким дидактичним якостям, як простота у використанні та доступність, ефективність організації інформаційного простору, інтерактивність і мультимедійність, надійність та безпека.

Зазначимо, що блог (від англ. blog, web log – “мережевий журнал або щоденник подій”) – це особистий веб-сайт, укладений у формі журналу або щоденника [7; 8; 9]. Основний зміст блогу складають регулярні записи, зображення або мультимедіа. До кожного запису можуть додаватися коментарі інших людей, що створює дискусію з приводу тієї чи іншої теми. Сукупність цих записів утворює хронологічну структуру блогу, в якій останній запис завжди відображається на початку, а перший – в кінці, тобто в зворотному порядку. Проте, незважаючи на очевидні переваги для навчального процесу [6, 7, 8, 9], блог-технології ще не набули широкого використання у практиці навчання, зокрема питання застосування сучасних блог-технологій у навчанні французької мови студентів мовних ВНЗ не було предметом широкого обговорення в науковій літературі.

Отже, **актуальність** обраної нами теми полягає у нових можливостях оптимізації процесу навчання ІМ завдяки використанню блог-технологій відповідно до головної мети сучасної системи освіти – навчити студента вчитися. Принципи функціонування соціальних мереж дозволяють викладачу створити особливе навчальне середовище, звичне для багатьох сучасних студентів – користувачів Інтернет; дають змогу здійснити оптимальну організацію самостійної роботи студентів, адаптувати процес отримання нових знань до їхніх індивідуальних особливостей; надають можливості збагачення та постійного оновлення змісту навчальних матеріалів.

Метою цієї статті є *уточнення і обґрунтування* особливостей застосування блог-технологій у навчанні ІМ та *презентація власного досвіду* використання авторського блогу “*Dranenko pour les étudiants*” (“*Драненко для студентів*”) [10] для формування комунікативної компетентності студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Насамперед, розглянемо переваги використання блог-технологій у навчальному процесі. Фахівці класифікують блоги (або веб-журнали) за такими ознаками [3]:

- *За автором/авторами*: особистий (ведеться від імені однієї особи), “прозорий” (ведеться від імені невідомої особи), колективний (ведеться групою осіб за правилами, визначеними автором веб-журналу), корпоративний (ведеться працівниками однієї організації).

- *За типом інформаційних даних*: текстовий, графічний, аудіо-, відео- та комбінований блог.

- *За змістом*: авторський (публікації належать автору блогу), моніторинговий (автор публікує розробки інших авторів за їхньою згодою), блог-циткування (розміщуються цитати з інших блогів).

- *За технічною основою*: використання власної веб-платформи, використання веб-сервісу, використання мобільного блогу.

- *За рівнем доступу*: вільно доступний (будь-хто може переглянути та додати власний коментар), з обмеженою доступністю (блог можуть переглядати лише ті користувачі, яким його автор надав доступ).

У навчальному процесі веб-журнали почали використовуватися з 2005 року [7]. В обігу з’явився термін “академічний блог”, під яким розуміється веб-журнал, створений для навчальних цілей [7; 9]. Академічні блоги поділяються на три типи: персональний блог викладача, блог академічної групи та персональний блог студента.

Особливими характерними ознаками академічного блогу виступають :

1) *Простота створення*. Однією з головних відмінностей блогу від традиційного веб-сайту є простота у створенні. Щоб створити свій блог не потрібно володіти спеціальними навичками програмування. У веб-просторі мережі Інтернет можна скористатися такими сервісами веб-журналів: <http://blogger.com>; <http://www.ning.com> або <http://wordpress.com>

2) *Швидкість оновлення інформації*. Інформацію на блозі можна постійно оновлювати. Крім того, всі записи архівуються, а пошук в архіві здійснюється за допомогою ключового слова чи дати. Зворотний хронологічний запис архіву дає змогу читачам визначити найновіші записи, зроблені з часу їх останнього відвідування блогу.

3) *Мультимедійність*. Інформація на блозі може бути представлена у різних форматах: текст, графічні зображення, аудіо- та відеофайли.

4) *Інтерактивність*. Завдяки можливостям залишити свій коментар, висловити свою думку блог виступає інтерактивним засобом спілкування між викладачем і студентами.

5) *Доступність*. Блог може бути відкритий для всіх користувачів Інтернету або тільки для певної групи студентів.

6) *Гіперпосилання* як засіб зв'язку з іншими блогами або веб-сайтами. Завдяки гіперпосиланням читачі можуть безпосередньо переходити до інших ресурсів.

Відповідно до характерних ознак блогу виділимо такі його дидактичні властивості, що представляють інтерес для навчання ІМ у ВНЗ:

- Створювати “інформаційно-навчальне середовище” [1] як динамічну систему, що становить цілісну сукупність освітніх ситуацій, які змінюють одна одну (функція швидкого оновлення навчальної інформації);

- Надавати навчальну інформацію у різних форматах (функція мультимедійності);

- Організовувати пошукову роботу студентів (функція гіперпосилання);

- Організовувати або продовжувати розпочату на занятті дискусію, обмінюватися думками за темами навчальної програми тощо (функція інтерактивності та доступності);

- Розвивати ініціативу та творчі здібності, зокрема стимулювати створення писемних висловлювань студентів з подальшим розміщенням їх у веб-журналі тощо (функція швидкості оновлення інформації);

- Створювати умови для самоосвіти: стимулювати пізнавальну діяльність студентів, мотивувати їхню самостійну навчальну роботу, підтримуючи контакт зі студентами у позааудиторний час (всі функції в комплексі).

Дидактичні функції та властивості блог-технологій стали підґрунтям для створення авторського блогу “*Dranenko pour les étudiants*” [10].

За представленими вище ознаками йдеться про *авторський, комбінований, вільно доступний академічний блог викладача*. Розглянемо детальніше його структуру та методику управління.

Структура блогу. Сторінки блогу розподілено за такими рубриками (рис. 1):

1. *Навчальні дисципліни*; 2. *Наукова робота студентів*; 3. *Навчально-методичні поради*; 4. *Виховна робота*; 5. *Організаційні питання та повідомлення*.

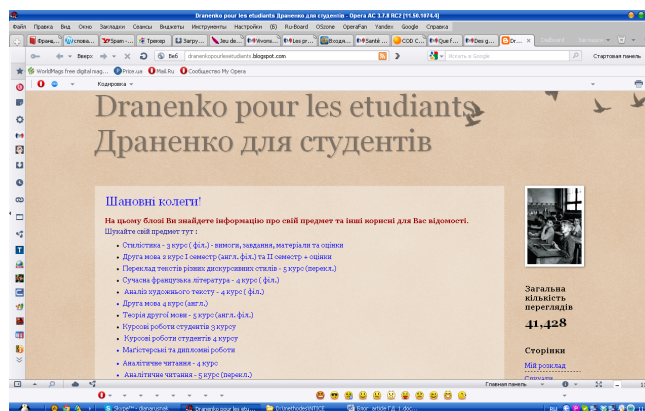


Рис. 1. Структура блогу “*Dranenko pour les étudiants*”

Рубрика **“Навчальні дисципліни”** є найбільш важливим компонентом блогу. Вона складається зі сторінок, які мають назву конкретної навчальної дисципліни (лекційної або практичної). Наприклад, сторінка курсу **“Стилістика французької мови”** містить такі відомості:

- Вимоги до студентів з дисципліни (питання для іспиту, структуру екзаменаційного білету, критерії оцінювання);
- Список навчально-методичної літератури;
- Зміст курсу, розподілений за датами занять із зазначенням домашніх завдань;
- Приклад мовно-стилістичного аналізу художнього тексту;
- Вправи для самостійного виконання (інколи із залученням іконографічних та аудіовізуальних документів);
- Текст навчально-методичного посібника для самостійного опрацювання;
- Текст лекційного матеріалу (рідко, за умови неможливості викласти матеріал протягом аудиторного заняття).

Сторінка **“Основна мова”** містить тексти диктантів для самоперевірки, додаткові тексти (переклади художніх текстів, байки з посиланнями на їх аудіозапис) та інші допоміжні матеріали. Так, на блозі студенти можуть отримати інформацію щодо методики опрацювання публіцистичних текстів (це методика **“активного читання”**, текст-приклад, вправи, допоміжні таблиці тощо) (рис. 2). Технічні особливості, пов’язані із застосуванням комп’ютера, дозволяють розмістити на блозі файли у різних форматах. Наприклад, на сторінці курсу **“Міждисциплінарні підходи до аналізу тексту художнього твору”** студенти можуть скористатися відбитками франкомовних критичних джерел, відсутніх в університетській бібліотеці (наприклад, Roland Barthes **“La mort de l’auteur”**).

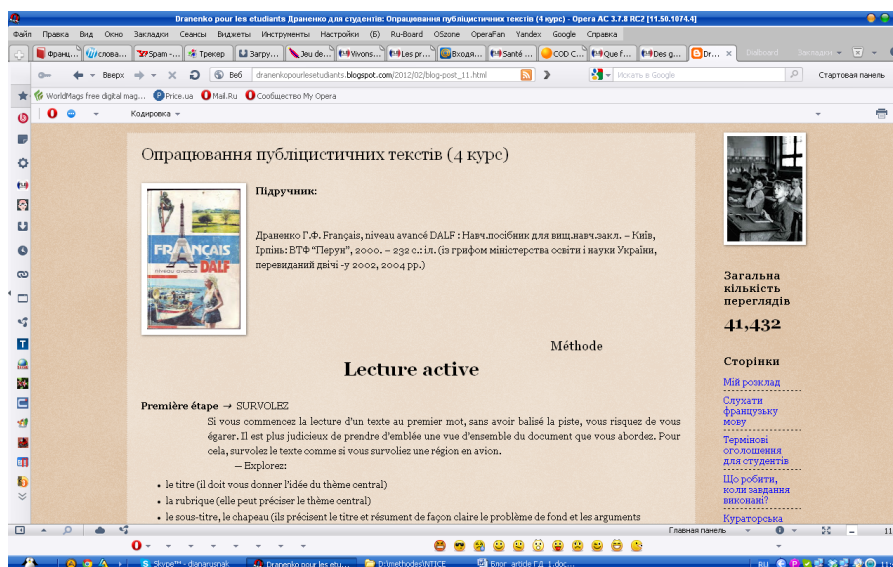


Рис. 2. Сторінка блогу, яка представляє методику опрацювання публіцистичних текстів

Достатньо ефективним є використання матеріалів в електронній формі в процесі підготовки наукової роботи студентів, незафіксованої у навчальному розкладі. Сторінки **“Курсові роботи студентів 3 (4) курсу”** та **“Магістерські роботи”** містять не лише методичні вказівки щодо змісту роботи та її оформлення, тематику, план, мету, завдання для наукових робіт студентів, а й графік опрацювання наукових джерел та написання певних розділів наукових розвідок,

що дає змогу викладачеві організувати регулярну роботу студента над курсовою або магістерською роботою та забезпечити постійний зв'язок зі студентом, а отже, вчасний захист його наукових результатів. Наприклад:

Таблиця 1

Організація роботи студентів над курсовими та магістерськими роботами

	<i>Етапи роботи над курсовою роботою</i>	<i>Термін виконання</i>	<i>Виконано (дата)</i>
1	Осмилення теми, визначення плану наукової роботи та її етапів	1-10-2012	1-10-2012
2	Складення бібліографії (з теорії та методики дослідження)	19-11-2012	
3	Опрацювання теоретичних джерел (конспект, комп'ютерний набір): особливості перекладу художнього тексту (для вступу); способи перекладу французьких дієслівних часів та способів (перший розділ).	19-11-2012	
4	Опрацювання теоретичних джерел (конспект, комп'ютерний набір): явище Нового Роману, стильові принципи авторського письма А. Роб-Грійе та формально-змістові характеристики роману "Джін, або Червона калюжа на розбитій бруківці"	17-12-2012	
5	Робота з матеріалом дослідження (читання оригіналу, вибірка прикладів, зіставлення з перекладом)	28-01-2013	
6	Підбиття підсумків практичної частини роботи. Комп'ютерний набір практичної частини (другий розділ).	18-02-2013	
7	Редакція розділів головної частини	4-03-2013	
8	Написання вступу та висновків, технічна редакція роботи	18-03-2013	
9	Підготовка усного виступу на захисті	25-03-2013	
10	Допуск до захисту та захист курсової роботи	04-04-2013	

Навчально-методичні поради, розміщені на блозі, стосуються, зокрема, головної мети викладача кафедри – навчити студента французької мови. Одне із завдань блогу – полегшити студентові технічну сторону самостійної роботи над опануванням мовних та мовленнєвих явищ. Недивно, що гіпертекст-посилання на різноманітні інтернет-словники користуються неабияким попитом у студентів, адже вони дозволяють швидко знайти значення, переклад, приклади вживання та синоніми певного французького слова у фахових джерелах. Крім того, блог містить поради з аналізу художнього тексту – вправу, які виконуються студентом протягом трьох років навчання на заняттях з основної мови. Слід додати, що тут подано також рекомендації викладача щодо літератури: інформація про новинки українських видавництв з посиланнями (критична література, переклади творів французької літератури) допоможе студенту сформувати свою власну філологічну бібліотеку.

Компоненти виховної роботи наявні у змісті кількох сторінок. Сторінка "**Цікаве**" містить матеріали цивілізаційного характеру, які сприяють формуванню соціокультурної компетентності студентів. Сторінка "**Actualité culturelle**" знайомить студентів із культурними подіями, пов'язаними із Францією. Сторінка "**Артефакт тижня**" пропонує щотижня іконографічний документ для роздумів. Сторінка "**Кураторська година**" містить статті з різноманітних тем, які стануть студентам у пригоді в їхній позааудиторний час (приміром, застереження при пошуку роботи або відомості про здорове харчування). Деякі запропоновані на цій сторінці матеріали покликані спричинити роздуми на тему загальнолюдських цінностей та поведіння у суспільстві. Сторінка "**Quoi du neuf?**" має більш інформативний характер, оскільки містить інформацію про важливі події, які відбуваються у світі та стосуються студентів ЧНУ (наприклад, резолюція Юнеско щодо внесення університетської резиденції до світової культурної спадщини).

Рубрика **“Що робити, коли завдання виконані?”** містить цікаві посилання на сайти, де розміщені новини соціально-політичного життя України та Франції як українською, так і французькою мовами, а також фахові сайти з літератури та перекладознавства. Студентам запропоновано також сайти, які дозволяють слухати радіопередачі та дивитися телебачення французькою мовою онлайн. Адреси французьких бібліотек пропонують величезну кількість франкомовних джерел в електронному вигляді та з різноманітної тематики.

Важливою функцією блогу є вирішення організаційних питань, зокрема при роботі зі студентами заочної та індивідуальної форм навчання, а також екстернату (рис. 3). Повідомлення, розміщені на блозі, містять також відомості про оцінювання (вимоги та оцінка результатів роботи студентів). На сторінках-повідомленнях студенти можуть почерпнути інформацію про стипендії уряду Франції та різноманітні конкурси, в яких вони можуть взяти участь для підвищення свого фаху.

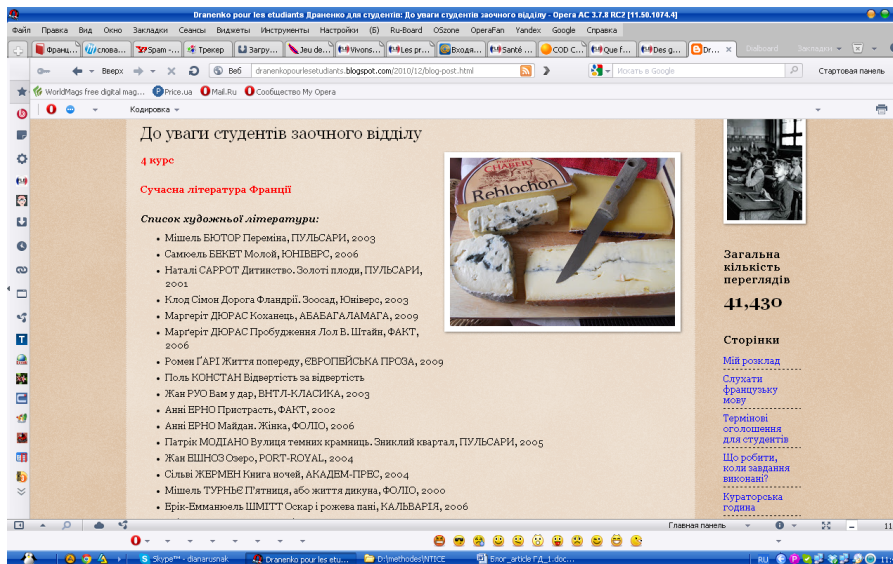


Рис. 3. Сторінка блогу для студентів заочної форми навчання

Управління блогом. Разом з тим, викладач володіє кількома механізмами відслідковування ефективності блогу (вони доступні за умови входу з паролем). Це передусім огляд рубрики **“Статистика”**, де зафіксовані джерела трафіку, аудиторія та частотність відвідування блогу. Викладач у змозі проаналізувати ключові слова, які використовують студенти у своєму пошуці. Рубрика **“Примітки”** якнайкраще демонструє інтерактивний елемент такої форми публікації матеріалів: студенти мають можливість залишити свій коментар на сторінці (без ідентифікації). Так само студент може висловити свою реакцію на зміст сторінки в формі тестового завдання, де запропоновані три відповіді. Цікавим педагогічним інструментом вивчення думки студентів є рубрика **“Опитування”**. Наприклад, відповіді на запитання **“В чому полягає складність аналізу художнього тексту?”** розподілись таким чином (в опитуванні взяли участь 50 респондентів):

- Ми не вміємо його робити – 7 %;
- Тексти часто є складними, ми не розуміємо їх зміст – 31 %;
- Вивчення та написання коментаря тексту забирає багато часу – 37 %;
- Аналіз тексту робити зовсім нескладно – 23 %.

Такі результати дозволяють зробити висновок, що основні труднощі пов'язані не з викладанням методики аналізу, а з якістю текстів, запропонованих до аналізу.

Отже, власний досвід використання веб-журналу доводить, що персональний блог викладача слугує інтерактивною платформою для реалізації методичних цілей навчання. Функціональність блогу дає змогу реалізувати такі загальнодидактичні принципи, як принцип наочності, доступності, систематичності та послідовності, принцип розвиваючого та виховуючого навчання. Інформаційно-навчальне середовище блогу забезпечує реалізацію методичних принципів комунікативності та домінувальної ролі вправ, дозволяє ефективно керувати самостійною роботою студентів у позааудиторний час. Завдяки дидактичним властивостям мультимедійності та інтерактивності інформаційний простір блогу уможлиблює організацію роботи над удосконаленням іншомовної комунікативної компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності, забезпечуючи при цьому кожному студентові індивідуальну траєкторію учіння. Вищевикладене дає змогу зробити висновок, що використання викладацького блогу створює сприятливі умови для оптимізації навчання французької мови студентів вищої школи.

Вважаємо, що визначені дидактичні властивості блогу можуть бути враховані у подальшій розробці методики формування у студентів мовних спеціальностей іншомовної комунікативної компетенції із використанням інформаційних технологій, зокрема для розробки методики дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук / І. І. Костікова. – Х., 2008. – 544 с.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
3. Стеценко Г. В. Технологія веб 2.0 як засіб використання освітніх веб-ресурсів майбутніми вчителями інформатики / Г. В. Стеценко. – Режим доступу до журналу : <http://galanet.at.ua/publ/1-1-0-27>
4. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 // Компьютерра Online: электрон. журн./ Т. О'Рейли. – Электронный ресурс – Режим доступу до журналу : <http://www.computerra.ru/think/234100>
5. Титова С. В. Социальные сервисы в преподавании иностранных языков: перспективы использования / С. В. Титова. – Электронный ресурс. – Режим доступу до журналу : <http://titova.fpl.msu.ru/about.html>
6. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов : дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / Филатова Анна Владимировна. – М., 2009. – 197 с.
7. Maga H. Blogs : quelles applications pédagogiques ? / Haydée Maga – 18.07.2008. – [Ressource électronique] – accessible à : http://francparler-oif.org/FP/parcours/blogs_applications.htm
8. Orban A.-C. “Je blogue, tu blogues, nous bloguons” / A.-C. Orban. – Etude pour le CLEMI, janvier – mars 2005. – 23 p.
9. Olivier V. Le web pedagogique: petit manuel a l'usage du blogueur d'ibutant / Vincent Olivier. – P. : GMF, 2007. – 24 p.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

10. “*Dranenko pour les étudiants*” / д. філ. н. Драненко Галина Флорівна, доцент кафедри романської філології та перекладу ЧНУ імені Юрія Федьковича / режим доступу до блогу : <http://dranenkopourlesetudiants.blogspot.com/>

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЧИТАННЯ ТВОРІВ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

М. В. Дука

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розглядаються особливості мовної репрезентації невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури. Конкретизовано функції мовних репрезентацій невербальних засобів комунікації в художньому тексті. Систематизовано засоби вербального вираження типів невербальної поведінки в художньому тексті. Визначено труднощі, пов'язані з розпізнаванням вербального втілення невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури та розумінням закодованої в них інформації.

Ключові слова: невербальні засоби комунікації, твір сучасної англomовної художньої літератури, вербальна репрезентація, номінація.

М. В. Дука. Языковая репрезентация невербальных средств коммуникации как объект обучения будущих филологов чтению произведений английской современной художественной литературы. В статье рассматриваются особенности языковой репрезентации невербальных средств коммуникации в произведениях современной английской художественной литературы. Конкретизированы функции языковых репрезентаций невербальных средств коммуникации в художественном тексте. Систематизированы способы языкового воплощения типов невербального поведения в художественном тексте. Определены трудности, связанные с распознаванием вербального воплощения невербальных средств коммуникации в произведениях современной английской художественной литературы и пониманием закодированной в них информации.

Ключевые слова: невербальные средства коммуникации, произведение современной английской художественной литературы, вербальная репрезентация, номінація.

M. Duka The verbal representation of non-verbal signals as the object of teaching future philologists to read modern English fiction. The article focuses on the particularities of verbal representations of non-verbal signals in the works of contemporary English fiction. The functions of the nominations of non-verbal signals are singled out. The types of nominations of non-verbal signals are systematized. The problems connected with identification of the nominations of non-verbal signals in the works of contemporary English fiction and understanding the information encoded in them are suggested.

Key words: non-verbal signals, works of contemporary English fiction, verbal representation, nomination.

Актуальність формування в студентів мовних спеціальностей компетентності в міжкультурному спілкуванні, зумовлена євроінтеграційним вектором розвитку нашої країни, передбачає певну модифікацію цілей та завдань навчання іноземних мов (ІМ). Ефективним сьогодні вважається лише таке міжкультурне спілкування, учасники якого здатні інтерпретувати не тільки вербальні повідомлення, але й невербальні засоби комунікації (НЗК), які є носіями значного обсягу інформації про кожного з комунікантів. Вербальний та невербальний

компоненти спілкування складають комунікативну двоєдність, котра є характеристикою як усної, так і писемної форм комунікації. Таким чином, нагальною видається потреба в підготовці майбутніх філологів до адекватного розуміння НЗК у всіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема під час читання творів англomовної художньої літератури.

Згідно з Програмою цілі навчання майбутніх філологів читання передбачають розвиток та вдосконалення вмінь інтерпретувати експліцитну та імпліцитну інформацію, подану у великих складних текстах, ідентифікувати найдрібніші деталі змісту з урахуванням ставлення до них автора твору, інтерпретувати текст щодо прихованого смислу та стилю й характеризувати героїв літературного твору тощо [15, с. 97–105]. Виходячи із цих цілей, компетентність майбутніх філологів у читанні не можемо вважати повністю сформованою, якщо вони не володіють умінням розпізнавати кінеми, тобто вербалізовані в тексті НЗК [4, с. 394] та розуміти закодовану в них інформацію. У письмовому тексті, за виразом А.І.Демчук, кінеми беруть на себе функцію компенсації візуальної або звукової матерії, наявної в усному спілкуванні [5, с. 44–45].

Під *невербальними засобами комунікації у творах художньої літератури* ми розуміємо вербалізовану у творах художньої літератури сукупність комунікативно значущих немовленнєвих компонентів, які описують жестово-рухову діяльність персонажів, їх голосову активність, просторові й часові особливості процесу комунікації; такі декоративні елементи, як одяг, аксесуари, стиль зачіски, макіяж, а також ольфакторні (нюхові) характеристики.

У сучасній науковій літературі наявна тенденція до активізації вивчення проблем, пов'язаних зі специфікою мовної репрезентації НЗК у художніх творах, зокрема простежено закономірності взаємодії вербальних і невербальних компонентів, визначено функції номінацій НЗК, виокремлено основні типи номінацій НЗК, розкрито особливості семантичної структури вербальних номінацій НЗК (Т. О. Анохіна, Г. І. Барташева, А. І. Демчук, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, І. Є. Папулінова, Л. В. Солошук та ін.). Зауважимо, що на позначення вербальної репрезентації НЗК дослідники також використовують терміни “номінація НЗК” або “маркер НЗК”. Попри значний науковий доробок зазначених авторів, специфіка мовної репрезентації НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури і труднощі сприйняття цих засобів не конкретизовано, без чого розробка ефективної методики навчання майбутніх філологів розуміння НЗК не видається можливою.

Метою цієї публікації є розгляд та систематизація мовних репрезентацій НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури, а також конкретизація труднощів навчання розуміння НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури, які пов'язані зі специфікою номінацій НЗК.

Установлено, що адекватне володіння НЗК включає не тільки вміння ними користуватися під час спілкування, але й знання їх номінацій [7, с. 14]. Особливо актуальною проблема вербальної репрезентації НЗК постає у творах художньої літератури, оскільки на етапі відбиття НЗК у тексті авторами творів художньої літератури вмикається механізм переведення невербального у вербальне. Таким чином, читач літературного твору має навчитися співвідносити мовні одиниці, що репрезентують НЗК у тексті, з формою їх виконання та змістом. Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров [3, с. 47] підкреслюють, що під час вивчення ІМ важливим є оволодіння не тільки специфічними для конкретної культури мімікою та жестами, але й мовними засобами репрезентації останніх. Л. В. Солошук [16, с. 25] вважає, що усвідомлення НЗК через відповідні номінації веде до їх закріплення в практиці спілкування, дозволяє комунікантам ознайомитися з ними не тільки емпірично, але й теоретично, оскільки “саме найменування – це не тільки процес позначення, але й процес пізнання”.

Мовні репрезентації НЗК виконують у художньому тексті такі функції: 1) номінативну (пряме вербальне зображення НЗК); 2) комунікативну (вербальне зображення невербальних характеристик, які передають важливі для комунікації смисли); 3) описово-характеризуючу

(вербальний опис особливостей особистості, значущих для створення портрета, – душевного складу, настрою, поведінки, соціального, професійного статусу тощо); 4) інтерпретативно-пояснювальну (повідомлення про глибинні смисли, виявлені в невербальній поведінці персонажа); 5) образно-оціночну (суб'єктивне сприйняття невербальної поведінки – експресивність, образність, асоціативність вербальних репрезентацій [2, с. 5–8; 9, с. 118]. Наведений перелік функцій номінацій НЗК доводить, що не лише НЗК як знак, але й його вербальне відтворення є значущим для розуміння інформації, закодованої автором твору, та потребує особливої уваги в процесі читання та інтерпретації творів художньої літератури.

Далі розглянемо засоби вираження НЗК у творах сучасної англійської художньої літератури. Відповідно до типів НЗК, які виділяються за фізичною природою походження, розподіляємо засоби їхньої номінації відповідно на групи номінацій кінесичного, проксемічного, просодичного компонентів, а також номінацій знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик.

Аналіз підходів до проблем мовної репрезентації НЗК у роботах Є. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова, І. Є. Папуліної дає змогу зробити висновок про існування таких видів відношень між формою вираження НЗК, його значенням та маркером НЗК, який його номінує: 1) один жест має одне значення та репрезентований однією номінацією; 2) один жест має одне значення та репрезентований декількома видами номінацій; 3) один жест має декілька значень та репрезентований однією номінацією; 4) один жест має декілька значень та репрезентований декількома видами номінацій; 5) декілька жестів мають одне значення та репрезентовані однією номінацією; 6) декілька жестів мають одне значення та репрезентовані декількома видами номінацій. Така неузгодженість між формою та значенням НЗК не може не викликати значні труднощі для їх розуміння студентами, що, на нашу думку, має бути взято до уваги під час навчання читання ТСАХЛ.

У результаті аналізу лінгвістичних робіт із невербальної комунікації [1; 2; 6; 16] нами встановлено, що номінації НЗК мають неоднаковий ступінь експлікації та можуть зустрічатися у ТСАХЛ експліцитно або імпліцитно у вигляді слова, словосполучення, фрази й надфразної єдності.

У межах лексичних засобів номінацій НЗК Г. І. Барташева [2, с. 12] виділяє “лексичний каркас”, тобто сукупність непозначених за інтенсивністю та експресивністю ключових мовних одиниць, що використовуються для номінацій НЗК та мають потенційну здатність комбінуватися з іншими лексичними одиницями для опису невербальної поведінки комунікантів. Лексичний каркас номінацій звичайно представлено групами ключових дієслів та іменників.

Так, наприклад, лексичним каркасом серед маркерів, які номінують *кінесичні* засоби у творах сучасної англійської художньої літератури, є ключові дієслова *to look, to smile, to gesture, to touch, to point, to wink, to nod, to raise, to shake* та ключові іменники *arm, hand, finger, head, foot, eyes, face, lips, look, smile, glance, gesture*.

Для вербальної репрезентації *просодичного* компонента авторами творів сучасної англійської художньої літератури застосовуються ключові дієслова *to say, to tell, to speak, to sound* та ключові іменники *voice, words, tone*.

У рамках номінацій *просодичних* засобів, а саме таких, які актуалізують паузацію або ситуативне мовчання, Т. О. Анохіна [1, с. 12] виокремлює існування домінантних (або ключових) номінацій, наприклад: *(to-a) pause, (to-a) stop, to be silent, to hesitate, to make a stop, an interval, to say nothing, stillness, silence, to give no information, interruption, an awkward pause, after a long pause, after some hesitation*.

У свою чергу, як номінації *проксемічного* компонента автори творів сучасної англійської художньої літератури використовують ключові дієслова *to move, to turn, to step, to lean* [2, с. 12].

Зауважимо, що лінгвісти констатують існування обмеженої кількості номінацій НЗК. Однак цей факт не впливає на таку їх характерну рису, як широка функціональність. Остання забезпечується завдяки додатковим лінгвістичним засобам – факультативним елементам, ідентифікаторам або індивідуальним змінним. У художніх творах ідентифікатори є свосередними підказками для читача. Вони розширюють або уточнюють характер невербального акту, який відбувається, і допомагають більш точно трактувати НЗК у художньому творі.

Такими факультативними елементами постають прикметники, дієприкметники, які виконують функцію означення, і предикативні прислівники (*to say nonchalantly, warningly, (dis)approvingly, affably, sweetly, flatty, tight-lipped, sonourously etc; an army officer's voice; bossy school-marm voice; a fierce "love-me-love-my dog" look on her face etc*).

Як правило, факультативні елементи мають більше семантичне навантаження щодо зображення характеру акту невербальної комунікації (якість НЗК, причина та мета його використання, об'єкт, функція НЗК з точки зору його взаємодії з вербальним повідомленням), аніж лексичний каркас номінації НЗК [9, с. 116; 11, с. 6].

Крім того, на увагу заслуговує той факт, що всі наявні типи номінацій НЗК поділяються на *соматичні* та *сенсуальні* [3, с. 41].

У *соматичних номінаціях* НЗК кінема має план вираження, тобто автор здійснює обов'язковий опис виконання конкретного НЗК. Таким чином, читач отримує можливість точної візуалізації НЗК, використаного автором твору. Наприклад: "*Archie noted the kid had an unnerving way of emphasizing certain words by moving his head in a wide circular movement from the right shoulder to the left.*" [24, с. 19]; "*Mickey tilted his head to one side and then the other.*" [24, с. 247]; "*I tossed in a T-shirt with a picture of kittens on it, shunted the case along the bed, and sat down next to my sister. I put an arm over her shoulder.*" [21, с. 43].

Іншою, контрастною до соматичних номінацій НЗК, є група *сенсуальних номінацій НЗК*. До цієї групи належать номінації НЗК, опис виконання яких загалом не представлено автором у тексті. Сенсуальні номінації НЗК використовуються авторами художніх творів у разі, коли 1) значення НЗК для нього є більш важливим, ніж опис його виконання або 2) автор використовує в тексті загальноприйнятій НЗК, який є зрозумілим читачеві навіть без детального опису його виконання: "*She gestured for me to lean closer and closer still, then whispered in my ear in her scratchy-record voice...*" [21, с. 10]; "*Sometimes, when she was explaining something to her mother, Bella used her hands like he did, emphasising things with expansive gestures.*" [23, с. 28]; "*Ralph opened his hands in a 'be my guest' gesture*" [21, с. 207].

У разі використання сенсуальних номінацій НЗК автор нібито розраховує на те, що читач за допомогою контексту сам зможе уявити ту кінему, яка передається імпліцитно. У результаті власного дослідження ми дійшли висновку, що сенсуальні номінації, що актуалізують НЗК, використовуються авторами творів сучасної англomовної художньої літератури більш широко. Причиною цього може бути їх здатність відбивати найточніші нюанси психологічного стану або поведінки людини у найекономічніший спосіб. Так, наприклад, посмішка може бути репрезентована як *dubious, maddening, little, beatific, polite, rueful, lop-sided, weak*; обличчя як "*a doubtful face*", "*a face of mock-sympathy*", стиль і якість мовлення виражено за допомогою таких прислівників, як *rancorously, viciously, softly, hurriedly, bitterly, mowkishly, sancrimoniously, jovially* тощо. У наведених прикладах майже нереальним здається уявити мімічні зміни обличчя, які відбуваються при здійсненні того чи іншого типу НЗК, а використання соматичної номінації видається складним або навіть неможливим завданням.

Зазначимо також, що номінативні одиниці, які репрезентують НЗК, можуть маркуватися в тексті за ступенем інтенсивності та ступенем експресивності значення. Це стосується авторських номінацій НЗК, коли автор намагається зобразити дійсність у творі нестандартно або створити більш точний та яскравий художній образ. Відомо, що експресивність мовлення може посилити її ефективність і прагматичний ефект, оскільки яскраві образи викликають

зацікавленість, впливаючи не тільки на розум читача, але й на його емоційну сферу. Зовнішня інтенсифікація та експресивізація номінацій НЗК здійснюються за допомогою структурних і стилістичних засобів [1, с. 15; 2, с. 12]. Науковці зазначають, що сучасному англomовному художньому дискурсу притаманні образні маркери НЗК, серед яких наявні такі стилістичні засоби, як 1) метафора: “*He stood there in all his red-headed, black polo-neck glory, his lip curled in a snarl*” [24, с. 35]; “*She poked one of the sweets with a sceptical, blood-red fingernail*” [24, с. 69]; 2) порівняння: “*I taunt him, my voice as light as the breeze at his back...*” [21, с. 5]; “*I looked at him, he looked at me, then he jumped to his feet like a crocodile leaping off the river bank. It was him. Keen as mustard.*” [25, с. 17]; 3) метонімія: “*...says Alsana, her voice losing the fight, becoming vulnerable*” [24, с. 80]; 4) епітет: *an apologetic finger, an accusing finger, a forbidding hand, to elbow smb. with a “We’re in an Elementary School” elbow.*

Поряд з іншими видами номінацій НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури окремої уваги потребують такі, що репрезентовані за допомогою фразеологічних одиниць. Установлено, що використання фразеологізмів з метою характеристики внутрішніх хвилювань героїв твору є більш економічним і ефективним засобом порівняно з нефразеологічними відповідниками [12, с. 23–24].

Нагадаємо, що фразеологічною одиницею є надслівна, семантично цілісна, відносно стійка (з допущенням варіантності), відтворювана й переважно експресивна одиниця, яка виконує характеризувально-номінативну функцію [18, с. 26]. Ознаками фразеологізмів є семантична цілісність компонентів; стабільність компонентного складу та усталеність порядку слів; автоматичність відтворення в мовленні; кілька компонентний склад; можливість вступати в синонімічні й антонімічні відношення; образність тощо.

У роботах лінгвістичного спрямування розглядаються такі поняття, як “жестові”, [10, с. 11] або “кінетичні фразеологізми” [14, с. 64]. У їх основу, з одного боку, покладено опис виконання жесту, а з іншого – реакцію внутрішніх органів і частин тіла на зовнішні мовленнєві та немовленнєві подразники. У нашій роботі ми розглядаємо фразеологізми з кінетичним (жестовим) компонентом лише як складову частину всієї сукупності фразеологізмів, які в тексті актуалізують НЗК. Таким чином, ми називаємо їх *фразеологізмами з невербальним компонентом*, оскільки вони відображають специфіку кінесичної, проксемічної, просодичної поведінки, а також знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик.

Процес перетворення номінації НЗК у фразеологізм, на думку Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова [3, с. 45], не відрізняється від переходу до групи останніх будь-якого іншого словосполучення. Коли кінема (будь-який вербалізований НЗК) виходить з активного використання, номінація, котра її відображає, у разі, коли вона продовжує використовуватися, втрачає своє самодостатнє значення, залишаючи лише символічне [3, с. 45]. Таким чином, у фразеологічних зворотах “природна сутність жесту відходить на другий план, у внутрішню форму, тоді як на перший план виступають смислові компоненти, що визначають психолого-культурологічну специфіку жеста” [8, с. 271].

Аналіз 85 фразеологізмів із невербальним компонентом в англійських та американських фразеологічних словниках [19; 20] дав змогу нам виділити три специфічні групи фразеологізмів, які мають братися до уваги в процесі навчання студентів МВНЗ розуміння НЗК підчас інтерпретації ТСАХЛ.

Так, до першої групи нами було віднесено фразеологізми, що описують кінесичний, просодичний, проксемічний акти, а також знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики або називають орган чуттєвого сприйняття, пов’язаний із тим чи іншим зазначеним вище феноменом, а їх значення імплікує особливості жестово-рухової, голосової поведінки персонажа або специфічні деталі його зовнішності, наприклад: *all eyes and ears* (listening and watching eagerly and carefully); *not show one’s face* (not to appear somewhere, not to go to some place); *part so’s hair* (to come very close to someone).

Друга група складається з таких фразеологізмів, що описують НЗК, тоді як їхнє значення зовсім не відображає специфіку невербальної поведінки персонажа або їх знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик, наприклад: *to dance on air* (to be very happy; to be euphoric enough as if to dance on air); *flex so s/sth's muscles* (to do something that shows potential strength, power, or ability).

Третя група містить фразеологізми, у номінації яких не відображено НЗК, тоді як його значення, навпроти, репрезентує невербальну поведінку героя твору або його знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики: *bite so s' head off* (to speak sharply and with great anger to someone); *clear one's throat* (to vocalize in a way that removes excess moisture from the vocal cords and surrounding area), *in fine feather* (well dressed; of an excellent appearance). Як бачимо, в останній групі фразеологізми функціонують як символічні одиниці з переносним значенням, котрі втратили супровід репрезентаціями відповідних НЗК.

Особливою групою номінацій НЗК є власні назви, або ономастичні одиниці (оніми). Відомо, що власні назви можуть характеризувати відображені в художньому творі образи або об'єкти через їх порівняння з денотатом (первісним значенням) власної назви [17, с. 37–38]. При цьому відбувається актуалізація тієї інформації, яка знаходиться за певною власною назвою, але є позатекстовою, фоновою. Така інформація є підставою для порівняння та вказує на риси зовнішності й характеру, манери, звички, професію, досягнення, стиль життя героя твору, при описі якого автор використовує певне власне ім'я. Отже, використання різного виду онімів пов'язане з необхідністю додати своєрідні риси до образу персонажа. Зазначимо також, що власні назви у творах звичайно відображають ідеї та цінності епохи. Аналізуючи специфіку номінацій НЗК у ТСАХЛ, ми дійшли висновку, що автори творів використовують власні назви, зображуючи знакові декоративні елементи або ольфакторні характеристики – тобто одяг людини, її взуття та інші речі, які її (людину) оточують.

Користуючись класифікацією онімів у дослідженні Н. В. Подольської [13], констатуємо використання авторами творів сучасної англійської художньої літератури таких типів онімів, як *реально-історичні антропоніми*, а також маркувальні найменування, серед яких *хремадоніми* й *прагматоніми*. Зазначені типи власних назв використано автором у номінаціях знакових декоративних елементів та кінесичних ЗК, зокрема кінем, спрямованих персонажем на самого себе або на неживі об'єкти.

Реально-історичні антропоніми відображають імена та прізвища реальних історичних персоналій [13, с. 30–31] – у творах сучасної англійської художньої літератури звичайно політиків, акторів, співаків та інших популярних особистостей. Так, наприклад, британська сучасна письменниця І. Вулф у своєму романі використовує ім'я та прізвище відомого політика Ентоні Чарлза Лінтона Блера – прем'єр-міністра Великобританії, порівнюючи стиль зачіски (знаковий декоративний елемент) персонажа з таким, якому надавала перевагу згадана відома людина: “*His rather soft, girlish lips were pursed together; his cowlick of chestnut hair brushed forward onto his brow. I do wish he wouldn't do it like that, I found myself thinking, it makes him look like Tony Blair.*” [25, с. 17]. В іншій ситуації авторка характеризує властивість голосу своєї героїні за допомогою імені відомої англійської акторки Фелісіті Кендал: “*'Hello,' I whispered into the receiver in the most Felicity Kendalish voice.*” [25, с. 42].

Велику групу у творах сучасної англійської художньої літератури складають власні назви – маркувальні найменування. Персонажі творів, які зображують сучасне споживче суспільство, дуже уважні до матеріального світу, живуть у світі брендів. Отже, такі оніми виконують у тексті важливу інформативну функцію, адже вони вказують на соціальний статус персонажа, його майнове положення, а також особливості характеру й поведінки.

Хремадоніми є онімами, що актуалізують у тексті маркувальні найменування та є назвами продуктів матеріальної і духовної діяльності людини (до яких, як правило, належать бренди одягу, взуття, технічних засобів, ювелірних виробів тощо) [13, с. 161]. І. Вулф специфікує

у своєму романі назву фірми-виробника взуття, що вдягає героїня: “*Pity I thought. It would do no harm at all for Portia – commonly known as ‘Porsche’ – to feel less than one hundred per cent confident in Kit. She walks all over him in her Manolo Blanik stilettos...*” [25, с. 6]. Відомо, що “Маноло Бланік” – взуття від відомого іспанського дизайнера, відмінною рисою якого є високий каблук, незвичний дизайн та дуже висока ціна (від 400–4000 доларів за пару). Постійними клієнтами цієї фірми є світові знаменитості, такі як Мадонна, Наомі Кемпбелл, Сара Джесіка Паркер тощо. Таким чином, можемо зробити висновок про достатньо високий матеріальний достаток героїні роману, яка обирає для себе таке взуття.

Статусність і матеріальний рівень підкреслює К. Бушнел у романі “*Секс у великому місті*”, описуючи нездатність своєї героїні придбати новий костюм від фірми-виробника одягу “Шанель”: “*He listened with fascination to any spoiled, mundane detail of my day: you know, like how I was pissed because Yvonne had bought a new Chanel suit and I couldn't afford one...*” [22, с. 193]. Компанія *The House of Chanel*, яка частіше скорочується до Chanel, є відомою французькою компанією-виробником предметів розкоші та один із найвідоміших у світі модних домів.

Іншою групою онімів-брендів є *прагматоніми*, які формуються назвами марок автівок, алкогольних і безалкогольних напоїв, сигарет, квітів, парфумів, зброї [13, с. 113]. Так, наприклад, К. Бушнел у своєму творі підкреслює високий соціальний статус і гарне матеріальне становище своєї героїні американського адвоката Міранди за допомогою бренду сигарет: “*Miranda lit up a blue Dunhill*” [22, р. 82]. “Данхіл” належать до дорогих сигарет, що виробляються Британською Американською тютюновою компанією, а ціна їх значно перевищує ціну на інші сигарети.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, ми можемо зробити висновок, що мовні репрезентації відіграють велику роль для сприйняття та розуміння НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури. Серед труднощів, що пов’язані з мовним втілення НЗК нами виділені такі, як 1) установлення відповідності між маркером НЗК, який його номінує, та його значенням; 2) ідентифікації та декодування номінацій НЗК, виражених експліцитно або імпліцитно у вигляді слова, словосполучення, фрази й надфразної єдності; 3) розуміння соматичних та сенсуальних номінацій НЗК; 4) інтерпретації авторських номінацій НЗК; 5) розуміння фразеологізмів як номінацій НЗК; 6) розуміння онімів як номінацій НЗК.

Перспективами дослідження ми вбачаємо конкретизацію знань, навичок та вмій, які пов’язані з розпізнаванням вербального втілення НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури і розумінням закодованої в них інформації, а також розробку підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів розуміння НЗК у творах сучасної англomовної художньої літератури у межах нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохіна Т. О. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації силенціального ефекту в англomовному художньому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.04 / Анохіна Тетяна Олександрівна. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.
2. Барташева Г. І. Взаємодія невербальних та вербальних компонентів ситуації комунікативного домінування в англomовному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.04 / Барташева Ганна Ігорівна – Харків, 2004. – 23 с.
3. Верещагин Е. М. О своеобразии отражения мимики и жестов невербальными средствами (на материале русского языка) / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Вопросы языкознания. – 1981. – №1 (январь-февраль). – С. 36–48.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : “Индрик”, 2005. – 1040 с.

5. Демчук А. И. Вербализация просодических характеристик, идентифицирующих гендер говорящего (на материале английского языка) / А. И. Демчук // Записки з романо-германської філології. – 2011. – Вип. 26. – С. 43–50.
6. Киселюк Н. П. Вербальні та невербальні засоби актуалізації емоційного стану радості в художньому дискурсі (на матеріалі англійської прози ХХ-ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.04 / Киселюк Наталія Павлівна. – К., 2009. – 20 с.
7. Климашева О. В. Способы языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте (экспериментальное исследование) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / Климашева Ольга Владимировна. – М., 2012. – 24 с.
8. Козаренко А. Д. Тело как объект природы и тело как объект культуры (о семантике фразеологизмов, построенных на базе жестов) / А. Д. Козаренко, Г. Е. Крейдлин. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 269 с.
9. Корнєва Л. Мовна репрезентація невербальної поведінки героїв художнього твору та її роль у тексті / Л. Корнєва // Філологічні науки. Збірник наукових праць. Полтава. – 2011. – № 1(7). – С. 114–121.
10. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 508 с.
11. Папулинова И. Е. Языковая манифестация жестов рук в диалогическом дискурсе (на материале русского, немецкого и английского языков) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук: спец. 10.02.19 “Теория языка (филологические науки)” / Папулинова Ирина Евгеньевна. – Тамбов, 2003. – 14 с.
12. Плахотников А. С. Фразеосемантическое поле невербального общения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / А. С. Плахотников. – М., 2012. – 25 с.
13. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Издательство “Наука”, 1978. – 199 с.
14. Потапушкин Н. А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте: учеб. пособие / Н. А. Потапушкин. – М. : Изд-во УМУ РУДН, 2000. – 123 с.
15. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Вінниця : Вид-во “Нова книга”, 2001. – 247 с.
16. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англійському дискурсі / Л. В. Солощук. – Харків : Константа, 2006. – 300 с.
17. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы истории / Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2012. – 248 с.
18. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. – К. : Знання, 2007. – 494 с.
19. Collins Cobalt Dictionary of Idioms / [editor-in-chief J. Sinclair]. – London : Harper Collins Publishers, 1997. – 493 p.
20. McGraw – Hill’s Super Mini American Idioms Dictionary / [by R. A. Spears]. – USA. : McGraw – Hill, 2007. – 276 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

21. Berry A. The Hungry Ghosts / A. Berry. – London. : Blue Door, 2010. – 405 p.
22. Bushnell C. Sex and the City / C. Bushnell. – London. : Abacus, 2010. – 245 p.
23. Noble E. Alphabet Weekends / E. Noble. – London. : Hodder, 2005. – 425 p.
24. Smith Z. White Teeth / Z. Smith. – London. : Penguin Books, 2001. – 542 p.
25. Wolff I. The Trials of Tiffany Trott / I. Wolff. – London : HarperCollinsPublishers, 1998. – 391 p.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНИХ І УКРАЇНОМОВНИХ ТЕКСТІВ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Я. Г. Фабрична

Київський національний лінгвістичний університет

У статті досліджуються лінгвостилістичні особливості англomовного та українomовного методичного дискурсу у зіставному аспекті. Вивчаються особливості мовного оформлення, визначаються спільні риси і відмінності англomовних і українomовних методичних текстів, на матеріалі яких формується професійно орієнтована компетентність у письмовому двосторонньому перекладі майбутніх викладачів іноземних мов і культур.

Ключові слова: фаховий (методичний) текст, стилістичні особливості, структурні особливості, мовні особливості.

Я. Г. Фабричная. Лингвостиле стические характеристики англ оязычных и украин оязычных текстов по методике преподавания иностранных языков и культур. В статье исследуются лингвостиле стические особенности англ оязычного и украин оязычного методического дискурса в сравнительном аспекте. Изучаются особенности языкового оформления, определяются общие черты и отличия методических текстов, на материале которых формируется профессионально ориентированная компетентность в письменном двустороннем переводе будущих преподавателей иностранных языков и культур.

Ключевые слова: специальный (методический) текст, стилистические особенности, структурные особенности, языковые особенности.

Ya. Fabrychna. Linguistic and Stylistic Features of English and Ukrainian Texts on Foreign Languages and Cultures Teaching. The article deals with the linguistic and stylistic features of English and Ukrainian methodological discourse in the contrastive aspect. Language peculiarities, common and contrastive features of English and Ukrainian methodological texts are explored with the aim of forming the future teachers of foreign languages and cultures profession specific competence in bilateral translation.

Key words: professional (methodological) text, stylistic features, compositional and structural features, language peculiarities.

Питання розвитку вмінь письмового двостороннього перекладу (ПДП), необхідних для успішного здійснення майбутніми викладачами іноземних мов і культур (ІМіК) посередницької функції в межах професійної іншомовної міжкультурної комунікації, є одним з актуальних завдань підготовки майбутніх фахівців у сфері викладання ІМіК. Уміння перекладати фахові тексти належать до основних компонентів професійно орієнтованої компетентності у ПДП. Специфіка діяльності перекладача фахових текстів зумовлена особливостями цих текстів, а результат діяльності перекладача визначається шляхом зіставлення тексту оригіналу (ТО) з текстом перекладу (ТП) [3, с. 59]. У зв'язку з цим особливого значення набувають питання, пов'язані з визначенням лінгвостилістичних характеристик англomовних і українomовних текстів з методики викладання ІМіК.

Протягом останніх десятиріч фахові тексти з методики викладання ІМіК були предметом багатьох досліджень [1; 2; 10; 14; 19]. Науковцями, зокрема, виявлено специфіку композиційно-структурних компонентів Інтернет-текстів фахової британської преси [19]; описані основні жанрові риси професійно спрямованих повідомлень (доповідей та лекцій), уточнені критерії їх відбору для розробки методики навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання [1]; встановлені та описані жанрові різновиди наукової статті, релевантні для міжкультурної професійної комунікації випускників мовного педагогічного

вищого навчального закладу [14]; досліджені особливості фахових Інтернет-текстів для розробки методики навчання майбутніх учителів німецькомовного професійного читання [10]; проаналізовані лінгвостилістичні характеристики текстів британських методичних і педагогічних електронних наукових видань для формування професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх викладачів англійської мови [2].

У зазначених дослідженнях фахові тексти з методики навчання ІМіК виступають матеріалом для формування професійно орієнтованих компетентностей в аудіюванні [1], читанні [2; 10], письмі [14], проте поза увагою дослідників залишається професійно орієнтована компетентність у ПДП. З огляду на зазначене та на той факт, що переклад, як особливий вид міжкультурної мовленнєвої комунікації, здійснюється з урахуванням співвідношення між вихідною мовою і мовою перекладу [16, с. 14], а для розуміння вихідного тексту і побудови правильно сформульованих і маючих певний зміст висловлювань у процесі письмового перекладу вирішальне значення має володіння системами двох мов у зіставному аспекті [3, с. 32], ставимо за мету статті розкрити специфіку мовного оформлення англомовних та україномовних фахових методичних текстів, розглянувши їх стилістичні та лінгвістичні особливості у зіставному аспекті, визначити їх спільні риси і відмінності, без дослідження яких неможлива розробка ефективної методики навчання майбутніх викладачів ІМіК професійно орієнтованого ПДП, зокрема відбір та організація матеріалу для навчання ПДП методичних текстів.

Матеріалом аналізу лінгвостилістичних особливостей методичних текстів слугували англомовні й україномовні тексти різних жанрів автентичних фахових видань: підручників, посібників, монографій, періодичних видань, електронних періодичних видань тощо (див. приклади використаних джерел).

Результати аналізу лінгвостилістичних особливостей методичних текстів дозволяють стверджувати, що методичні тексти забезпечують спілкування фахівців у сфері методики викладання ІМіК, тобто вони є засобом спілкування у сфері науки і науково-педагогічної діяльності і належать до наукового стилю мовлення. Основна функція цього стилю – інформативна; він характеризується такими ознаками, як спрямованість на пошук істинності спеціальної інформації, неупередженість в пошуках істини, ґрунтовна обізнаність з проблеми і теми, попередня підготовленість висловлювання, ретельний відбір мовних засобів тощо [11; 12; 15; 17]. До спільних стилістичних рис фахових текстів з методики викладання ІМіК в обох порівнювальних мовах можна віднести: інформативну насиченість, узагальненість і об'єктивність, смислову точність і однозначність, логічність, мовну нормативність, вживання загальних стандартизованих зворотів (кліше) (наприклад: *This corresponds with ..., In order to fulfill this aim ... to find out whether ... / З огляду на вищезазначене ..., вважаємо за доцільне..., враховуючи результати досліджень ...*), інтертекстуальність, яка представлена цитатами, посиланнями, виносками тощо, наявність графічної мови у вигляді таблиць, рисунків, графіків тощо.

Орієнтуючись на результати досліджень англомовного [6; 12; 18; 19] та україномовного наукового дискурсу [11; 15; 17], їх порівняльного аналізу [4; 5; 7], до стилістичних відмінностей англомовних і україномовних методичних текстів відносимо властиві українському науковому дискурсу відсторонену манеру викладу та безособовість, яка маркується вживанням займенника “ми” на позначення автора. Це свідчить про те, що автор представляє колектив авторів та слугує засобом залучення читача до його аналітичних міркувань [4]. Наведемо приклади безособовості та відстороненої манери викладу матеріалу в україномовних методичних текстах: *Відповідно до виробничих функцій, виділимо професійні вміння майбутніх учителів ІМ. Таким чином, нами було визначено поняття ПКК у читанні майбутніх учителів ІМ, окреслено теоретичні передумови формування ПКК, Персональність* англомовного наукового дискурсу актуалізується у вживанні займенника “I” на позначення автора [4]. Наприклад: *My purpose in conceiving and editing this volume was to bring together a horizon-broadening variety of initiatives, projects, and*

activities related to teacher education that can make language teaching communicative in the broadest, most meaningful sense. In this monograph I will explore and summarize recent research on second language testing washback, first by compiling definitions of washback and related constructs.

Персональність англомовних наукових текстів, методичних зокрема, пов'язана з іншою стилістичною рисою, яка не властива україномовним методичним текстам, – вживання емоційно забарвленої лексики (наприклад: *The findings of the study suggest that a culture class is significantly beneficial in terms of language skills, raising cultural awareness, changing attitudes towards native and target societies, and contribution to the teaching profession.*). Українська наукова комунікація характеризується більш стриманими оцінками позитивних моментів і гострішим акцентуванням критичних зауважень [4].

Іншою відмінною рисою англомовних методичних текстів є наявність розмовних елементів. Це пояснюється менш суворими жанрово-стилістичними вимогами до наукового стилю, що утвердилися в англійській мові та створюється завдяки використанню запитань, які спрямовують думку читача у певному руслі [4] (наприклад: *Does communicative language teaching, or CLT, mean teaching conversation, an absence of grammar in a course, or an emphasis on open-ended discussion activities as the main features of a course?*). В українських наукових публікаціях функцію таких запитальних речень виконують спонукальні речення (наприклад: *Розгляньмо ... Проаналізуймо ... Визначимо ...*).

Результати аналізу стилістичних особливостей англомовних і україномовних методичних текстів представлені у зіставному аспекті у табл. 1. Знаком “+” позначена наявність певної характеристики, знаком “-” та “-” не є характерним” – її відсутність.

Таблиця 1

Стилістичні особливості методичних текстів

Стилістичні характеристики	Англійська мова	Українська мова
1. інформативна насиченість	+	+
2. узагальненість і об'єктивність	+	+
3. смислова точність і однозначність	+	+
4. логічність	+	+
5. мовна нормативність	+	+
6. вживання загальних стандартизованих зворотів (кліше)	+	+
7. інтертекстуальність	+	+
8. наявність графічної мови	+	+
9. безособовість	--	+
10. персональність	+	не є характерним
11. вживання емоційно забарвленої лексики	+	не є характерним
12. наявність розмовних елементів	+	не є характерним

Визначені стилістичні особливості англомовних і україномовних методичних текстів мають бути враховані в процесі формування у студентів магістратури професійно орієнтованої компетентності у ПДП, зокрема розвитку вмінь аналізувати стилістичні характеристики ТО з метою виявлення труднощів перекладу, зіставляти стилістичні характеристики письмових текстів в обох мовах і відбирати ті, які необхідно використати згідно з задумом автора повідомлення і з урахуванням особливостей його адресата, дотримуватися відповідності стилю у перекладі.

Знання структурних характеристик текстів з методики навчання ІМіК, прийомів організації фахових текстів, засобів зв'язку між окремими частинами тексту (когезія і когерентність) створюють підґрунтя для розуміння вихідного тексту і правильної побудови висловлювань.

Ці знання входять до складу професійно орієнтованої компетентності у ПДП майбутніх викладачів ІМіК. Тому вважаємо за доцільне описати структурні особливості методичних текстів в обох порівнювальних мовах.

Отже, структурні особливості методичних текстів, які забезпечують логічність викладення, полягають у чіткій структуризації, тобто членування тексту на глави, частини, розділи тощо [5], що полегшує адресанту процес кодування інформації, а адресату – її декодування, а також забезпечують концентрацію уваги на фактах, що викладаються [13, с. 145]; використанні засобів логічного зв'язку (наприклад: *in addition, as a result, consequently, although, generally, furthermore / отже, таким чином, узагальнюючи, оскільки*). Наведемо у таблиці структурні особливості методичних текстів в узагальненому вигляді (див. табл. 2).

Таблиця 2

Структурні особливості методичних текстів

Структурні характеристики	Англійська мова	Українська мова
1. Чітка структуризація	+	+
2. Вживання засобів логічного зв'язку	+	+

Ми визначили й описали структурні особливості методичних текстів з метою їх урахування в процесі формування у студентів магістратури професійно орієнтованої компетентності у ПДП, зокрема розвитку вмінь проектувати і створювати тексти різного типу двома мовами відповідно до прийнятих у певному мовному середовищі правил (вміння вибудовувати логічну послідовність викладу думок автора ТО в ПІ; будувати правильні темо-ремаічні послідовності; використовувати адекватні засоби зв'язку між окремими частинами тексту; поєднувати форму і зміст таким чином, щоб отримати повноцінні зв'язні логічно послідовні тексти перекладу різного типу двома мовами відповідно до задуму автора, комунікативної ситуації і соціокультурним нормам спілкування тощо).

Варто зазначити, що окремі фахові тексти характеризуються зазначеними стилістичними і структурними рисами тією чи іншою мірою. Однак всім цим текстам властиве використання мовних засобів, які сприяють задоволенню потреб комунікації в сфері методики викладання ІМіК. Отже, перейдемо до визначення мовних особливостей методичних текстів, які представлені лексичними і граматичними особливостями.

Функціонування мови у фаховому тексті на лексичному рівні забезпечує чітко встановлена термінологія [8; 9]. Саме використання термінів визначає інформативну насиченість, смислову точність і однозначність наукового викладу [15]. Т. Р. Кияк виділяє 4 типи фахової лексики: 1) терміни даної галузі, що мають власну дефініцію; 2) міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці; 3) напівтерміни або професіоналізми; 4) професійні жаргонізми, які не претендують на точність та однозначність, мають великий рівень образності та емоційно забарвлене значення. На основі проведеного аналізу стверджуємо, що до словника англійських і україномовних методичних текстів входять такі лексичні одиниці (ЛО): вузькогалузеві методичні терміни (наприклад: *communicative competence, productive skills, drill, direct learning strategies, skimming, pre-teaching activities / іншомовна комунікативна компетентність, види мовленнєвої діяльності, навички техніки читання, вміння письма, мовленнєва зарядка, вибіркове читання*); міжгалузеві наукові терміни: педагогічні (наприклад: *assessment, curriculum, management of student participation, priori syllabus, Teacher Development Course / навчальна діяльність, рефлексивний підхід, автономність навчання, навчальна програма, цілі навчання, поточний контроль*), психологічні (наприклад: *intrinsic motivation principle, language ego, self-esteem, visual style / зорове сприйняття, умовні рефлексії, індивідуальні особливості, когнітивна психологія*), лінгвістичні (наприклад: *discourse, native language effect, spelling, grammar structure, genre / лексична одиниця, семантичне поле, словосполучення, функціональні стилі мови*); загальнонаукові ЛО (наприклад: *general notions, needs analysis, improvement, evaluation, tendency, function, review, outcome /*

функціонування, класифікація, типологія, критерій, гіпотеза, актуальність проблеми, наукове значення, апробація, експериментальна база, ступінь дослідженості); професіоналізми, які представлені так званою виробничою лексикою [9] (наприклад: *warming-up, brainstorming, jigsaw activity, yes/no questions, matching, upper-intermediates* / рівень “виживання”, заліковка, вікно (між уроками)); загальнонавчальні ЛО (наприклад: *process, attention, organize, practice* / інтеграція, компонент, аспект, ракурс); аббревіатури методичної термінології [2] (наприклад: *EAP – English for Academic Purposes, ESL – English as a Second Language, TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages, PPP – presentation, practice, production, SLT – situational language teaching, TPR – total physical response, RelEx – relating language examinations* / *ІМіК – іноземні мови і культури, ІКК – іношомовна комунікативна компетентність, ЛСК – лінгвосоціокультурна компетентність, АЛК – англійська лексична компетентність, ПОЧК – професійно орієнтована читацька компетентність, НМК – навчально-методичний комплекс*).

Таким чином, на лексичному рівні методичні тексти в обох мовах характеризуються наявністю спільних рис, які представлені в узагальненому вигляді у табл. 3.

Таблиця 3

Мовні особливості методичних текстів на лексичному рівні

Лексичні особливості	Англійська мова	Українська мова
1. використання термінів (методичних, педагогічних, психологічних, лінгвістичних, загальнонаукових, професіоналізмів)	+	+
2. використання загальнонавчальних ЛО	+	+
3. використання аббревіатур та скорочень	+	+

Результати аналізу мовних особливостей методичних текстів на лексичному рівні будуть враховані в процесі відбору та організації навчального матеріалу, укладанні лексичного мінімуму методичних термінів та в процесі формування професійно орієнтованої компетентності у ПДП, зокрема в процесі формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок ПДП, розвитку вмінь аналізувати та інтерпретувати ЛО, знаходити еквіваленти термінам, скороченням, аббревіатурам тощо, дотримуватися лексичної одноманітності, постійності термінології, застосовувати лексичні трансформації.

Перейдемо до особливостей мовного оформлення методичних текстів на граматичному рівні. В методичних текстах використовуються такі самі синтаксичні структури та морфологічні форми, як і в інших текстах. Проте результати аналізу свідчать, що певна кількість граматичних явищ спостерігається тут частіше, ніж в інших.

Синтаксис методичних текстів в обох мовах представлений такими конструкціями: прості двоскладні речення зі складним присудком, що складається з дієслова-зв'язки та іменної частини, використання яких характерно для визначення понять та опису реальних об'єктів (наприклад: *Language is a system for the expression of meaning. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.* / *Компетентність в аудіюванні є здатністю слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Ще одним складником КА є декларативні та процедурні знання.*); складні речення з переважанням складнопідрядних речень над складносурядними (наприклад: *Learning is the conscious representation of grammatical knowledge that has resulted from instruction, and it cannot lead to acquisition. Particular objectives for CLT cannot be defined beyond this level of specification, since such an approach assumes that language teaching will reflect the particular needs of the target learners.* / *Залежно від того, чи зберігаються в довготривалій пам'яті слухача певні зразки мовлення, він сприймає мовну інформацію як знайому чи незнайому.*

Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, слугує для виділення основної думки та визначає комунікативний тип фрази.); поширені речення з однорідними членами, які слугують засобами логічного зв'язку (наприклад: *The Council of Europe expanded and developed this into a syllabus that included descriptions of the objectives of foreign language courses for European adults, the situations in which they might typically need to use a foreign language (e.g., travel, business), the topics they might need to talk about (e.g., personal identification, education, shopping), the functions they needed language for (e.g., describing something, requesting information, expressing agreement and disagreement), the notions made use of in communication (e.g., time, frequency, duration), as well as the vocabulary and grammar needed. / Недостатній рівень розвитку фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу молодшого школяра на мовну форму повідомлення, в результаті чого він не розпізнає значення слів і синтагм як одиниць сприймання.); неозначено-особові речення, використання яких дає змогу зосередити увагу на дії і забезпечує узагальненість і об'єктивність викладення (наприклад: *It is now generally recognised that language learning strategies are the key to learner autonomy. / Принципом формування англомовної лексичної компетентності вважають систему теоретичних дидактико-методичних положень, які варто використовувати для досягнення раціонального процесу навчання та ефективного керування ним.)**

На морфологічному рівні методичні тексти в обох порівнювальних мовах характеризуються такими особливостями: переважання іменних конструкцій над дієслівними (наприклад: *an individual's arrangement of information, concentration on general comprehension of the text, the equally rapid acceptance of these new principles by British language teaching specialists / на основі зв'язності з урахуванням вимог комунікації, в процесі читання текстів, критична оцінка шляхів вирішення завдань, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності); вживання дієприслівникових та дієприкметникових зворотів (наприклад: *Perhaps we can clarify this term by first comparing it with the concept of grammatical competence. ... follow-up reading, writing, or vocabulary activities based on the dialog may be introduced. / Враховуючи той факт, що...; проаналізувавши дослідження, ...); вживання інфінітивних конструкцій (наприклад: *For them it would be more efficient to teach them the specific kinds of language and communicative skills needed for particular roles, (e.g., that of nurse, engineer, flight attendant, pilot, biologist, etc.) rather than just to concentrate on more general English. / Усвідомленість у ТЧ – це здатність того, хто оволодіває ІМ, розмірковувати над процесами формування своєї ТЧ і оволодівати читанням, конструюючи систему власних читацьких знань.); вживання дієслів, що позначають процеси (наприклад: *effect, assure, perform, obtain, provide, give, involve, entail, imply, result in, lead to, to be ascribed to, to be attributed to / виконувати, сприяти, залучати, виступати, забезпечувати, визначати, спрямовувати, підкреслювати); вживання дієслова переважно у теперішньому часі (наприклад: *Graphic organisers provide the learner with a different way of seeing and thinking about information. The communicative approach in language teaching starts from a theory of language as communication. In a number of influential books and papers, Halliday has elaborated a powerful theory of the functions of language, which complements Hymes's view of communicative competence for many writers on CLT seven basic functions that language performs for children learning their first language. / У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Алфавітний метод (або метод читання по складах) навчання ТЧ базується на запам'ятовуванні алфавітних назв літер.); вживання дієслова переважно в пасивній формі (наприклад: *Visual tools such as graphic organisers are being increasingly employed. Language barriers (words, grammar) are removed, so that learners can focus on the connections between information. / Процес формування КТЧ іноземною мовою ускладнюється певними труднощами, які зумовлені цілим рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів. Термінологія, як правило,******

однозначно розуміється фахівцями в даній галузі. На кожному з етапів виконуються відповідні вправи для навчання техніки читання.); вживання модальних дієслів (наприклад: *Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. The students may refer to their textbook, and follow-up reading, writing, or vocabulary activities ...* / При формуванні КТЧ учитель, насамперед, повинен враховувати об'єктивні труднощі орфографічної системи вивчуваної мови (особливо англійської), які склалися історично. Усі труднощі іноземних текстів учні мають подолати поступово.).

Визначивши спільні граматичні риси англомовних і україномовних методичних текстів, розглянемо їхні відмінності. Поділяючи точку зору В. І. Карабана [7], зазначимо, що в англійських фахових текстах значно частіше, ніж в українських, вживаються форми пасивного стану та безособові форми дієслова, дієприкметникові звороти й специфічні синтаксичні конструкції, особові займенники першої особи однини та одночленні інфінітивні й номінативні речення тощо [7, с. 14]. В українській мові відсутні артиклі, що вживаються в англійській мові як певні означення та сигналізують особливості розподілу інформації в англійському реченні. В українській мові відсутні герундій, часові форми дієслова груп Continuous, Perfect, складні підметові та додаткові інфінітивні конструкції, а в англійській мові – дієприслівники, категорія роду іменників і прикметників тощо. Певні розбіжності існують і в будові речення: на відміну від української мови, де група підмета нерідко може міститися після групи присудка, в англійській мові порядок головних членів речення фіксований.

Знання граматичних особливостей англомовних і україномовних методичних текстів, вміння аналізувати, зіставляти і відбирати граматичні форми згідно з комунікативним наміром автора, ситуацією тощо в процесі ПДП, застосовувати граматичні трансформації входять до складу професійно орієнтованої компетентності у ПДП майбутніх викладачів ІМіК, в процесі формування якої необхідно враховувати мовні особливості методичних текстів на граматичному рівні. Наведемо у таблиці мовні особливості методичних текстів на граматичному рівні (див. табл. 4).

Таблиця 4

Мовні особливості методичних текстів на граматичному рівні

Граматичні особливості	Англійська мова	Українська мова
1. вживання простих двоскладних речень зі складним присудком	+	+
2. переважання складнопідрядних речень над складносурядними	+	+
3. вживання поширених речень з однорідними членами	+	+
4. вживання неозначено-особових речень	+	+
5. домінування прямого порядку слів у реченнях	+	Не є характерним
6. переважання іменних конструкцій над дієслівними	+	+
7. вживання дієприслівникових та дієприкметникових зворотів	+	+
8. вживання інфінітивних конструкцій	+	+
9. вживання герундія, складних підметових та додаткових інфінітивних конструкцій	+	--
10. вживання дієслів, що позначають процеси	+	+
11. вживання дієслова переважно у теперішньому часі	+	+
12. вживання дієслова переважно в пасивній формі	+	+
13. вживання модальних дієслів	+	+
14. вживання артиклів	+	--
15. вживання дієприслівників	--	+
16. категорії роду іменників і прикметників	--	+

Таким чином, у статті представлено результати аналізу стилістичних, структурних і мовних особливостей презентації фахової інформації в англомовних і україномовних методичних текстах у зіставному аспекті. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у врахуванні цих особливостей у процесі відбору та організації матеріалу для навчання професійно орієнтованого ПДП майбутніх викладачів ІМіК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. – К., 2007. – 278 с.
2. Британ Ю. В. Лінгвостилістичні характеристики професійно орієнтованих текстів Британських наукових періодичних електронних видань / Ю. В. Британ // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. Вип. 20. – 2011. – С. 10–18.
3. Гавриленко Н. Н. Обучение перевода в сфере профессиональной коммуникации: монографія / Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН. 2008. – 175 с.
4. Дубенко О. Ю. Англо-американські та українські наукові тексти в порівняльно-стилістичному аспекті [Електронний ресурс] / О. Ю. Дубенко. – Режим доступу до джерела : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvnu/filolog/2009_16/R4/Dubenko.pdf
5. Дубенко О.Ю. Порівняльна стилістика англійської та української мов. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О. Ю. Дубенко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 224 с.
6. Іванюк М. В. Характеристика сучасного англомовного наукового дискурсу [Електронний ресурс] / М. В. Іванюк. – Режим доступу до джерела : <http://eprints.zu.edu.ua/5649/1/138-140.pdf>
7. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 576 с.
8. Кияк Т. Р. Фахові мови як новий напрям лінгвістичного дослідження [Електронний ресурс] / Т. Р. Кияк. – Режим доступу до джерела : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/2009_121/articles/
9. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах [Електронний ресурс] / Т. Р. Кияк. – Режим доступу до джерела : <http://eprints.zu.edu.ua/1545/1/84.pdf>
10. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2011. – 286 с.
11. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навчальний посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2007. – 360 с.
12. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка : Учебник / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Выща шк., 1991. – 272 с.
13. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Пасічник Тетяна Дмитрівна – К., 2011. – 300 с.
14. Сабанова Л. В. Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового педагогического вуза : французский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сабанова Лия Валентиновна. – М., 2007. – 225 с.
15. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навчальний посібник / О. М. Семенов. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2010. – 216 с.
16. Швейцер А. Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. ст. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 180–187.
17. Шепітько С. В. Компоненти наукового дискурсу. [Електронний ресурс] / С. В. Шепітько – Режим доступу до джерела : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_5/statti/39.pdf

18. Emery P. G. Text Classification and Text Analysis in Advanced Translation Teaching [Електронний ресурс] / P. G. Emery – Режим доступу до джерела : <http://www.erudit.org/revue/META/1991/v36/n4/002707ar.pdf>
19. McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers / M. McCarthy – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 205 p.

ПРИКЛАДИ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вісник КНЛУ Серія “Педагогіка та психологія”. Вип. 20. – 2011. – 222 с.
2. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. № 1002 – 2012. – 179 с.
3. Іноземні мови : науково-методичний журнал. – К. : Київський національний лінгвістичний університет, видавництво “Ленвіт”. N 2 – 2010. – 64 с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : навч.-метод. посібник [для студ. мовних спец. осв.- каліф. рівня “магістр”] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Bailey K. M. Washback in Language Testing / K. M. Bailey – The TOEFL Monograph Series, 1999. – 54 p.
6. Bernhardt E. B. Teaching other languages / E. B. Bernhardt – Educational practices series, 2010. – 31 p.
7. English Teaching Forum 2012, Volume 50, № 1–3.
8. Farrel T. “Action Research” in Reflective Language Teaching: From Research to Practice / T. S. C. Farrel – Continuum, 2007. – P. 94–106.
9. Hadfield J. Introduction to Teaching English / J. Hadfield, Ch. Hadfield – Oxford University Press, 2011. – 176 p.
10. Pelletier J. Supporting Early Language and Literacy. Research monograph / J. Pelletier – A research-into-practice series, 2011. – 4 p.
11. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today / J. C. Richards – Cambridge University Press, 2006. – 47 p.
12. Teaching English [Електронний ресурс] – режим доступу до джерела : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/methodology>
13. The Internet TESL Journal [Електронний ресурс] – режим доступу до джерела : <http://iteslj.org/>
14. The Modern Language Journal. Special Issue : The Supplementary Issue : Research in and Around the Language Classroom : Qualitative and Quantitative Approaches. Volume 95, Issue Supplement s1 – 2011 – 198 p.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА В КОЛЕДЖАХ

О. Ю. Гальченко

Запорізький національний університет

У статті описано модель навчання студентів спеціальності “Туристичне обслуговування” професійно орієнтованого англomовного письма та шляхи реалізації моделі на заняттях з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” за такими параметрами: навчальні модулі, змістовні модулі, етапи навчання, кількість годин, методи та прийоми, вправи. Описано поетапну реалізацію моделі навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Ключові слова: професійно орієнтоване англomовне письмо, модель навчання, навчальний модуль, змістовний модуль.

О. Ю. Гальченко. Модель обучения будущих менеджеров туризма профессионально ориентированному англоязычному письму в колледжах. В статье описана модель обучения студентов специальности “Туристическое обслуживание” профессионально ориентированному англоязычному письму и пути реализации модели на занятиях по дисциплине “Иностранный язык для профессиональных целей” по таким параметрам: учебные модули, этапы обучения, количество часов, методы и приемы, упражнения. Описана поэтапная реализация модели учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Ключевые слова: профессионально ориентированное англоязычное письмо, модель обучения, учебный модуль, содержательный модуль.

O. Gal'chenko. A model of teaching students “Tour Service” professionally oriented English language writing. The article describes a model of teaching students of “Tour Service” professionally oriented English language writing and ways to implement such a model in the teaching process of colleges according to parameters: training modules, stages of training, number of hours, methods and techniques, exercises. The gradual implementation of the model of the educational process in the terms of credit-modular system of training is described.

Key words: professionally oriented English language writing, teaching model, training module, content unit.

Однією з умов ефективного оволодіння професійно орієнтованим англomовним письмом майбутніми менеджерами туризму є створення чіткої моделі організації навчального процесу, що має стати індивідуальною інтерпретацією викладачем методу навчання відповідно до конкретних цілей і умов. Під **моделлю** ми, слідом за О. Б. Тарнопольським та Н. П. Волковою, розуміємо “схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу” [1, с. 10].

У сучасному навчальному процесі мають місце суперечності між вимогами до рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму і недосконалою моделлю формування їхньої комунікативної компетентності; між теоретичними розробками проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму і відсутністю технологій їх реалізації, що і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Створенню моделей навчання іноземних мов присвячені праці багатьох методистів. Розроблено моделі навчання писемного мовлення у мовних вищих навчальних закладах (Борецька Г. Е., Васильєва Е. В., Кривчикова Г. Ф.); обґрунтовано моделі навчання професійно спрямованого письма для студентів немовних ВНЗ (Метьолкіна М. М., Корж Т. М., Зінуква Н. В.) та модель взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення та письма (Кукса Б. В.). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених моделюванню процесу формування компетентності в іншомовному письмі, проблема розробки моделі навчання професійно орієнтованого англомовного письма майбутніх менеджерів туризму в коледжах залишається невирішеною.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування моделі навчання професійно орієнтованого англомовного письма студентів 2 курсу спеціальності 5.14010301 “Туристичне обслуговування” в коледжах.

Зазначимо, що будь-яка методична модель має створюватися з урахуванням певних принципів. Розроблена нами модель ґрунтується на принципах циклічності, системності, професійної спрямованості, поетапності навчання.

Принцип циклічності передбачає, що навчальна мовленнєва діяльність проходить за певною тематикою та здійснюється протягом визначеної кількості практичних аудиторних і самостійних занять.

Принцип системності реалізується з допомогою розробленої системи вправ, які спрямовані на оволодіння вміннями і навичками професійно орієнтованого англомовного письма (далі – ПОАМП). Відповідно до принципу професійної спрямованості ця модель сприятиме оволодінню майбутніми менеджерами туризму ПОАМП за обраним фахом.

Принцип професійної спрямованості є у нашому дослідженні ключовим. На думку Н. В. Зінукової, яку ми цілком підтримуємо, для досягнення необхідного рівня сформованості готовності до ділового іншомовного спілкування слід організувати таке навчання, що забезпечило б перехід від навчальної діяльності до професійної із відповідною зміною мотивів, потреб, мети, дій, засобів та результатів [4, с. 124]. Виходячи з цього, ми пропонуємо таку модель навчання, яка максимально імітує типові комунікативні ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування у майбутній професійній діяльності студентів.

Під час розробки моделі ми спиралися на трирівневу модель оволодіння іншомовним спілкуванням. Відповідно оволодіння вміннями відбувається в три етапи: ознайомлення з новим навчальним матеріалом → тренування у спілкуванні → практика у спілкуванні [6, с. 135]. Згідно з принципом поетапності навчання описаний механізм процесу набуття вмінь і навичок професійно орієнтованого англомовного письма дає нам підстави виділити **три відповідні етапи навчання**: I – рецептивний етап, ознайомлення з новим навчальним матеріалом (Pre-Writing), II – репродуктивно-продуктивний етап, тренування у спілкуванні (Writing), III – продуктивний етап, практика спілкування (Post-Writing).

У зв'язку з прямуванням України до загальноєвропейського освітнього простору розроблена нами модель навчання ПОАМП реалізується у контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання.

Експериментальна перевірка запропонованої методики здійснювалася на базі Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету, тому наведені далі часові розрахунки узгоджуються з Робочою програмою навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)” для студентів спеціальності “Туристичне обслуговування”. Відповідно до розподілу часу у вказаному документі навчальне навантаження студента з вивчення зазначеної дисципліни впродовж першого семестру складає 130 годин роботи (68 годин аудиторної роботи, 30 годин позааудиторної роботи, 32 години індивідуальної роботи). Отже, за вказаним документом співвідношення аудиторної та позааудиторної роботи складає приблизно 2:1.

Розроблена нами модель представлена в табл. 1.

Таблиця 1

**Модель навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого
англомовного письма, що впроваджується в курсі АМПС у першому семестрі
другого навчального року коледжу**

№ навчального модуля	Змістовні модулі		К-сть годин в ЗМ, на яких проводиться підготовка по ПОАМП (всього)				Кількість годин на кожному етапі			Методи/прийоми	Вправи	
	№	Назва	загальна	аудиторних	позааудиторних	індивідуальних	Етап	К-сть годин				
								ауд.	позаауд.			індивід.
1	1	Презентація туристичної фірми	11	8	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 4 2	1 1 1	1 1 1	Демонстрація Дискусія Ділова гра Презентація Мовний портфель	Рецептивні вправи Вправи на трансформацію мовного зразка Вправи на підстановку Вправи на розширення Відповіді на запитання до малюнка, фото Вправи на опис фото
	2	Створення рекламних проспектів-буклетів	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Демонстрація Інструктаж Репродукція Проект Мовний портфель	Рецептивні вправи Вправи на підстановку Вправи на розширення Тренінг з реклами Створення буклета за схемою
	3	Форми ввічливості. Форми висловлювання подяки та прохання	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Дискусія Реферування Інтерв'ю Case-study	Вправи на запитання-відповіді з частковою зміною речення Вправи на підстановку Вправи на розширення Написання ділового листа за планом
	4	Вираження погодження та відмови	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Дискусія Ілюстрація Реферування Case-study	Вправи на запитання-відповіді з частковою зміною речення Вправи на підстановку Вправи на розширення Написання ділового листа за планом
	5	Мовленнєвий етикет	11	8	3	4	Pre-writing Writing Post-Writing	2 4 2	1 1 1	1 1 2	Диспут Реферування Інтерв'ю Вебінар Мовний портфель	Вправи на підстановку Вправи на доповнення діалогу та листа поданими кліше Вправи на написання листа за планом

Продовження табл. 1

2	6	Транспортна система України.	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Дискусія Ілюстрація Реферування Конспектування Case-study	Диктант Відповіді на запитання до тексту Вправи на написання резюме до тексту Опис маршруту на карті, схемі
	7	Туристичні центри України, Велико-британії, Франції, Німеччини	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Диспут Презентація Реферування Ділова гра	Відповіді на запитання щодо змісту тексту Створення презентації з фото тур. центрів Опис слайдів презентації Написання опису туру за планом
	8	Визначні музеї країн, мови яких вивчаються	9	6	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 2 2	1 1 1	1 1 1	Ілюстрація Реферування Презентація Проект	Відповіді на запитання щодо змісту тексту Створення презентації з фото тур. центрів Опис слайдів презентації Написання тексту екскурсії до музею за планом
	9	Заочні мандрівки туристичними центрами України	11	8	3	3	Pre-writing Writing Post-Writing	2 4 2	1 1 1	1 1 1	Диспут Мозковий штурм Case-study Проект	Визначення тур. центрів України Визначення плану мандрівки Тренінг зі створення тексту екскурсії Вправи на добір відповідних мовних засобів Створення тексту екскурсії одним із тур. центрів України
	10	Професійне ділове мовлення	11	8	3	4	Pre-writing Writing Post-Writing	2 4 2	1 1 1	1 1 2	Case-study Реферування Вебінар Мовний портфель Ділова гра	Форматування тексту угоди Реферування Редагування тексту угоди Доповнення тексту Створення угоди на основі case-study
			130	68	30	32		68	30	32		

Представлена модель розрахована на один семестр і відповідно до кредитно-модульної системи навчання включає 2 **навчальні модулі**. Під навчальним модулем ми розуміємо основну структурну одиницю організації навчального процесу.

Освітньо-професійною програмою напряму підготовки “Туристичне обслуговування” передбачено вивчення десяти **змістових модулів** в дисципліні “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Тому розроблена модель передбачає 10 змістових модулів (5 у першому навчальному модулі та 5 у другому). Змістовий модуль розпочинається введенням нової інформації й нової теми, далі відбувається безпосередньо тренування та практика писемного

мовлення. Завершується змістовий модуль повторенням, закріпленням засвоєного матеріалу і його контролем. Розподіл годин між модулями не однаковий, що пояснюється відмінностями в обсязі навчального матеріалу по модулях.

Специфіка професії фахівця в галузі туризму, яка полягає в необхідності досягнення високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, вимагає особливої уваги до формування та вдосконалення мовленнєвих навичок. Цим обумовлюється важливість етапу тренування у спілкуванні, що знайшло своє втілення у домінуванні кількості вправ цього етапу та часових витрат на їх виконання порівняно з іншими етапами. Саме тому у кожному змістовому модулі на рецептивний та продуктивний етапи відводиться однакова кількість часу (1 заняття, 2 години аудиторного часу, 20 хвилин безпосередньої роботи над писемним мовленням), а на репродуктивно-продуктивний в окремих змістових модулях передбачено більше часу (2 заняття, 4 години аудиторного часу, 40 хвилин роботи над писемним мовленням), що зумовлено необхідністю опрацювання більшого обсягу навчального матеріалу.

Ураховуючи те, що **методи і прийоми роботи** мають бути різноманітними, ми обирали їх індивідуально до кожного змістового модуля. Серед них: демонстрація, дискусія, ділова гра, презентація, інструктаж, репродукція, проєкт, мовний портфель, реферування, конспектування, інтерв'ю, case-study, диспут, вебінар, ілюстрація, мозковий штурм.

При ознайомленні студентів зі зразками текстів того чи іншого жанру (діловий лист, рекламний проспект-буклет та ін.) ми застосовували демонстрацію та ілюстрацію. Далі в групі проводилася дискусія або диспут з обговоренням композиційних особливостей текстів, їх оформлення.

Незамінними у вивченні іноземних мов за професійним спрямуванням в коледжах є ділові та рольові ігри, що стимулюють студентів до спілкування іноземною мовою у ситуаціях, наближених до їхньої майбутньої професійної діяльності. Рольові ігри дають студентам можливість виявити свою індивідуальність в процесі спілкування [7, с. 7]. Розподіл ролей дає змогу викладачу пристосувати гру до особливостей групи, враховуючи рівень кожного студента та його психологічні особливості.

При опрацюванні окремих змістових модулів (наприклад, ЗМ №3 “Форми ввічливості. Форми висловлювання подяки та прохання”, ЗМ №4 “Вираження погодження та відмови”, ЗМ №6 “Транспортна система України”, ЗМ №9 “Заочні мандрівки туристичними центрами України”, ЗМ №10 “Професійне ділове мовлення”) проводиться обговорення case-study, пов'язаних з ситуаціями професійної діяльності фахівців туристичної галузі. Робота з кейсами, як і робота з презентаціями, організовується відповідно до вимог, які висуваються до опрацювання і використання кейсів у навчанні іноземних мов за професійним спрямуванням [1; 10; 11, с. 57–60; 12, с. 280].

Однією з інноваційних технологій навчання, що застосовується у запропонованій моделі, є вебінар. Під вебінаром ми, слідом за Н. В. Морзе та О. В. Ігнатенко, розуміємо інформаційно-комунікаційну технологію навчання, яка забезпечує проведення інтерактивних дистанційних занять у віртуальному електронному середовищі для спільного навчання студентів [5, с. 10]. Ми пропонуємо використовувати вебінар орієнтовані платформи саме для формування вмінь і навичок писемного мовлення, оскільки формат вебінару відкриває можливості для презентацій та демонстрацій файлів різних типів і передбачає зворотний зв'язок у вигляді текстового чату. Це спонукає студентів до писемного спілкування в реальному часі та дає змогу викладачу безпосередньо спостерігати за процесом породження висловлювання. Беззаперечною перевагою вебінарів є також можливість проведення онлайн-тестування з негайним відображенням результатів, що робить контроль прозорим та зрозумілим. Для викладача такий “експрес-контроль” є незамінним на рецептивному етапі, коли важливим є моніторинг розуміння побаченого/прочитаного.

На етапі **Pre-Writing** (заняття 1) викладач пропонує студентам ситуацію, навколо якої проходитиме навчання протягом навчального модуля, наприклад: “Презентація туристичної фірми”. Цей етап є рецептивним, студенти ознайомлюються зі зразками презентацій та їх логіко-композиційними особливостями. Ознайомлення з новим матеріалом може проходити у формі демонстрації та подальшої дискусії змісту побаченого або диспуту. Під час диспуту студенти можуть визначити необхідні компоненти змісту презентації, визначити її оформлення, обговорити переваги та недоліки презентацій-зразків. Після цього студенти виконують умовно-комунікативні, рецептивні вправи з частковим або повним керуванням.

На етапі **Writing (заняття 2)** студенти тренуються у спілкуванні, а отже, виконують вправи, метою яких є формування навичок і вмінь професійно орієнтованого писемного мовлення. З цією метою пропонуються умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні вправи, які мають частковий або мінімальний рівень керування, і перевіряються викладачем із відповідним коментарем. На аудиторному занятті студенти також мають можливість отримати коментар викладача щодо виконаних контрольних завдань та вказівки щодо подальшої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. На цьому ж етапі студенти працюють над індивідуальним завданням (компонентом досьє мовного портфеля).

Етап **Post-Writing** (заняття 3) включає в себе лише комунікативні, продуктивні вправи – студенти створюють власні тексти того чи іншого жанру, відбувається захист мовного портфеля. Після опрацювання студентами вправ, на етапі Post-Writing викладач підводить підсумки та вітає майбутніх менеджерів туризму з успішним виступом на ярмарку туризму. Далі аудиторні заняття плануються викладачем відповідно до основної навчальної комунікативної ситуації.

Невід’ємною частиною навчального процесу на кожному етапі та наприкінці навчання є контроль сформованості рівня певних умінь студентів. У розробленій моделі передбачається поточний контроль на кожному занятті, а також рубіжний контроль у складі модульної контрольної роботи, яка проводиться після закінчення вивчення модуля.

Ураховуючи той факт, що в ході навчання англійської мови здійснюється навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння й письма), то безпосередньо на навчання писемного мовлення доцільно відводити від загального часу практичних занять, тобто приблизно 20 хвилин на кожному занятті тривалістю 2 аудиторні години. Проте слід зазначити, що фрагмент навчання ПОАМП є інтегральним компонентом усіх аудиторних і позааудиторних занять та передбачає виконання студентами запропонованої нами системи вправ для навчання професійно орієнтованого англomовного письма.

Ми розраховуємо на повний обсяг годин індивідуальної роботи, оскільки вона зазвичай являє собою завдання, що виконується у письмовій формі. На думку Т. О. Пахомової та І. В. Беженар, мовний портфель може використовуватись як засіб навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю студента поряд з іншими основними й допоміжними засобами для аудиторної роботи і самостійної підготовки [8, с. 34]. Саме тому ми пропонуємо використовувати у якості індивідуального завдання роботу над мовним портфелем, досьє якого включає в себе створені студентами власноруч тексти.

На сьогодні більшість вчених погоджуються з тим, що позааудиторна робота має бути продовженням аудиторної роботи, є наслідком і втіленням усього попереднього вправління. Тому в аудиторії доцільно виконувати нову та найскладнішу роботу, а також роботу, спрямовану на оволодіння новими прийомами навчання. Поряд з цим безпосередньо на аудиторному занятті необхідно починати організацію позааудиторної роботи студента, що полягає не тільки у цілеспрямованому і розгорнутому поясненні домашнього завдання, а й у застосуванні окремих форм самостійної роботи на заняттях, в тому числі вправ з використанням технічних засобів, зокрема комп’ютера з доступом до мережі Інтернет. Доцільність виконання частини вправ

протягом аудиторного часу пояснюється також відсутністю спеціально виділеного пропедевтичного етапу в нашій моделі навчання. Ознайомлення з новими прийомами роботи відбувається паралельно з виконанням передбачених завданнями мовленнєвих дій. Як зазначає О. О. Москалець, відсоток абітурієнтів, які не володіють комп'ютерною технікою на достатньому рівні, зменшується з кожним роком [6]. Тому, говорячи про “нові прийоми роботи”, ми маємо на увазі не оволодіння комп'ютерною грамотністю як такою, а ознайомлення зі способами отримання допомоги під час самостійної роботи та під час проведення вебінарів.

Розглянемо шляхи практичної реалізації запропонованої моделі на прикладі вивчення змістового модуля №1 “Презентація туристичної фірми”.

На першому занятті (рецептивний етап) студенти переглядають 2–3 зразки англійських презентацій туристичних фірм та обговорюють їх зміст, оформлення та композиційні особливості у подальшій дискусії. Викладач може легко знайти подібні презентації на сайтах зарубіжних туристичних фірм (наприклад, <http://miamitourcompany.com/>) або на спеціальних веб-ресурсах, де розміщуються комерційні презентації (наприклад, <http://www.slideshare.net/>). При вивченні цієї теми важливо звертати увагу саме на жанрові особливості англійських презентацій у сфері туризму, а не схилитися до повторення тих питань, що розглядаються студентами на заняттях з маркетингу та інформатики.

На другому та третьому заняттях (рецептивно-репродуктивний етап) відбувається тренування у спілкуванні, а саме виконання умовно-комунікативних вправ з методичних рекомендацій з робочою назвою “English for Tourism” (змістовому модулю №1 відповідає Unit 1 “Tour Company Marketing”) [3, с. 5]. Кожний юніт методичних рекомендацій починається з тексту, що тематично співвідноситься зі змістовим модулем та самостійно опрацьовується студентами. У текстах виділено терміни сфери туризму, їх тлумачення для зручності подані в кінці методичних рекомендацій. У першому юніті методичних рекомендацій такий текст має назву “Promotion”, з нього студенти дізнаються про секрети успішної реклами та просування туристичної фірми на ринку послуг. Аудиторна робота зосереджена на рецептивно-репродуктивних вправах та діловій грі “Ярмарок туризму”, в ході якої студенти пробують себе в ролі менеджерів туристичної фірми, що готуються представити свою фірму на виставці.

На четвертому, заключному, занятті змістового модуля (продуктивний етап) студенти представляють свої презентації у ході імпровізованої виставки. Створення презентації передбачається у рамках позааудиторної самостійної роботи – студенти готують власні презентації-слайди та пишуть рекламний текст до них. Оцінювання проходить у формі взаємоконтролю з боку одногрупників та контролю з боку викладача, при цьому студенти оцінюють здебільшого оформлення та привабливість презентації для потенційних клієнтів, а викладач оцінює мовну коректність та відповідність змісту поставлених завдань.

У якості індивідуального завдання за змістовим модулем №1 студенти готують елемент досьє мовного портфеля з відповідною назвою “Презентація туристичної фірми”, у якому складають план-схему для створення презентації, що слугуватиме своєрідною інструкцією для менеджера туристичної фірми у майбутній професійній діяльності.

Отже, розроблена нами модель ґрунтується на принципах циклічності, системності, професійної спрямованості та поетапності навчання і реалізується у контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання. Модель розрахована на 1 семестр 2 року навчання за спеціальністю “Туристичне обслуговування” в коледжах та включає 2 навчальні модулі та 10 змістових модулів відповідно до Освітньо-професійної програми даної спеціальності. В рамках кожного змістового модуля проходить робота за трьома етапами: 1 – рецептивний, “Pre-Writing”; 2 – рецептивно-репродуктивний, “Writing”; 3 – продуктивний, “Post-Writing”. У якості індивідуального завдання пропонуємо роботу над мовним портфелем, досьє якого передбачає створені студентами власноруч тексти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі та створенні методичних рекомендацій для викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням студентам спеціальності “Туристичне обслуговування” в коледжах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет ім. Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
2. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та практика / В. Галузинський, М. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 198 с.
3. Гальченко О. Ю. English for Tourism: Методичні рекомендації з англійської мови за проф. спрям. для студ. ОКР “молодший спеціаліст” напряму підготовки “Тур.обслуговування” / Оксана Юріївна Гальченко; Держ. вищий навч. закл. “Запорізький нац. ун-т”. – Запоріжжя: ЗНУ, 2013. – 48 с.
4. Зінуківа Н. В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зінуківа Наталія Вікторівна. – К.: 2004. – 289 с.
5. Морзе Н. В., Ігнатенко О. В. Методичні особливості вебінарів як інноваційної технології навчання / Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
6. Москалець О. О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп’ютерних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Москалець Олена Олександрівна. – К., 2009. – 22 с.
7. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. – К.: Высшая школа, 1987. – 139 с.
8. Пахомова Т. О., Беженар І. В. Мовний портфель як методична інновація в системі вищої іншомовної освіти (на матеріалі навчання студентів-філологів англійського писемного мовлення): [монографія] / Пахомова Т. О., Беженар І. В. – 2-ге вид., доповнене. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 167 с.
9. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. – Збірник наукових праць. – К., 1992. – С. 9–14.
10. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.
11. Frendo E. How to teach Business English. – Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2005. – 162 p.
12. Goddard R.J. Teaching English for international business. – Sandy, Bedfordshire: Authors On Line, 2007. – 510 p.

FACEBOOK ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

М. С. Глазунов

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

У статті розглядається соціальна мережа Facebook як інструментальний засіб навчання студентів англomовного писемного спілкування. Проаналізовано основні можливості цієї мережі, виділено основні переваги її використання та можливі недоліки.

Ключові слова: соціальна мережа, Facebook, інформаційно-комунікаційні технології.

М. С. Глазунов. Facebook как современный способ обучения студентов-филологов англоязычной письменной речи. В статье рассматривается социальная сеть Facebook как инструментальное средство обучения студентов англоязычной письменной речи. Проанализировано основные возможности данной сети, выделено основные преимущества ее использования и возможные недостатки.

Ключевые слова: социальная сеть, Facebook, информационно-коммуникационные технологии.

M. Hlazunov. Facebook as a Modern Tool for Teaching English Written Communication to Students-Philologists. The article analyses Facebook social network as a means of teaching English written communication to students. The basic features of the network have been analyzed, its basic advantages and possible drawbacks have been pointed out.

Keywords: social network, Facebook, information-communication technologies.

Стрімкого розвитку на сьогоднішній день набуває поширення так званих інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), пов'язаних зі створенням, збереженням, передачею, обробкою та управлінням інформацією. Відповідно змінюється характер освітнього простору – нове покоління студентів, що його жартома називають digital natives, не мислить свого існування без ІКТ, і це диктує необхідність пошуку відповідних засобів та прийомів навчання іноземних мов, які б захоплювали увагу, залучали до активного спілкування та співпраці, сприяли вивченню культури іншого народу. Такими засобами стали інструменти Веб 2.0 – блоги, вікі, форуми, соціальні мережі [6]. Невипадково дослідники визнають важливість застосування згаданих типів інструментів Веб 2.0 у контексті вищої освіти, як таких, що найліпше відповідають академічним та соціальним потребам студентів та мають низку переваг [4, 10].

Однак, незважаючи на зростаючу популярність соціальних мереж та можливість їх застосування як ефективного засобу навчання, студенти і викладачі не завжди правильно користуються навчальним потенціалом цих ІКТ, оскільки можливості останніх ще не досліджено в теоретичному плані та не розроблено технології їх практичного застосування у процесі навчання. **Мета** нашого дослідження полягає у визначенні основних характеристик ІКТ, з'ясуванні їх переваг та недоліків та можливості упровадження в процес навчання англomовного писемного мовлення.

Розглянемо роль ІКТ у повсякденному житті суспільства взагалі та у сфері освіти зокрема. Наразі ІКТ включають апаратні засоби (комп'ютери, сервери тощо) та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи тощо). У сучасному світі ІКТ є важливою і невід'ємною частиною держави, бізнесу та приватного життя. Особливої популярності набули технології Веб 2.0, що включають різноманітні блоги, подкасти, вікі, віртуальні світи, режими відеозв'язку та обміну фотографіями. Все більше молодих людей використовують ці сервіси як спосіб проведення вільного часу, так і з метою пошуку інформації, вирішення академічних завдань тощо. Таким чином, Інтернет відіграє все більшу роль не лише

в суспільному, але й в академічному житті студента. Саме тому педагоги усього світу звертаються до засобів Веб 2.0, вивчаючи їх дидактичний потенціал та прагнучи використовувати їх у навчальному процесі [8].

На сучасному етапі спостерігається всебічне масове впровадження ІКТ в усі сфери освіти. Провідною метою інформатизації системи освіти є перетворення сучасних інформаційних ресурсів та ІКТ в освітній ресурс, що забезпечує досягнення якісно нових результатів освіти. Поява ІКТ не могла не вплинути на зміну стратегії управління освітніми установами. Це означає, що необхідні організаційні зміни в усіх напрямках діяльності освітніх установ, що забезпечують введення сучасних технологій у систему навчальної, виховної, методичної та управлінської діяльності. В умовах активного впровадження сучасних ІКТ актуальною потребою є формування ІКТ-компетентності всіх педагогічних працівників. Це дозволить ефективно вирішувати питання оновлення форм і методів освітньої та виховної діяльності, враховуючи тенденції розвитку інформаційного суспільства, інтереси і потреби сучасних студентів [1]. **Мета статті** полягає у визначенні потенційних можливостей соціальної мережі Facebook у навчанні майбутніх учителів англомовного письма, з'ясуванні основних переваг мережі та її можливих недоліків.

За останні роки одним з найбільш популярних засобів технологій Веб 2.0 стали соціальні мережі, такі як Facebook, Myspace та інші. Ці ресурси налічують мільйони користувачів, будучи простим і зручним засобом спілкування та обміну інформацією. Останнім часом дослідники намагаються знайти нові сфери застосування соціальних мереж у різних напрямках діяльності людини, максимально використовуючи всі можливості цього об'єкта інформаційних технологій.

Під терміном "соціальна мережа" в області інформаційних технологій розуміють інтерактивний багатовикористовуваний веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Це визначення відрізняється від уживаного в соціології, де під терміном "соціальна мережа" прийнято розуміти соціальну структуру, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти, і зв'язків між ними. Сайт являє собою автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільними інтересами.

Згідно з О. А. Клименко основними принципами соціальної мережі є:

1. ідентифікація – можливість надати інформацію про себе (школу, інститут, дату народження, улюблені заняття, книги, кінофільми, вміння тощо);
2. присутність на сайті – можливість побачити, хто в даний час знаходиться на сайті, і вступити в діалог з іншими учасниками;
3. стосунки – можливість описати стосунки між користувачами (друзі, члени сім'ї, друзі друзів тощо);
4. спілкування – можливість спілкуватися з іншими учасниками мережі (відправляти особисті повідомлення, коментувати матеріали);
5. групи – можливість сформувати всередині соціальної мережі спільноти за інтересами;
6. репутація – можливість дізнатися про статус іншого учасника, простежити його поведінку всередині соціальної мережі;
7. обмін – можливість поділитися з іншими учасниками, значущими для них матеріалами (фотографіями, документами, посиланнями, презентаціями тощо) [1].

Завдяки згаданим послугам, що їх надають соціальні мережі, останні традиційно розглядаються як середовище для проведення вільного часу, розваги. Саме тому багато дослідників скептично ставляться до можливості використання цього об'єкта інформаційних технологій як педагогічного засобу навчання. З іншого боку, помічено, що людям подобається вивчати іноземні мови, використовуючи засоби Інтернету. Так, згідно з останніми дослідженнями Британської ради, 66% респондентів вважають, що вони охоче та успішно навчаються у процесі спілкування.

Саме використання соціальних мереж у навчанні забезпечує можливість такого невимушеного спілкування з однолітками. На сьогодні, наприклад, в Інтернеті існують кілька соціальних мереж, призначених для вивчення іноземних мов. Користувач, котрий реєструється на цих сайтах, вивчає іноземну мову, взаємодіючи з іншим користувачем – носієм цієї мови, і в процесі цієї взаємодії вони навчають один одного своїй рідній мові.

Згадані вище можливості соціальних мереж можна використовувати у педагогічній діяльності для вирішення найрізноманітніших завдань: у соціальних мережах можна ефективно організувати колективну роботу навчальної групи, довгострокову проектну діяльність, міжнародні обміни, у тому числі науково-освітні, безперервну освіту і самоосвіту, мережеву роботу людей, що знаходяться в різних країнах, на різних континентах земної кулі [1].

Розглянемо основні характеристики та потенційні можливості для навчання іноземних мов однієї з найбільш популярних соціальних мереж сьогодні – Facebook (FB), яка почала функціонувати у 2004 році. Станом на вересень 2012 року сайтом активно послуговуються понад 1 мільярд користувачів, більше половини з яких користується сервісом через мобільні пристрої. За статистикою, користувачі мережі проводять на FB більше 700 млрд. хвилин щомісяця [8]. За даними сайту alexa.com, Facebook є 7-им за відвідуваністю сайтом в Україні та 2-им за відвідуваністю сайтом в США, що робить його найпопулярнішою соціальною мережею в світі. Кількість українських користувачів Facebook на жовтень 2011 сягнула 1 730 тисяч. FB дає змогу користувачам створювати власний профіль, оновлювати особисту інформацію (домашня адреса, номер мобільного телефону тощо), інформувати про інтереси, релігійні погляди і навіть такі дані, як сімейний стан. Окрім створення власних особистих профілей, користувачі також можуть додавати до друзів інших учасників, відправляти приватні повідомлення, вступати у групи, публікувати та коментувати відео та фотографії. Враховуючи різноманітність та типи додатків, які вбудовані в платформу FB, він є набагато потужнішим ресурсом, ніж будь-яка інша соціальна мережа в світі. Цей ресурс полегшує взаємозв'язок між користувачами завдяки функціям *подобасться* (схвалення певної інформації іншого користувача) та *коментар* (можливість коментування фотографії, відео та текстової інформації) [5].

Усі згадані фактори, безумовно, роблять FB потужним інструментом для навчання, враховуючи постійне вдосконалення його можливостей та нескінченний потенціал для використання. Так, з метою навчання іноземних мов можна ефективно використовувати такі функції FB.

Як і будь-яка звичайна програма електронної пошти, FB дозволяє користувачам обмінюватися приватними повідомленнями.

Додаток “FB Групи” дає змогу створювати відкриті або закриті групи за інтересами з необмеженою кількістю учасників, проводити дискусії, обмінюватися медіафайлами та надсилати приватні повідомлення [3]. Створюючи навчальну групу у FB, викладачі здатні значно підвищити рівень мотивації у групі і надати студентам можливість брати участь у багатоступеневій взаємодії. Встановлено, що FB дозволяє кожному студенту виконувати завдання зі швидкістю, характерною для його індивідуальних особливостей, і не залежати від більш здібних студентів [9].

Багато дослідників відзначають безумовно позитивний вплив використання FB на всіх етапах навчання англomовного письма. Встановлено, що додаток “FB групи” здатний покращити письмо студентів, будучи проміжною ланкою між академічним письмом і спілкуванням та надаючи їм автентичного та персоналізованого контексту [5]. Писемне спілкування засобами FB сприяє підвищенню рівня змістовності, складності письмових робіт студентів, забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, зменшення кількості помилок і сприяє висловлюванню точки зору, яку вони не здатні висловити в усному мовленні [1].

FB може бути особливо ефективним на етапі планування висловлювання та відбору релевантної інформації. Участь у процесі “мозкового штурму” безпосередньо перед власне письмом розвиває критичне та творче мислення. Більшість студентів визнає, що інші учасники

групи FB допомагають їм краще зрозуміти суть завдання, групові дискусії розвивають критичне та творче мислення, полегшують планування написання есе та інших письмових творів, а коментарі та повідомлення однолітків додають студентам впевненості та додаткової мотивації у письмовому висловлюванні англійською мовою [13].

Розміщення письмових висловлювань у FB спонукає студентів до здійснення їх самокорекції. Режим роботи онлайн та значно більша за звичайну навчальну групу аудиторія викликає у студентів почуття глобальної взаємодії і відповідальності за свої письмові твори. Так, згідно з дослідженнями, 90,7% респондентів погоджуються з тим, що вони перевіряють матеріали перед їх публікацією у групах FB. Таким чином, перевіряючи ресурси перед публікацією, студенти допомагають викладачам здійснювати їх моніторинг.

Використання FB у процесі навчання англійської мови дозволяє поєднувати взаємодії викладач – студент і студент – студент, надаючи можливість викладачам підтримувати зв'язок зі студентами поза навчальною аудиторією і обговорювати завдання, події в університеті, обмінюватися корисними посиланнями тощо. У соціальних мережах повідомлення відображаються в хронологічному порядку, що, безумовно, є позитивним моментом під час підготовки студентів до заняття, яке базується на матеріалі, попередньо вивченому в аудиторії [14].

Удосконалюються також лексичні, граматичні та орфографічні навички. Більшість респондентів погоджуються з тим, що читання коментарів інших учасників групи та викладачів сприяє збагаченню їхнього словникового запасу, автоматизації правильних граматичних форм та структур, значно покращуючи внаслідок цього вираження власних думок [15]. Крім того, на відміну від звичного для більшості студентів традиційного письма, FB забезпечує корекцію орфографії слів. Червона лінія підкреслення вказує на помилку в написанні слова, і студент може вибрати одне із запропонованих слів [2].

FB також пропонує додаток “Курси”, створений безпосередньо для студентів. Студенти та викладачі можуть створити свій власний курс і запропонувати охочим приєднатися до нього. Цей додаток пропонує багато можливостей для співпраці, обміну інформацією, проведення відеоконференцій та створення коментарів, доступних для всіх учасників групи. Викладач має змогу публікувати різні офіційні дані, такі як адреси електронної пошти, завдання, оголошення, документи та теми для обговорення [2]. Хоча необхідною платформою для навчання володіють і інші види технологій Веб 2.0, такі як, наприклад, дискусійні форуми, більшість студентів надають перевагу спілкуванню саме в мережі FB. За статистикою 42% підлітків США спілкуються в мережі FB, відмовляючись від використання стаціонарних телефонів та електронної пошти [7].

Крім того, дослідження свідчать про те, що FB активно використовується не тільки студентами, але й викладачами [8]. Все більше коледжів починають використовувати ресурси FB для підтримки зв'язку зі студентами, скорочуючи при цьому використання електронної пошти [13].

Водночас ті викладачі, які ще не долучились до нових способів спілкування студентів, ігнорують використання веб-технологій на своїх заняттях, перебувають у режимі “цифрового дисконекту” зі студентами та ризикують безнадійно відстати від сучасних творчих та медіа орієнтованих студентів.

Щоправда, повний потенціал мережі та всі можливості її імплементації на заняттях з англійської мови ще підлягають вивченню.

Поряд із численними перевагами використання FB у процесі навчання англійської мови має і низку недоліків. Так, не слід забувати, що ця мережа, як і інші засоби онлайн спілкування, сприймаються студентами як такі, що передусім виконують розважальну функцію [15]. У зв'язку з цим дослідники відзначають деякі проблеми, котрі можуть виникнути під час роботи у соціальних мережах. Однією із таких проблем є марнування студентами часу у процесі

онлайн ігор, виконання ними різноманітних психологічних тестів, участі у FB чатах тощо. Саме через численні додатки на FB студенти можуть витратити більше часу, вивчаючи їх характеристики та особливості, будучи нездатними сконцентруватися на власне письмовому завданні. Студенти також втрачають багато часу, вивчаючи особисту інформацію своїх друзів у FB з метою покращення своїх стосунків у соціальній мережі [10]. Для ефективного вирішення цієї проблеми викладач має поставати в ролі мотиватора, спонукаючи студентів до дисципліни та раціонального використання часу на FB [9].

Ще одним можливим недоліком використання платформи FB є відсутність зорового контакту і миттєвого зворотного зв'язку. У процесі обміну ідеями та точками зору в мережі Інтернет у студентів іноді виникають труднощі при висловлюванні складних і абстрактних ідей, що може призвести до непорозуміння та неправильного сприймання інформації. Навіть використовуючи FB лише в навчальних цілях, студенти піддаються ризику недоречної поведінки та дій з боку інших користувачів FB. Більшість учасників мережі надто відкрито відображають свою особисту інформацію, яка може бути переглянута багатьма людьми зі всього світу і використана в їхніх особистих цілях. Таким чином, студенти можуть піддаватися ризику спаму (рекламної інформації) та словесного насильства. На сьогоднішній день більше третини підлітків зі всього світу мають власну персональну сторінку в соціальній мережі, що свідчить про дуже високий рівень розкриття персональної інформації та внаслідок цього існування високого ризику крадіжок інформації, Інтернет-хуліганства, онлайн переслідування та навіть шантажу [11].

Доступність FB сприяє також розвитку психологічної залежності студентів від цього інформаційного ресурсу. Вони легко можуть отримати доступ до мережі за допомогою своїх мобільних телефонів, що породжує нездорову звичку постійно перевіряти свою персональну сторінку на рахунок оновлень та нових повідомлень.

Деякі студенти з порівняно невисоким рівнем сформованості мовленнєвої компетентності можуть відчувати дискомфорт та невпевненість стосовно граматичної та змістовної правильності власних повідомлень, які відкриті для ознайомлення для всіх учасників спілкування.

Крім того, не всім студентам спілкування засобами FB до вподоби – дехто з них вважає цей вид писемної комунікації нудним та повільним, адже вони змушені чекати на зворотний зв'язок від інших учасників групи. Також, надаючи зворотний зв'язок, учасники дуже часто коментують один і той же аспект письмової роботи, роблячи зв'язок неефективним.

Деякі студенти мають упереджене ставлення до Інтернет-технологій взагалі та соціальних мереж зокрема і тому необхідно знайти відповідну стратегію їх залучення до FB [9]. При цьому в жодному разі не слід примушувати студентів вступати до соціальної мережі.

Створення, оформлення та редагування онлайн навчальних матеріалів іноді відбирає у викладачів та студентів надто багато часу, внаслідок чого пошук необхідних матеріалів онлайн може бути неефективним. Крім того, нестабільний доступ до мережі Інтернет може спричинити ускладнення у виконанні студентами домашніх завдань.

Деякі студенти вважають незручним читання тексту з монітора комп'ютера, надаючи перевагу традиційному читанню. Також деякі несумлінні студенти виконують письмові завдання онлайн шляхом пошуку необхідних відповідей в Інтернеті і функцією "копіювати-вставити" [14].

Попри всі згадані недоліки, пов'язані з використанням соціальних мереж у навчанні іноземних мов, не слід ігнорувати потужний навчальний потенціал цих засобів. Застосування соціальних мереж змінює характер навчального процесу та ролі його учасників. Якщо на традиційному занятті час міжособистісного спілкування обмежений, то інтернет-мережі відкривають нові можливості для спілкування не лише з однокласниками, але й однолітками за кордоном та викладачами на новому особистісному рівні, що, в свою чергу, може позитивно вплинути на стосунки між студентами й викладачем та забезпечити створення сприятливого навчального

середовища. При цьому відповідальність за успіхи в навчанні лягає на студентів, активно залучених до набуття знань та оволодіння навичками та вміннями. Роль викладача не зводиться до повідомлення інформації – натомість він навчає студентів формувати власні навчальні стратегії та самостійно здійснювати пошук та аналіз необхідних ресурсів.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробці методики навчання майбутніх учителів англomовного писемного мовлення засобами соціальної мережі FB.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 405–407.
2. Blattner G. Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities /G. Blattner, M. Fiori – International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2009. – 23 p.
3. Cheung C. M. K. Online Social Networks: Why Do Students Use Facebook? / C. M. K. Cheung, P. Y. Chiu, M. K. O. Lee– Computers in Human Behavior. – 2011. – 5 p.
4. Farris-Berg K. Listening to student voices on technology: today's tech-savvy students are stuck in text-dominated schools / K. Farris-Berg – Center for Policy Studies and Hamline University. – Education Evolving, 2005. – 12 p. – http://www.educationevolving.org/pdf/tech_savvy_students.pdf
5. Kabilan M.K. Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions Of Higher Education? / M. K. Kabilan, N. Ahmad, M. J. Z Abidin. – The Internet and Higher Education, 2010. – 179 p.
6. Karpati, A. Web 2 technologies for net native language learners: a “social CALL” / A. Karpati – ReCALL, vol. 21, 2009. – P. 139–156.
7. Levin D. The digital disconnect: The widening gap between Internet-savvy students and their schools / D. Levin, S. Arafeh – Washington, DC: Pew Internet and American Life Project, 2002. – 15 p.
8. Mazer J. P. I'll see you on 'Facebook': The effect of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning and classroom climate / J. P. Mazer, R. E. Murphy, C. J. Simonds – Communication Education. – 2007. – Vol. 56. – 15 p.
9. Pempek T. A. College Students' Social Networking Experiences on Facebook / T. A. Pempek, Y. A. Yermolaeva, S. L. Calvert – Journal of Applied Developmental Psychology. – 2009. – 230 p.
10. Prensky M. Listen to the natives. / M. Prensky– Educational Leadership, vol. 63, 2006. – P. 8–13. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf
11. Selwyn N. Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook / N. Selwyn – Learning, Media and Technology. – 2009. – 160 p.
12. Shih R. C. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning / R. C. Shih– Australasian Journal of Educational Technology. – 2011. – 831 p.
13. Yancey K. B. Writing by Any Other Name / K. B. Yancey– Principal Leadership, 2009. – P. 6–29.
14. Yunus M. M. Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities / M. M. Yunus – RECALL: The Journal of EUROCALL. – 2007. – 86 p.
15. Yunus M. M. The effectiveness of Facebook groups on Teaching and Improving Writing: Students' perceptions / M. M. Yunus, H. Salehi. – Journal of Education and Information Technologies. – 2012. – 90 p.

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Ю. П. Гудима

Київський національний лінгвістичний університет

У статті описується підсистема вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного діалогічного мовлення; визначено вміння діалогічного мовлення та навчально-стратегічної компетентності. Обґрунтовуються вимоги до підсистеми вправ, відібрано приклади вправ для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного діалогічного мовлення.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, підсистема вправ, майбутні вчителі.

Ю. П. Гудима. Подсистема упражнений для формирования у будущих учителей учебно-стратегической компетентности в процессе обучения англоязычной диалогической речи. В статье предлагается подсистема упражнений для формирования у будущих учителей учебно-стратегической компетентности в процессе обучения англоязычной диалогической речи, определены умения диалогической речи и учебно-стратегической компетентности. Обосновываются требования к подсистеме упражнений, отобраны примеры упражнений для формирования у будущих учителей учебно-стратегической компетентности в процессе обучения англоязычной диалогической речи.

Ключевые слова: учебно-стратегическая компетентность, диалогическая речь, подсистема упражнений, будущие учителя.

Y. Gudyma. The Subsystem of Exercises on the Formation of the English Language Teacher Trainees of Learning Strategic Competence in the Spoken Interaction.

In the article the subsystem of exercises on the formation of the English language teacher trainees of learning strategic competence in the spoken interaction is studied; interactional abilities and the abilities of learning strategic competence are defined. The subsystem requirements of exercises are distinguished; the examples of exercises on the formation of the English language teacher trainees of learning strategic competence in the spoken interaction are selected.

Key words: learning strategic competence, interaction, the subsystem of exercises, teacher trainees.

Оволодіння навчально-стратегічною компетентністю (НСтК) має велике значення у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ), який має бути здатним не лише вміти успішно користуватися навчальними і комунікативними стратегіями у процесі спілкування, але й навчати учнів користуватися такими стратегіями.

Актуальність проблеми формування вмінь у майбутніх учителів англійської мови (АМ) використовувати навчальні стратегії в англomовному діалогічному мовленні (ДМ) зумовлюється низьким розвитком умінь спілкування, що негативно впливає на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Ми переконані, що формування такої здібності слід розпочинати з перших років підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. Попри те, що розглянуто і вирішено багато питань, присвячених навчанню ДМ – умовам навчання ДМ, контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь говоріння та типології вправ (А. А. Алхазішвілі, М. Л. Вайсбурд, І. О. Зимня, О. О. Міролюбов, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, J. Anderson, N. Bilbrough, L. Dawes та ін.), залишається невирішеним питання формування НСтК у ДМ. Варто зазначити, що в працях багатьох науковців висвітлено проблеми створення

систем та підсистем вправ з формування умінь у ДМ. Так, наприклад, Л. В. Гайдукова уклала систему вправ для формування у майбутніх учителів АМ професійно орієнтованої компетентності у ДМ [2, с. 90]. Автор розрізняє три типи вправ: 1) рецептивні вправи (сприйняття, ідентифікація, зіставлення, множинний вибір); 2) (рецептивно)-репродуктивні вправи (імітація дій, встановлення коректної послідовності компонентів / дій, відновлення пропущених компонентів / дій); 3) продуктивні вправи (створення можливих варіантів (за поданим зразком), реалізація можливих варіантів) [2, с. 88–89]. У свою чергу, Л. О. Карєва виділила такі комунікативні стратегії, які сприяють ефективному усному спілкуванню:

- ознайомлення студентів із характерними особливостями діалогу на прикладі конкретних текстів;
- накопичення екстралінгвістичного матеріалу навколо найбільш загальних тем і типових ситуацій;
- розвиток навичок і умінь ведення бесіди в рамках двохстороннього та багатостороннього діалогу [6, с. 127].

В. А. Кононова розробила комплексну схему НСтК, що складається із 4-х частин: метакогнітивна складова, когнітивний компонент, афективні стратегії, соціальні та компенсаторні стратегії. На основі цієї схеми дослідниця проводила навчання НСтК на заняттях АМ. Проте створені вправи на основі схеми не знайшли реалізації у системі чи підсистемі вправ [7, с. 130–134].

Зроблено перші спроби укласти окремі вправи лише на основі комунікативних стратегій. Ми вважаємо, що питання формування НСтК у ДМ, її структури та складників, етапів формування, власне ДМ, визначення змісту навчання та розробки підсистеми вправ потребують детального вивчення, що і зумовлює *актуальність* цієї проблеми. Адже формування у майбутніх учителів АМ компетентності в ДМ має відбуватися з урахуванням НСтК, оскільки, як зазначає С. Ю. Николаєва, швидкість і якість її формування значною мірою залежать від рівня сформованості НСтК [9, с. 11–17]. До складу НСтК входять навчальна та стратегічна компетентності. При формуванні стратегічної компетентності, що є основою навчальної автономії, не слід забувати й про різноманітні навчальні стратегії, які сприяють більш ефективному оволодінню ІМ.

Отже, **метою** статті є опис запропонованої нами підсистеми вправ, а також аналіз вимог та теоретичних понять щодо розроблення підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів НСтК в процесі навчання англomовного ДМ. Згідно з поставленою метою необхідно розв'язати такі **завдання**:

- проаналізувати вимоги до рівня розвитку навичок і вмінь ДМ, НСтК та представити їх номенклатуру;
- сформулювати поняття “вправа для формування НСтК у ДМ” та відповідної підсистеми вправ;
- описати та навести приклади видів і типів вправ відповідно до методичної типології вправ для навчання іншомовного говоріння.

Посилаючись на визначення терміна “вправа” Е. Г. Азімова [1, с. 322] та Ю. І. Пасова [11, с. 67–68], ми, в свою чергу, під *вправою для формування НСтК* розуміємо *методично організовану одиницю навчального матеріалу, що засвоюється у процесі цілеспрямованої та спеціально організованої дії. Метою останньої є вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь із поступовою їх автоматизацією та наростанням мовних операційних труднощів завдяки залученню навчальних, комунікативних та індивідуальних стратегій.*

Керуючись вимогами до вправ для розвитку *мовленнєвих навичок*, сформульованих Ю. І. Пасовим, представимо *основні* вимоги: 1) умовна вмотивованість мовленнєвого вчинку (постановка не лінгвістичної задачі, а мовленнєвої); 2) ситуативність вправи; 3) спрямованість свідомості на мету висловлювання; 4) кожен елемент вправи спрямований на імітацію

мовленнєвого спілкування; 5) злиття трьох сторін мовленнєвої діяльності; 6) комунікативна цінність фраз; 7) забезпечення відносно безпомилкових мовленнєвих дій; 8) одномовність вправи; 9) мінімальні терміни виконання вправи; 10) достатність однотипних фраз для засвоєння зразка [11, с. 67–74].

Щодо основних вимог до вправ для розвитку *мовленнєвих умінь* виділяють такі: 1) мовленнєва вправа має надавати мовленнєво-мисленнєву задачу різного рівня; 2) мовленнєві вправи завжди повинні забезпечувати природну ситуацію навчання; 3) кожна мовленнєва вправа має представляти нову мовленнєву ситуацію; 4) мовленнєва вправа має забезпечувати мотиваційну ініціативність студента; 5) мовленнєве вміння має бути пов'язане з діяльністю студента; 6) мовленнєва вправа повинна забезпечувати максимальну і постійну комбінованість мовленнєвого матеріалу, розвиваючи якості продуктивності в мовленнєвому вмінні; 7) вправа має бути одномовною [11, с. 67–74].

У свою чергу, Н. Д. Гальскова наголошує на ступені керованості виконанням вправи студентами у практиці спілкування з боку викладача, відповідно поділяючи всі вправи на: підготовлені (керовані з боку викладача) та непідготовлені (некеровані) [3, с. 212–216].

Підсумовуючи викладене вище та беручи до уваги загальні вимоги до вправ, ми вважаємо, що вправи для формування НСтК в ДМ мають бути (згідно з відповідними критеріями): 1) за спрямованістю на прийом або видачу інформації – рецептивними, рецептивно-репродуктивними, продуктивними; 2) за комунікативністю – комунікативними, умовно-комунікативними; 3) за участю рідної мови – одномовними, двомовними / перекладними; 4) за функціонуванням у навчальному процесі – тренувальними, контрольними; 5) за місцем виконання – аудиторними, самостійними; 6) за часовим обмеженням – нормованими, ненормованими в часі; 7) за характером виконання – парними, самостійними / індивідуальними; 8) за залученням опор – з опорами (з вербальними опорами, з опорами на пам'ятку), без опор; 9) за ступенем керованості – керованими, некерованими / з відстроченою перевіркою викладачем [8, с. 66].

Усі перераховані вище типи вправи ми об'єднали у єдину підсистему, оскільки, поділяючи думку Н. Д. Гальскової, вважаємо, що вправи для розвитку мовленнєвих умінь – це багаторівнева підсистема, кінцевою метою якої є вільне комбінування матеріалу згідно з комунікативним наміром [3, с. 212–216].

Укладаючи підсистему, ми враховували етапи розвитку умінь спілкування за Н. Д. Гальсковою, які можна екстраполювати на навчання ДМ. Етап розвитку *підготовленого* мовлення: видозмінення зразка мовлення; породження самостійного висловлювання (за допомогою вербальних опор/ключових слів, планів, тез, заголовків тощо); з опорою на джерела інформації (картина, кінофільм, телепередача тощо). Етап розвитку *непідготовленого* мовлення: 1) з опорою на джерела інформації (книгу, статтю, картину, художній чи документальний фільм тощо); 2) з опорою на життєвий та мовленнєвий досвід; 3) з опорою на проблемну ситуацію, в тому числі в рольових іграх та дискусіях [3, с. 212–216].

На нашу думку, успішність процесу розвитку умінь як підготовленого, так і непідготовленого ДМ та як результат досягнення комунікативної мети спілкування в цілому залежить від умінь користувача ІМ застосовувати *навчальні та комунікативні стратегії*.

Тому наступним кроком нашого дослідження постає вивчення складу НСтК в ДМ. Так, Т. О. Олійник визначила, що до складу **НСтК** в ДМ входять такі **вміння**:

- а) визначати власні індивідуальні психологічні особливості;
- б) вибирати та використовувати навчальні стратегії відповідно до завдання та індивідуальних психологічних особливостей;
- в) вибирати та використовувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування [10, с. 266–272].

Узагальнивши дані аналітичного огляду наукових досліджень стосовно навчання НСтК (Р. Оксфорд [16], Дж. О'Меллі та А. Шамо [15], Г. Стерн [17], Л. Бахман [13], М. Кенел і М. Свейн [14]) та проаналізувавши теоретико-практичні дослідження з проблеми, можна констатувати, що на глобальному рівні В (підрівні В1 та В2) користувач ІМ повинен володіти такими вміннями:

1. *Умінням вступати до розмови:*

– **(В1)** вміти вступати в дискусію / бесіду на знайомі теми, вживаючи для цього потрібні фрази;

– вміти ініціювати, підтримувати та закінчувати просту розмову один-на-один на теми, близькі до кола особистих інтересів;

– **(В2)** вміти належним чином вступати в дискусію, застосовуючи для цього відповідні мовні засоби;

– вміти ініціювати, підтримувати та завершувати свою репліку належним чином;

– вміти належним чином підтримати розмову на знайомі теми, виявляючи розуміння почутої інформації;

– вміти ініціювати розмову, вступати у свою чергу та завершувати розмову;

– вміти застосовувати мовленнєві кліше та звороти, щоб виграти час;

– вміти застосовувати мовленнєві кліше та звороти, що використовуються для початку та завершення розмови.

2. *Умінням співпрацювати:*

– **(В1)** вміти застосувати елементарний набір мовленнєвих засобів і стратегій для сприяння розвитку розмови або дискусії;

– вміти узагальнити точки зору, сформульовані в дискусії, і таким чином допомогти конкретизувати розмову;

– вміти визначити незнайомі слова із контексту на знайому тему;

– вміти визначити значення незнайомого слова із контексту;

– вміти повторити частину сказаного співрозмовником для підтвердження розуміння сказаного;

– **(В2)** вміти здійснювати зворотний зв'язок та висловлювати твердження й пропозиції і таким чином сприяти розвитку дискусії;

– вміти сприяти розгортанню розмови на знайомі теми, підтверджуючи розуміння, запрошуючи до неї інших тощо;

– вміти використовувати різні стратегії аби досягти повного розуміння, вилучаючи із розмови лише головні моменти, звіряючи розуміння із контексту.

3. *Умінням звернутися за роз'ясненням:*

– **(В1)** вміти попросити когось пояснити або розтлумачити щойно сказане;

– вміти використовувати соціальні стратегії, наприклад ставити запитання для роз'яснення;

– **(В2)** вміти ставити додаткові запитання, щоб перевірити, чи так він / вона розуміє те, що хоче сказати мовець, та отримати роз'яснення двозначних місць;

– вміти використати стратегії для роз'яснення [5, с. 86–87; 12, с. 297–299].

У *Європейському мовному портфелі* виділено такі вміння в ДМ:

– **(В1)** вміти починати, підтримувати і закінчувати просту розмову на знайому тему чи тему, яка цікавить мовця, зберігаючи норми поведінки, прийняті у країні виучуваної ІМ;

– вміти брати участь у розмові чи дискусії на знайомі теми із додатковими уточненнями від співрозмовника;

– вміти виражати свої почуття та емоції (радість, зацікавленість, байдужість, сум) і реагувати на вираження цих почуттів та емоцій іншими людьми;

– вміти без підготовки брати участь в діалогах на знайомі теми, пояснюючи суть проблеми;

– вміти обмінюватись інформацією, думками в дискусіях та викладати особисті погляди друзям;

– **(В2)** вміти вільно, виступаючи в ролі слухача та мовця, розпочати розмову, підтримати та завершити її;

- вміти досить впевнено обмінюватись детальною інформацією, яка є в колі інтересів користувача мовою;
- вміти виражати різні емоції і підкреслювати важливість подій та вражень;
- вміти активно брати участь в детальній бесіді на безліч тем загального характеру;
- вміти підтримувати бесіду на знайому тему, підтримувати своє розуміння і запрошувати взяти участь в розмові;
- вміти вести інтерв'ю, уточнювати і підтверджувати інформацію, розвивати найбільш цікаві моменти [4, с. 28–40].

Вважаємо, що розвиток мовленнєвих умінь у ДМ як виду мовленнєвої діяльності і навчально-стратегічних умінь мають відбуватися взаємопов'язано. Адже власне навчально-стратегічні вміння відповідають за швидкість та якість формування компетентності в ДМ.

Виділивши вміння як ДМ, так і НСтК ми маємо зазначити, що кожна система вправ має забезпечувати: а) підбір необхідних вправ відповідно до певного вміння та навички; б) окреслення необхідної послідовності вправ; в) співвідношення вправ згідно із типами, видами, підвидами та варіантами; г) регулярність певного матеріалу; д) правильний взаємозв'язок на всіх рівнях системи (між видами мовленнєвої діяльності, в середині їх, між вміннями спілкування в цілому) [11, с. 96–105].

Для формування НСтК в ДМ ми розробили підсистему вправ, під якою ми розуміємо сукупність вправ, спрямованих на засвоєння однієї із сторін мовленнєвої діяльності, до якої входять комплекси вправ [11, с. 96–105].

Опишемо **критерії укладання підсистеми вправ для формування НСтК**, розроблених Ю. І. Пасовим та модифікованих нами відповідно до цілей нашого дослідження:

- урахування труднощів у засвоєнні ІМ;
- урахування особливостей індивідуального типу навчання;
- урахування індивідуальних особливостей студентів використовувати навчальні та комунікативні стратегії;
- ознайомлення студентів із різними видами стратегій;
- забезпечення регулярного повторення мовного матеріалу та використання стратегій різного типу;
- розподіл мовного матеріалу та стратегій залежно від комунікативних потреб спілкування;
- забезпечення різноманіття вправ та виокремлення (пошук) нових стратегій в процесі навчальної діяльності;
- забезпечення узгодження аудиторної та позааудиторної роботи;
- відповідність вправ та притаманних їм стратегій як на заняттях з АМ, так і для самостійної роботи.

Охарактеризуємо розроблену нами **підсистему вправ для формування НСтК** у ДМ. До її складу входить два комплекси вправ: **комплекс I** – для розвитку вмінь застосовувати *прямі* стратегії в ДМ; **комплекс II** – для розвитку вмінь застосовувати *непрямі* стратегії в ДМ.

Опишемо зазначені комплекси детальніше.

Невід'ємним компонентом груп вправ для розвитку вмінь застосовувати стратегії різного типу (група 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3) є групи вправ для набуття предметних (групи 1.1а, 1.2а, 1.3а, 2.1а, 2.2а, 2.3а) та процесуальних знань (групи 1.1б, 1.2б, 1.3б, 2.1б, 2.2б, 2.3б) з використанням вказаних стратегій.

Комплекс I включає групи вправ для розвитку вмінь застосовувати *прямі* стратегії в ДМ:

Група 1.1 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *стратегії запам'ятовування*, містить такі підгрупи:

- 1.1.1. вправи для навчання створювати ментальні зв'язки;
- 1.1.2. вправи для навчання застосовувати різні способи візуалізації;
- 1.1.3. вправи для актуалізації засвоєного матеріалу;

1.1.4. вправи для навчання використовувати фізичні реакції та відчуття.

Група 1.2 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *когнітивні стратегії*, охоплює такі підгрупи:

1.2.1. вправи для навчання застосовувати комунікативні стратегії у ДМ;

1.2.2. вправи для навчання отримувати та створювати повідомлення;

1.2.3. вправи для навчання аналізу та аргументації;

1.2.4. вправи для навчання систематизувати чи демонструвати мовний та мовленнєвий матеріал.

Група 1.3 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *компенсаторні стратегії*, включає такі підгрупи:

1.3.1. вправи для навчання застосовувати мовну здогадку;

1.3.2. вправи для навчання долати труднощі, що виникають у процесі спілкування.

Комплекс II містить групи вправ для розвитку вмінь застосовувати *непрямі* стратегії в ДМ:

Група 2.1 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *метакогнітивні* стратегії, охоплює такі підгрупи:

1.1.1. вправи для навчання використовувати фонові знання;

1.1.2. вправи для навчання планувати й організувати власний процес навчання;

1.1.3. вправи для навчання оцінювати процес і результат навчання.

Група 2.2 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *афективні* стратегії, включає такі підгрупи:

2.2.1. вправи для навчання долати/знижувати тривожність;

2.2.2. вправи для навчання створювати позитивні установки;

2.2.3. вправи для навчання долати негативні емоції.

Група 2.3 – вправи для розвитку вмінь застосовувати *соціальні* стратегії, охоплює такі підгрупи:

2.3.1. вправи для навчання ставити запитання партнеру по спілкуванню;

2.3.2. вправи для навчання співпрацювати з іншими;

2.3.3. вправи для розвитку емпатії.

Наведемо окремі приклади вправ, що увійшли до створеної нами підсистеми вправ.

Перед початком роботи із вправами ми пропонуємо студентам ознайомитися з анкетною *“Are you a good language learner?”* (див. Фрагмент анкети), де студенти спочатку дають відповіді на запитання (деякі з них ми продемонструємо), далі вони обговорюють свої відповіді із партнерами і вирішують, які б відповіді дав найкращий користувач ІМ (*“perfect” language learner*). Наступним кроком у роботі з анкетною є читання тексту *“What makes a good language learner?”* та визначення можливих *“правильних”* відповідей на подані після тексту запитання. Далі студенти формулюють свої цілі в опануванні кожного виду мовленнєвої діяльності та порівнюють їх із цілями своїх партнерів по спілкуванню. В кінці роботи з анкетною студенти підбивають підсумки і рахують кількість балів за свої відповіді відповідно до наданої їм шкали, читають інтерпретацію результатів та отримують загальну характеристику стилів навчання та рекомендації щодо можливих шляхів їх покращення.

Фрагмент анкети

“Are you a good language learner?”

ARE YOU A GOOD LANGUAGE LEARNER?

Do the following quiz. You may tick more than one answer to each question/ try to be as honest as you can!

1. When you start a course in a foreign language, do you know what you want to get out of it?

a yes, always

b yes, sometimes

c no, never

2. Do you know more or less what level you are now?

a yes

b no

3. When you learn a new piece of language, do you try to practise it afterwards?

a never

b occasionally

c sometimes

d usually

e always

4. ...

Група 1.3. Підгрупа 1.3.2.

Вправа: репродуктивна, комунікативна, парна, одномовна, нормована в часі, тренувальна, з опорою на пам'ятку, керована, аудиторна.

Мета: розвиток вмінь коректно звернутися за роз'ясненням незнайомого терміна, слова.

You are the assistant of one of your teacher at the international conference, where different spheres of science are represented. How would you respond if one of the scientists asked you the following question?

Don't forget! You can use your own strategy for asking for clarification. For example, by means of such phrases, questions: "Sorry, I don't follow", "I didn't catch that. Would you mind repeating it?", "Could you repeat the question, please?", "Sorry, I don't know what you mean by 'Topiary'. Would you mind explaining 'Topiary'?"

- 1) What's your opinion of topiary?
- 2) Could you tell me about the using of IP Technologies in your country?
- 3) Is gizmo like pagers and cellular telephones commonly at your university?

Група 2.3. Підгрупа 2.3.1.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, парна, одномовна, тренувальна, нормована в часі, з вербальною опорою, керована, аудиторна.

Мета: розвиток вмінь ставити запитання, передбачати хід розмови.

Imagine you are going to have an interview at the company where you want to work. This is the job you've always wanted to have and now you need to do all your best in order to get it.

Each candidate will have only 3 min for the interview.

The interview will have 1 min to explain his/her choice.

Situation A.

You are the interviewer and preparing to interview a candidate. Other student is to give brief information about him/herself in order to be taken on this vacancy. The candidate will fill in his/her CV. Think over the questions that you will ask the candidate.

TASK:

- Think how to start the interview.
- Ask the candidates more than three questions on their CVs.
- After the interview you need to choose one suitable candidate and explain your choice.

Mind their body language.

- ❖ If a candidate **crosses arms**, he/she appears to be defensive and closed off to you.
- ❖ Maintaining a good balance of **eye contact** conveys honesty, confidence, and interest.
- ❖ Both men and women should be comfortable offering a firm, dry, confident **handshake**.
- ❖ **Rubbing or touching nose** suggests that the interviewer is not being completely honest.
- ❖ Sitting with **arms folded across the chest** appears that a person is unfriendly and disengaged.

Situation B.
You are the interviewee. You are asked to fill in the CV. The CV asks questions about your work, study experiences, personal interests.

FULL NAME	
NATIONALITY	
FIRST LANGUAGE	
OTHER LANGUAGE(S)	
EDUCATIONAL QUALIFICATIONS	
WORK EXPERIENCE	
REASON FOR QUITTING THE PREVIOUS JOB	
WHY DO YOU WANT TO WORK HERE	
HOBBIES OR INTERESTS	

TASK:

- Try to predict which questions your interviewer will ask.
- Think over the phrases or clichés that you will use in order to omit pauses of hesitation.
- Persuade your interviewer that you are the best candidate (give the reasoning).

Avoid:

- ❖ **Crossing arms** it appears to be defensive and closed off to a person.
- ❖ **Rubbing or touching nose** suggests that you are not being completely honest.
- ❖ Sitting with **arms folded across the chest** appears that you are unfriendly and disengaged.
- ❖ **Lean your body towards the door.** You'll appear to be ready to leave the interview.
- ❖ Giving additional information.
- ❖ Using the same words and structures.
- ❖ Answering with just one word.
- ❖ Long pauses.

Група 1.1. Підгрупа 1.1.3.

Вправа: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, парна, одномовна, нормована в часі, тренувальна, без опори, некерована, аудиторна.

Мета: розвиток вмінь визначати та використовувати когнітивні, компенсаторні, соціальні, афективні, метакогнітивні стратегії та стратегії запам'ятовування.

Your task is to determine which language learning strategies you would use in certain situations that are presented below.

Situation A:

You are a Ukrainian student in International Student Exchange Program in the UK (the United Kingdom). Your task is to prepare an oral presentation about your university, city and country in general. Your presentation must be about 45 minutes long and must explain Ukrainian education system in some detail. Your oral English skills are not too good, but you know the academic vocabulary for your field and have a pretty fair grasp of the English grammar. You are feeling nervous. Which language learning strategies do you need to use?

Situation B:

You are a 19-year-old student of the Department of Economics in Ukraine. You've come to the USA, Chicago to work and travel for 3 or 4 months. You had a good job offer and were prepared to work as a waiter (waitress) but unfortunately when you came to the restaurant they explained that because of the crisis they don't have a job for you. You are almost illiterate in English as you had a short course in English at your university but all of your English skills still are very poor. You need to learn enough English so that you can find a new job, go shopping, travel and become adjusted to a totally new cultural situation. Which language learning strategies do you need to use?

Situation C:

You're a student learning English for him/herself. You have a good sense of humour and enjoy jokes and cartoons. You decide to buy an English cartoon book. It is about 100 pages long, full of cartoons. You want to read the book, understand the cartoons, and explain some of the cartoons to your friends who don't know English at all. Which language learning strategies do you need to use?

Situation D:

You are a tourist in Bath (city in the UK). You have never been here before, and your studying of English has been limited to skimming the phrasebook. You managed to find your hotel with the help of a taxi driver. You went out for a walk on your own and got lost. Nobody around you seems to speak Ukrainian. Your task is to find out where you are and get back to your hotel before it gets dark. You have 2 hours to do this. You are getting a little worried! Which language learning strategies do you need to use?

Група 1.2. Підгрупа 1.2.3.

Вправа: рецептивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, одномовна, тренувальна, нормована в часі, з вербальною опорою, некерована, аудиторна.

Мета: розвиток вмінь аналізувати, давати оцінку мовленнєвим діям комунікантів.

Find two conversations of native speakers. Ask yourself which person is better communicator? Although both probably have very similar grammar, pronunciation and vocabulary, it should be possible to decide that one is better. The following checklist presents some of the key characteristics of effective communication:

SPEAKER'S PURPOSE

very clear	fairly clear	unclear
------------	--------------	---------

ORGANISATION OF MAIN POINT

very clear	fairly clear	unclear
------------	--------------	---------

VOLUME

too loud	just right	not loud enough
----------	------------	-----------------

SPEED

too fast	just right	too slow
----------	------------	----------

EYE CONTACT

maintains eye contact	avoids eye contact
-----------------------	--------------------

FEEDBACK

Always	sometimes	never
--------	-----------	-------

BODY LANGUAGE

Appears nervous	appears relaxed
-----------------	-----------------

CONTENT

Totally relevant	sometimes irrelevant	totally irrelevant
------------------	----------------------	--------------------

Also, note for yourself the fillers, idioms and set phrases that were used by these two speakers.

Таким чином, ми проаналізували вимоги до вправ для розвитку навичок і вмінь ДМ та НСтК та представили їх номенклатуру. Крім того, ми сформулювали визначення поняття *вправа* для формування НСтК в процесі ДМ та *підсистема вправ* для формування НСтК в процесі навчання англomовного ДМ. Описали, дали детальну характеристику та навели приклади видів та типів вправ відповідно до методичної типології вправ для навчання ІМ.

Перспективою дослідження ми вважаємо розгляд об'єктів контролю, критеріїв та параметрів оцінювання рівня сформованості НСтК в ДМ у майбутніх учителів АМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 336 с.
4. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / [И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др.; пер. с англ. Е. Н. Гром, Н. Г. Соколовой, Е. В. Смирновой]. – М. : Еврошкола, 1998. – 155 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
6. Карева Л. А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карева Людмила Александровна. – М., 2000. – 252 с.
7. Кононова В. А. Модель формирования стратегической учебной компетенции у студентов первого курса языкового факультета университета (на примере обучения английскому языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Валентина Анатольевна Кононова. – СПб., 2009. – 252 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під керів. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юрївна Ніколаєва // Іноземні мови : Науково-методичний журнал. – 2010. – Вип. 2. – С. 11–17.
10. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл / Тетяна Олександрівна Олійник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2002. – Вип. 5. – С. 266–272.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
12. Черниш В. В. Методика формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Валентина Василівна Черниш // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 261–299.
13. Bachman L. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 377 p.
14. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
15. O'Malley J. M. Learning strategy applications with students of English as a foreign language / J. M. O'Malley, A. U. Chamot // TESOL Quarterly. – 1985. – № 7. – P. 557–584.
16. Oxford R. L. Language Learning Strategies: what every teacher should know / R. L. Oxford. – Boston : Heinle&Heinle, 1990. – 341 p.
17. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 582 p.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ГРАМАТИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ АКТИВНОСТІ/ПАСИВНОСТІ ТА ТРУДНОЩІ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Е. Б. Горбач

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядається функціональне граматико-семантичне поле активності/пасивності та труднощі його перекладу в контексті двох культур (на прикладі пасивних та активних структур). Дається визначення поля активності/пасивності, наводяться приклади його перекладу в двох мовах. Представлено результати тестування студентів з перекладу граматичного поля активності/пасивності. Визначено проблеми, які впливають на якісний переклад цього граматичного явища.

Ключові слова: функціональне граматико-семантичне поле активності/пасивності, категорія стану, активний стан, пасивний стан, дві мови – дві культури, міжмовна інтерференція, граматичні трансформації, міжкультурне спілкування.

Э. Б. Горбач. Функциональное граматико-семантическое поле активности/пассивности и трудности его перевода (сравнительный анализ немецкого и украинского языков). В статье рассматривается функциональное граматико-семантическое поле активности/пассивности и трудности его перевода в контексте двух культур (на примере пассивных и активных структур). Дается определение поля активности/пассивности, приводятся примеры его перевода в двух языках. Представлены результаты тестирования студентов по переводу грамматического поля активности/пассивности. Определены проблемы, которые влияют на качественный перевод данного грамматического явления.

Ключевые слова: функциональное граматико-семантическое поле активности/пассивности, действительный залог, страдательный залог, два языка – две культуры, межъязыковая интерференция, грамматические трансформации, межкультурное общение.

E. Gorbach. Functional Grammatical-Semantic Field of Activeness/Passiveness and the Difficulties of its Translation (Comparative Analysis of German and Ukrainian Languages). The article researches the functional grammatical-semantic field of activeness/passiveness and the difficulties of its translation in the context of two cultures (using the example of active and passive constructions). The definition of the field of activeness/passiveness, as well as the examples of its translation in two languages, is provided. The students' testing results on the translation of grammatical field of activeness/passiveness are given. The problems which influence the quality translation of this grammatical phenomenon are defined.

Key words: functional grammatical-semantic field of activeness/passiveness, category of voice, active voice, passive voice, two languages – two cultures, inter-linguistic interference, grammatical transformations, cross-cultural communication.

Сьогодні, в період стрімкого розвитку ринкових відносин, науки та техніки, виникає гостра необхідність в передачі великої кількості інформації з інших мов, а отже, постає потреба в перекладачах, які володіють не тільки сформованою на відповідному рівні перекладацькою компетентністю, але й можуть виступати культурними посередниками. В зв'язку з тим, що теоретичні і практичні перекладацькі дисципліни викладаються на старших курсах (з III курсу – письмовий переклад, з IV курсу – усний двосторонній переклад) і на їх вивчення відводиться

недостатньо часу, студенти стикаються з великими труднощами перекладу різних мовних і мовленнєвих феноменів, якими вони оволодівали на молодших курсах на практичних заняттях з іноземної мови без урахування особливостей своєї майбутньої професії. Це стосується, зокрема, функціонального граматико-семантичного поля активності/пасивності (далі ПАП), правила утворення, використання та частота і особливості застосування якого суттєво різняться в двох мовах, що й створює низку проблем та непорозумінь у процесі перекладу і в досягненні взаєморозуміння в іншомовному міжкультурному спілкуванні. Цей факт зумовлює необхідність максимально професіоналізувати практичні заняття з німецької мови на молодшому ступені навчання і під час опрацювання ПАП навчати студентів прийомів точного і адекватного перекладу усіх культурно обумовлених лексико-граматичних засобів зазначеного функціонального граматико-семантичного поля. З огляду на це необхідно дослідити особливості утворення і специфіку функціонування ПАП та прийоми його перекладу з рідної мови на німецьку та навпаки.

Спираючись на дефініції категорії стану, дамо визначення функціональному граматико-семантичному ПАП. Під граматико-семантичним полем у лінгвістиці розуміють сукупність мовних одиниць різних рівнів, які об'єднуються спільністю змісту та відображають понятійну, предметну або функціональну подібність означених явищ [14, с. 22]. Функціональний підхід до дослідження будь-якого поля вимагає спочатку визначити певне загальне значення, притаманне йому, а після цього з'ясувати і описати мовні і мовленнєві засоби вираження цього значення, що належать до різних рівнів мови. Цей підхід дає можливість по-новому дослідити такі сутнісні ознаки мови, як співвідношення логічних понять й граматичних категорій, інтегративну взаємодію лексики і граматики тощо.

Не беручи до уваги деякі розбіжності у назвах (граматико-семантичне поле у дослідженнях німецьких лінгвістів, функціонально-семантичне поле у працях радянських і вітчизняних дослідників), підкреслимо ідентичну суть у розумінні цього феномену більшістю науковців, які розуміють його як поєднання граматичних та лексичних одиниць, що базується на певній семантичній категорії, а також різні комбінації граматичних засобів певної мови, які взаємодіють на основі спільності їхніх семантичних функцій. Зазначену суть точно відображає дефініція О. В. Бондарка, який розуміє функціонально-семантичне (або функціональне граматико-семантичне у нашому дослідженні) поле як двосторонню змістово-формальну єдність, що утворюється граматичними (морфологічними та синтаксичними) засобами певної мови разом із лексичними, лексико-граматичними та словотвірними елементами, які належать до тієї ж семантичної зони [3, с. 21–22].

Для подальшої дефініції функціонального граматико-семантичного ПАП необхідно звернутися до визначення пасивного стану. Так, в «Словнику лінгвістичних термінів» він означає дію, спрямовану на об'єкт, який у реченні має форму називного відмінка і виступає підметом, у той час як реальне джерело дії виражене орудним відмінком і виконує роль додатка: *Стадіон споруджується студентами* [6, с. 287]. За словами В. Юнга [16], актив і пасив – це дві дієслівні системи, за допомогою яких виражається відношення суб'єкта до того, що відбувається. Словник «Дуден» [15] пояснює пасивний стан так: суб'єкт не бере ініціативу на себе, очікуючи, що з ним щось відбудеться, не бере активної участі в справах, приймає терпляче дію на себе, характеризується тим, що терпить вплив ззовні. Отже, функціональне граматико-семантичне поле ПАП – це система граматичних та лексичних засобів вираження активного та пасивного стану у певних мовах, об'єднаних на основі спільності й взаємодії їхніх семантичних функцій.

Очевидно, що навчати вживання, розуміння і перекладу ПАП необхідно з урахуванням національно-культурних традицій, системного характеру мовних і мовленнєвих явищ, зосереджуючи увагу на тих граматичних та лексичних ознаках дієслова, які відображають специфіку української мови на тлі німецької мови, тобто з урахуванням результатів контрастивних досліджень.

Аналіз лінгвістичної і методичної літератури засвідчив, що не існує комплексних контрастивних (українсько-німецьких) досліджень, де ПАП порівнювалося би в обох культурно-мовних спільнотах. І це попри той майже хрестоматійний факт, що набагато важливішим для перекладача є володіння функціональними аспектами контрастивної лінгвістики, аніж системними знаннями про граматику виучуваної мови. В зв'язку з вищесказаним це явище можна з впевненістю віднести до однієї з найбільших перекладацьких проблем. Не можна не погодитися з І. М. Тетеруковою [10], що саме метод контрастивного дослідження мов має першочергове значення при зіставленні саме граматичних систем мов, при контрастивному вивченні морфологічного і синтаксичного рівнів мовних систем. Те, що для контрастивної граматики є важливим не встановлення загальних структурно-змістовних явищ, а встановлення в порівнюваних мовах загальних функціонально-семантичних явищ, які мають різну природу в структурно-змістовному відношенні, ще раз підтверджує практичну направленість цього розділу типології і його практичне значення для підготовки перекладачів.

Відомий перекладознавець А. Д. Швейцер [13] визначає переклад як процес, який характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, модифікованого відмінностями між двома мовами, двома культурами і двома комунікативними ситуаціями. Відмінності між німецькою та українською мовами і культурами виявляються не тільки в лексичному аспекті мови, але й граматичному. За визначенням О. М. Кур'янової [10], граматичними труднощами перекладу є сукупність морфологічних і синтаксичних явищ вихідної мови, що не мають прямих відповідників у цільовій мові і потребують спеціальних мовних, лінгвосоціокультурних, фахових компетентностей у майбутніх фахівців. Одним із яскравих прикладів цього є переклад функціонального граматико-семантичного ПАП.

Питанням семантики пасивних конструкцій присвячено чимало лінгвістичних досліджень в галузі іноземних мов (Данильченко Д. А., Белоног О. В., Бохієва Т. В., Кур'янова М. О., Фокін С. Б. та ін.). Д. А. Данильченко досліджує один із відносно нових компонентів парадигми пасивного стану в німецькій мові – пасив адресату – та стверджує, що на сучасному етапі розвитку пасив адресату є одним із інтегрованих елементів парадигми пасивного стану німецької мови. М. О. Кур'янова розглядає граматичні труднощі перекладу німецьких науково-технічних текстів українською мовою та до кількісних відмінних рис німецькомовної літератури відносить, у тому числі, й підвищену частотність вживання пасивних конструкцій. О. В. Белоног звертає увагу на проблему взаємодії пасиву і активу з темпоральними та аспектуальними значеннями в німецькій мові та виявляє семантичні відтінки та мотиви вибору тієї чи іншої часової форми. С. Б. Фокін займався питаннями трансформації граматичної категорії стану у процесі перекладу, але на матеріалі іспанської та української мов, та вперше системно досліджував можливі типи трансформації граматичної категорії стану.

Отже, можна стверджувати про накопичення досить багатого наукового матеріалу щодо вивчення ПАП в окремих мовах, але відсутність контрастивних досліджень та нерозробленість методики навчання перекладу цього семантичного лексико-граматичного явища зумовлює необхідність детального вивчення функціонування ПАП в обох мовах (німецькій й українській), що і є **метою** цієї статті.

Розглянемо особливості вживання ПАП в українській мові, зокрема тільки тих пасивних і активних структур, які утворюють більшу частину цього функціонального граматико-семантичного поля. Погляди українських мовознавців щодо доцільності вживання пасивних конструкцій в українській мові є дуже протилежними. Більшість дослідників (Городенська К. Г., Селігей П. О. та ін.) вважають, що саме активні конструкції становлять типологічну ознаку синтаксису сучасної літературної мови, та радять уникати пасивних конструкцій, які, за їх визначенням, є штучними. Інші ж дослідники (Непийвода Н. Ф., Користишевська О. М.) стверджують, що відкидати пасивні конструкції (ПК) було б недоцільно. За спостереженнями

О. А. Сербенської, сучасне українське науково-технічне й професійне мовлення, зокрема навчальна й науково-популярна література, суттєво перенасичена дієслівними формами на *-ся*, іноді вони становлять 40-50% від усіх використаних дієслівних форм: *звертається увага, вирішується проблема, висвітлюється думка, висувається гіпотеза* тощо. З. Й. Куньч [9] вважає, що в українській мові слід уникати ПК, щоб досягти високого рівня мовної культури та не порушувати такі її ознаки, як правильність, змістовність, точність, логічність, виразність, тактовність, ввічливість, відповідність ситуації спілкування тощо, та пропонує доцільні способи уникнення пасивних структур. Науковець запевняє, що використання синтаксичних конструкцій з дієслівними формами пасивного стану сьогодні абсолютно необґрунтовано набуло такого поширення, що загальнокультурне мовлення набуває типових ознак українського науково-технічного мовлення (*завдання ставляться, задачі розв'язуються, товари постачаються, робота виконується, проблеми вирішуються, механізми налагоджуються* тощо). Появу цих структур, зокрема в науковому стилі, спричинив вплив на українську мову російського книжкового мовлення, в якому поширені ПК. Українська ж літературна мова, сформована на народній основі, здавна відзначалася динамізмом, сконденсованістю думки, і цьому значною мірою сприяла її прив'язаність до активних дієслівних форм. Речення з ПК, у яких суб'єкт дії усунено на другорядну позицію, як уже зазначалося, широко представлені в книжкових стилях мови, зокрема в науковому. Отже, широке вживання ПК у загальнокультурному спілкуванні є відхиленням від норми літературної української мови.

Слід зазначити, що ПК в німецькій мові теж найчастіше вживаються в спеціалізованій літературі – науковій, технічній, політичній та у засобах масової інформації. ПК в німецьких реченнях використовуються також перш за все в тому разі, коли суб'єкт невідомий або ж, за якихось обставин, не може бути названим. Якщо ж суб'єкт відомий, то використовуються такі прийменники: *von, durch*. Різниця між двома мовами полягає в тому, що німецька літературна мова, на відміну від української, позитивно сприймає ПК.

З. Й. Куньч розглядає типові варіанти помилкових конструкцій та характеризує водночас і можливі способи їх усунення. Отже, розглянемо типологію цього науковця та спробуємо разом з нею виокремити декілька типів перекладацьких помилок у перекладах з німецької мови на українську.

Перший тип помилок – це вживання назви особи-діяча (логічного підмета) у формі орудного відмінка в конструкції з дієсловом у пасивній формі та з граматичним підметом – об'єктом дії. Наприклад, речення *Майбутніми перекладачами повинна вивчатися теорія перекладу*¹ сформульовано за допомогою невластивої для української мови ПК, хоча для німецької мови вона є абсолютно правильною: *Die Übersetzungstheorie muss von den zukünftigen Dolmetschern gelernt werden*. Стилiстично правильно цю думку варто було б висловити за допомогою звичайної активної конструкції, де граматичним підметом виступав би суб'єкт дії: *Майбутні перекладачі повинні вивчати теорію перекладу*. Або ж цю думку можна відтворити безособовою конструкцією з модальним предикативним словом *треба, необхідно* та назвою діяча в давальному відмінку: *Майбутнім перекладачам треба/необхідно вивчати теорію перекладу*. Ще один приклад: речення *Засоби навчання перекладу оцінювалися нами аналогічним чином** / *Lehr-und Lernmittel der Übersetzung wurden von uns analog geschätzt* помилкове і з логічної, і з граматичної точки зору.

Його слід сформулювати за допомогою активної структури: *Аналогічно ми оцінювали засоби навчання перекладу*. Цю ж думку можна відтворити і безособовою конструкцією з незмінюваною дієслівною формою на *-но*: *Аналогічно оцінено засоби навчання перекладу*.

Різновидом помилкових конструкцій цього типу можна вважати, на думку З. Й. Куньч, також ті, де суб'єктом дії виступає неістота: *Порядок регулюється чинним законодавством** / *Die Ordnung wird von der geltenden Gesetzgebung reguliert; Вступ до університету регулюється*

¹ Зірочками позначено помилкові або неадекватні переклади.

нормативними документами / *Entritt zur Uni wird durch die Richtlinien geregelt; Effektivität der Arbeit wird durch zwei wichtige Eigenschaften eingeschätzt*. Тут можна використати знову-таки активні конструкції: *Чинне законодавство врегульовує порядок*, або узагальнено-особову модель: *Ефективність роботи оцінюємо (оцінюють) двома основними характеристиками*.

Усунути синтаксичну помилку можна також, утворивши безособову форму: *Вступ до університету врегульовано нормативними документами*. Кожна із запропонованих моделей відповідає нормам українського літературного мовлення.

Другий тип помилок, згідно з типологією З. Й. Куньч, пов'язаних із досліджуваною проблемою, – це вживання дієслівних форм на *-ся* в безсуб'єктних конструкціях. Наприклад: *У дисертаційних дослідженнях представляється важлива думка, яка є корисною для науки в цілому* / *In den Forschungen wird eine wichtige Meinung dargestellt, die für die Wissenschaft insgesamt nützlich ist*. Відповідно до норм української мови ці речення необхідно перекласти з використанням узагальнено-особових структур, у яких під неназваною особою-діяча маєтись на увазі певна людина. Це можливо зробити за допомогою:

а) третьої особи множини: *У дисертаційних дослідженнях представляють важливу думку, що є корисною для науки в цілому*;

б) першої особи множини: *У дисертаційних дослідженнях представляємо важливу думку, що є корисною для науки в цілому*.

в) безособової форми: *У дисертаційних дослідженнях представлено важливу думку, що є корисною для науки в цілому*.

На погляд більшості українських науковців, пасивні структури знеособлюють мовлення, усувають з вислову активного діяча, виставляючи в ролі підмета неживий об'єкт, що часто суперечить як граматичним, так і логічним законам української мови. Тож уживання пасивних конструкцій часто порушує таку ознаку мовної культури, як стилістична відповідність або доречність мовлення. Адже, дотримуючись основних засад культури мови, слід враховувати, кому адресовано висловлення, як його буде сприйнято за певних обставин спілкування, а це передбачає використання адекватних мовних засобів, досягнення стильової відповідності. Безсумнівно, що в сучасному науковому мовленні не можна обходитися без ПК зі зворотними дієсловами на *-ся*, але їх уживання має бути вмотивованим. Якщо дія співвідноситься з означеним або неозначеним діячем, то виправданим є саме використання активної конструкції, якщо ж дія мислиться безвідносно до діяча, то доречним буде вживання ПК.

Отже, в перекладі на українську мову з німецької можна або зберегти пасивну форму, або замінити її активною, важливо знати, чим саме обумовлене вживання пасивної форми в німецькому оригіналі та навпаки.

На вживання ПК впливають також соціокультурні чинники, тому що граматична категорія пасивного стану має в кожній мові культурно зумовлену специфіку.

Ми поділяємо знову ж таки думку З. Й. Куньча, що культура мови має велике національне і соціальне значення, оскільки забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ефективно здійснення всіх функцій мови, ушляхетнює стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства в цілому. Через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення. Саме тому вивчення проблем впливу на мовну культуру певних типових для сучасного українського мовлення недоцільних і неправильних моделей є дуже важливим й актуальним.

Очевидно, що у перекладі ми маємо справу не лише з різними мовними системами, але й з культурами, тексти оригіналу розраховані на сприйняття носіями мови, в той час як рецептором тексту перекладу є іншомовний читач, який має інший менталітет, інший обсяг фонові інформації тощо, тому важливим для перекладача є знання міжкультурних відмінностей.

Фахівець, який хоче досягти високої мовної та мовленнєвої культури, має подбати в своєму професійному мовленні про відмінність природних, суто українських чи німецьких, синтаксичних структур, усуваючи складні інтерференційні нашарування.

І. С. Алексєєва [1] вбачає порушення мовної норми граматичного та лексичного строю як результат міжмовної інтерференції, тобто процесу впливу однієї мови на іншу. Міжмовну інтерференцію як проблему перекладу досліджували такі відомі науковці, як Ю. А. Жлуктенко, В. І. Карабан, У. Вайнрайх, С. В. Семчинський, Є. М. Верещагін, Л. В. Щерба, В. Ю. Розенцвейг, В. В. Алімов, Е. Хауген та ін.

Сучасне визначення інтерференції, услід за А. А. Алімовим [2], дає “Лингвистический энциклопедический словарь”, який пояснює інтерференцію як взаємодію мовних систем в умовах двомовності, яка складається або при контактах мовних, або при індивідуальному засвоєнні нерідної мови; виражається у відхиленні від норми та системи другої мови під впливом рідної. Мовними причинами інтерференції є розбіжності й подібності мовних систем контактуючих мов. Ми погоджуємося з В. В. Алімовим, що під час спілкування, якщо якісь елементи у двох мовах не збігаються, наприклад лексичні, граматичні, семантичні, стилістичні, то перекладач може проявити надлишкову або недостатню ідентифікацію цих елементів. Він буде намагатися адаптувати конструкцію вихідної мови під “аналогічну”, на його думку, в тексті перекладу. Як приклад, можна навести прояв недостатньої ідентифікації при перекладі з української мови на німецьку речень, в яких дію виконує інша особа, а не мовець: *Я хотів би відремонтувати свою машину / Ich möchte mein Auto reparieren lassen.*

Типовим проявом граматичної інтерференції у перекладі з німецької мови майбутніми перекладачами, яка призводить до буквалізмів, є порушення порядку слів, використання морфологічних, словотворчих та синтаксичних конструкцій, різних частин мовлення. Наприклад, при перекладі *Die Stadt wurde durch ein Erdbeben völlig zerstört*, замість *Землетрус повністю зруйнував місто*, студенти перекладають *Місто повністю зруйнувалося через землетрус*.

Явище інтерференції розглядається як відхилення від правил мовленнєвої реалізації, що відбувається у свідомості мовця внаслідок накладання елементів первинної (української) мовної системи на вторинну (німецьку) або ж навпаки. Інтерференція почасти відбувається несвідомо за аналогією до мови оригіналу, а це призводить до різного роду помилок. Головними причинами такої інтерференції є недостатнє знання перекладачем мови перекладу та незнання лінгвосоціокультурних особливостей мови.

Л. В. Щерба зазначав, що найчастіше інтерференція проявляється саме під час перекладу з рідної (“сильнішої”) мови на нерідну (“слабшу”) мову. Зазвичай це пов’язано з тим, що у внутрішньому мовленні людина завжди звертається до рідної мови й зіставляє з нею вичуване.

М. О. Кур’янова вважає, що під час перекладу важливо обирати саме ту структуру цільової мови, що найточніше їй відповідає, враховуючи при цьому вимоги функціонального стилю та інші норми мови перекладу. У випадку нерозуміння перекладачем глибинної і поверхневої структури повідомлення можливі помилки подвійного характеру: неадекватність поверхневої структури може призвести до перекручення глибинної структури і смислу вихідного тексту або ж, не перекручуючи зміст повідомлення, спричинити порушення норм цільової мови.

Подолання негативного впливу міжмовної інтерференції є умовою ефективного формування іншомовної комунікативної та перекладацької компетентностей студентів. Це можливо за умови застосування ефективних релевантних прийомів навчання, відповідних вправ і завдань, а також за умови сенсифікації студентів до самого явища міжмовної інтерференції (зокрема в зонах дії ПАП) та до її наслідків у процесі перекладу.

Одним з прийомів, що допомагають перекладачеві подолати труднощі перекладу, є трансформації, в нашому випадку – граматичні. Граматичні трансформації В. Н. Комісаров [8, с. 172] трактує як спосіб переказування, у якому граматична одиниця в оригіналі

перетворюється на одиницю тексту перекладу з іншим граматичним явищем. Він вирізняє такі види трансформацій: дослівний переклад, членування речень, об'єднання речень та граматичні заміни. Пасивні конструкції не є типовими для української літературної мови на відміну від німецької мови, де вони є нормою. Слід наголосити на тому, що усний перекладач працює в обмежених часових умовах та відповідно не має часу для обрання тієї чи іншої граматичної форми, хоча водночас має більше прав на творчий підхід до перекладу на відміну від письмового перекладача. Саме тому студенти використовують у перекладі граматичні буквалізми, які В. Н. Комісаров визначає, як збереження граматичних форм чи структур тексту оригіналу в тексті перекладу.

Для того щоб визначити наявність у студентів вищеописаних труднощів перекладу ПАП, а також з'ясувати, які граматичні трансформації ними використовувались, ми провели тестування студентів третього курсу після завершення вивчення ними теми "Пасив". У тестуванні взяли участь 120 майбутніх перекладачів Київського національного лінгвістичного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та Львівського національного університету імені Івана Франка. Учасникам було запропоновано зробити письмовий переклад 20 речень з німецької мови на українську та 20 – навпаки. Ми відібрали найбільш типові речення з використанням пасивних конструкцій в різних часових формах. Особливістю тестування було його письмове виконання, хоча можна з впевненістю сказати, що помилки такого ж характеру студенти роблять в усному перекладі, ще й в більшій кількості, оскільки при здійсненні письмового перекладу вони мають більше часу для обрання відповідної граматичної конструкції.

За результатами тестування ми виявили та розподілили помилки, що студенти роблять при перекладі, на дві групи: за формою та за функцією. Як ми зазначали вище, майбутні перекладачі схильні перекладати пасивні німецькі конструкції українськими, а українські, відповідно, пасивними конструкціями, що призводить до буквалізмів.

Почнемо з аналізу українсько-німецького перекладу. Студенти зробили більше функціональних помилок, це пояснюється тим, що вони плутають форми Präsens і Präteritum результативного пасиву з Perfekt і Plusquamperfekt активної форми дієслова, наприклад: *Die Kontrollarbeiten sind gründlich vom Lehrer geprüft. Der Koffer war von meinem Vater noch gestern gepackt.* (Passiv). *Die Kinder sind heute früh aufgestanden. Ich war gestern mit meinem Vater nach Hause gegangen.* (Aktiv).

Різноманітність вираження "формальних" підметів "man", "es", що неможливі у структурі української мови, призводить до непорозуміння в перекладі. Перекладаючи речення з ПК, в яких відсутня дійова особа чи підмет, студенти схильні до використання речень з неозначено-особовим займенником *man* (30 %). Наприклад, речення *У нас не палять* студенти перекладають *Man raucht bei uns nicht. Wir rauchen hier nicht. Man muss hier nicht rauchen* або ж взагалі замінюють інфінітивною конструкцією *Es ist verboten, hier zu rauchen*, для того щоб уникнути пасивної конструкції *Hier wird nicht geraucht*. Речення *Про це багато говорять* більшість студентів переклала *Man spricht darüber viel** замість *Darüber wird viel gesprochen. Wann hat man diesen Artikel geschrieben?** замість *Wann ist dieser Artikel geschrieben worden?* І це попри те, що інструкція до тесту містила вказівку на вживання саме пасивних конструкцій.

Майже немає (усього 5%) помилок у перекладі речень з Präsens Passiv і Präteritum Passiv, але певні труднощі виникали при використанні часових форм Perfekt та Futur. Студенти намагалися уникати Perfekt, використовуючи в реченнях Präteritum, що пояснюється нерозумінням різниці в використанні цих двох часових форм.

Більшість студентів плутають Perfekt Stativ та Perfekt Passiv. У цій ситуації потрібно дуже добре знати, як утворюються шість часових форм Vorgangspassivpassiv (чи werden-Passiv) та шість часових форм Zustandspassiv (Stativ чи sein-Passiv). Наприклад, *Die Tür ist geöffnet gewesen* та *Die Tür ist geöffnet worden*.

Поряд з іншими труднощами студенти мають проблеми з вибором модальних дієслів. У реченні *Чи можна перенести лекцію на завтра?* майже всі респонденти (92%) використали модальне дієслово *können* замість *dürfen*, а речення *Це потрібно зробити вчасно* переклали замість *Das muss rechtzeitig gemacht werden*, як *Man soll das rechtzeitig machen**. Це свідчить про те, що функціональне граматико-семантичне ПАП пов'язано з відповідним полем модальності, і їх необхідно опрацьовувати разом.

У перекладах з німецької мови на українську студенти показали кращі результати, тому що на рідну мову студентам перекладати набагато легше.

У реченнях *Jetzt wird wieder Lila getragen*. *Ліловий колір зараз в моді*. *Zuraz zнову носять ліловий тощо* та *Der Fleck kann mit Wasser entfernt werden*. *Пляму можна вивести водою*. *Пляма може бути видалена за допомогою води* тощо студенти вдалися до вільного перекладу, що свідчить про їхні кращі перекладацькі здібності рідною мовою. Хоча речення *Von wem ist dieser Brief unterzeichnet worden?* більша кількість студентів (70%) переклали *Ким був підписаний цей лист?** замість того, щоб використати активну конструкцію *Хто підписав цей лист?* Невдалий переклад можна пояснити тим, що студентам легше перекладати речення з суб'єктом і об'єктом, на який спрямована дія, а у останньому прикладі суб'єкт відсутній.

Слід зазначити, що студенти здебільшого перекладали, використовуючи дієслівну форму на *-no*. Так, речення *Die Prüfung ist erfolgreich bestanden worden* переклали *Іспит було успішно складено.** Тільки 3 % студентів використали третю особу множини, яка, на думку більшості науковців, є нормою для української мови *Іспит склали успішно*.

Слід відзначити, що деякі помилки у перекладі на українську мову зумовлено інтерференцією російської мови. Деякі респонденти взагалі перекладали повністю на російською мову, або ж, як видно з перекладу, спочатку на російську, а потім на українську, про що свідчить, наприклад, такий переклад: *Екзамен був вдало здан**.

Зауважимо, що деякі перекладацькі помилки студентів під час проведеного тестування зумовлені відсутністю контексту, оскільки тест містив окремі речення. Адже в більшості випадків тільки контекст розкриває справжнє значення слова. Він може бути вузьким (контекст словосполучення, смислової групи, речення) або широким – контекст абзацу або всього тексту, що перекладається. Інколи для правильного перекладу одного слова необхідно ознайомитися спочатку з цілим текстом. Залежно від контексту окреме слово може перекладатися словосполученням, смисловою групою і навіть цілим реченням. У той же час деякі слова можуть при перекладі взагалі пропускатися. Ми усвідомлювали цей фактор, але вважали, що часом й широкий контекст не містить ніяких вказівок на те, яку структуру, активну чи пасивну, необхідно вибрати для перекладу. Крім того, нас цікавило, які види лексико-граматичних заміні використовують студенти у перекладі ізольованих речень.

Результати тестування дають можливість стверджувати, що при навчанні студентів іншомовного ПАП приділяється увага здебільшого його утворенню та вживанню в іноземній мові, а не порівняльному аналізу ПАП у двох контактуючих мовах, що й призводить до серйозних функціональних і формальних помилок при перекладі речень з ПК.

Ми приєднуємося до думки Л. М. Черноватого [11, с. 134], що граматичні розбіжності контактуючих мов мають бути спеціальним об'єктом навчання при підготовці перекладачів, вони не мають обмежуватися навчанням власне перекладу, а повинні входити до змісту практичного курсу іноземної мови та інших навчальних дисциплін. Важливою дисципліною з цієї точки зору є також курс порівняльної граматики німецької та української мов, оскільки студенти не знайомі зі способами порівняння мовного матеріалу контактуючих мов, про що й свідчить дослівний переклад.

Отже, в статті ми дослідили труднощі перекладу майбутніми перекладачами функціонального граматико-семантичного ПАП (на прикладі пасивних структур) та особливості його вживання в контексті двох культур. Дали визначення функціональному граматико-семантичному полю

активності/пасивності, навели приклади його перекладу в двох мовах. Представили результати тестування студентів з перекладу речень з пасивними структурами з української на німецьку мову та навпаки. Описали проблеми, які впливають на якісний переклад даного граматичного явища.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці комплексу вправ для формування граматичної компетентності майбутніх перекладачів на практичних заняттях з німецької мови та розробці моделі навчання вживання і перекладу різноманітних засобів функціонального граматико-семантичного ПАП майбутніми перекладачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб. : Издательство “Союз”, 2001. – 288 с. (Серия “Библиотека переводчика”).
2. Алимов В. В. Интерференция в переводе : [учебное пособие] / Вячеслав Вячеславович Алимов. – М. : КомКнига, 2005. – 232 с.
3. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / Александр Владимирович Бондарко. – М. : Едиторал, 2003. – 207 с.
4. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / Алесандр Владирович Бондарко. – СПб., 2001. – 257 с.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике / Под ред. В. Ю. Розенцвейга. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
6. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
7. Карабан В. І. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську) / В'ячеслав Іванович Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 208 с.
8. Комиссаров В. Н. Теория перевода : (Лингвистические аспекты) / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 254 с.
9. Куньч З. Й. Пасивні дієслівні конструкції в українському науковому мовленні / З. Й. Куньч // Вісник національного університету “Львівська політехніка”. – 2004. – Вип. 3. – С. 24–25.
10. Кур'янова М. О. Граматичні труднощі перекладу німецьких науково-технічних текстів українською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.16 / Марина Олександрівна Кур'янова ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2006. – 19 с.
11. Тетерукова И. М. Грамматические трансформации текста при переводе (на материале итальянского и русского языков) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.20 / Ирина Михайловна Тетерукова; Моск. гос. ун-т. – М., 2009. – 20 с. ; Режим доступу – www.dissercat.com/.../grammaticheskie-transformatsii-teksta-pri-perevode.
12. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія “УТТА Series”).
13. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / Александр Данилович Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
14. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике / Георгий Семенович Щур. – М. : Наука, 1974. – 254 с.
15. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, 1998. – 878 S.
16. Jung, W. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, 1980. – 488 S.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Л. В. Курило

Київський національний лінгвістичний університет

У статті наводяться результати перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення. Автором описано зміст перед-, проміжного і післяекспериментального зрізів та структуру експерименту, представлено результати зрізів. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: етапи проведення методичного експерименту, гіпотеза експерименту, наукове писемне мовлення.

Л. В. Курило. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности разработанной методики обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи. Автором описаны содержание пред-, промежуточного и послеекспериментального срезов, структура эксперимента, представлены результаты срезов. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: этапы проведения методического эксперимента, гипотеза эксперимента, научная письменная речь.

L. Kurylo. Experimental efficiency testing of teaching professionally oriented scientific writing to future teachers of English. The article deals with the results of the experimental efficiency testing of teaching professionally oriented scientific writing to future teachers of English. The author describes the contents of pre-, midline and post-experimental data, the structure of the experiment, presents the results of the data. The results of the experimental testing which prove the suggested hypothesis are interpreted with the help of the mathematical statistics methods.

Key words: stages of the methodological experiment, experimental hypothesis, scientific writing.

Згідно з положеннями, викладеними у “Концепції організації підготовки магістрів в Україні” [4], розвиток умінь професійно орієнтованого наукового писемного мовлення (НПМ) передбачається насамперед у таких жанрах наукової комунікації: тези доповідей, наукова стаття, магістерська робота.

Розроблена методика навчання професійно орієнтованого НПМ передбачає оволодіння майбутніми викладачами англійської мови такими жанрами наукового дискурсу, як тези доповідей і наукова стаття. В основу розробленої методики покладено поєднання процесуального, жанрового й інтегративного підходів до навчання академічного писемного мовлення (АПМ), ефективність функціонування яких забезпечується шляхом дотримання спеціальних методичних принципів навчання [6]. Розроблена методика також спирається на професійно орієнтовану тематику магістерських робіт, а в основу моделі покладена кількість годин, зазначена в навчальних програмах для факультетів, що готують майбутніх викладачів англійської мови

у вищих навчальних закладах України. З метою перевірки розробленої методики був проведений методичний експеримент у 2012–2013 навчальному році протягом двох семестрів, у якому взяли участь 44 магістранти мовних спеціальностей Київського національного лінгвістичного університету. Вони склали чотири експериментальні групи (ЕГ): ЕГ 1а – 11 осіб, ЕГ 1б – 11 осіб, ЕГ 2а – 12 осіб, ЕГ 2б – 10 осіб.

Отже, **метою** цієї статті є опис *підготовки та реалізації* методичного експерименту, проведеного для перевірки ефективності методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ і *констатація й інтерпретація* отриманих результатів.

Спираючись на теоретичні передумови навчання професійно орієнтованого НПМ [6; 7] і практичні розробки комплексів вправ, сформулюємо **гіпотезу експерименту**: навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ буде ефективним за таких умов: 1) використання відібраних бінарних наукових текстів у якості засобу навчання, що надасть можливість магістрантам мовних спеціальностей імпліцитно й експліцитно знайомитися з особливостями англо- й україномовного наукового дискурсу [8]; 2) здійснення навчання на основі розроблених комплексів вправ [5]; 3) визначення раціональності і доцільності виконання вправ з жорстким і відносно жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту [5].

На етапі підготовки була визначена **мета експерименту** – перевірити істинність гіпотези в природних умовах, а саме: 1) ефективність розробленої методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ, зокрема доцільність та адекватність використання розробленої підсистеми вправ; 2) ефективність оволодіння майбутніми викладачами англійської мови професійно орієнтованим НПМ під час виконання вправ з жорстким керуванням на протигагу вправам з відносно жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту.

Керуючись метою експерименту відповідно до класифікації П. Б. Гурвича, нами був обраний природний базовий відкритий вертикально-горизонтальний експеримент [2, с. 26–36]. *Вертикальний* характер дає змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ. *Горизонтальний* характер полягає у порівнянні ефективності двох варіантів методики, що полягали у виконанні магістрантами вправ з жорстким і відносно жорстким ступенем керування на етапі сприйняття наукового тексту з метою виявлення ефективніших умов навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ.

До **неварійованих умов** експерименту належать: 1) кількість академічних груп; 2) склад груп; 3) зміст навчання НПМ; 4) послідовність роботи з навчальними матеріалами; 5) сумарна кількість аудиторних і позааудиторних годин на опрацювання розробленої підсистеми вправ; 6) викладач, який проводив заняття (експериментатор).

Варійованою умовою експерименту була відмінність у ступені керування навчальною діяльністю магістрантів на етапі сприйняття наукового тексту, яка полягала у виконанні вправ з жорстким керуванням у ЕГ 1а і ЕГ 1б і вправ з відносно жорстким керуванням у ЕГ 2а і ЕГ 2б на цьому етапі навчання професійно орієнтованого НПМ.

Фаза реалізації експерименту здійснювалась у п'ять етапів: 1) передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня володіння АПМ; 2) перша (основна) серія експериментального навчання з метою організації навчання професійно орієнтованого НПМ у режимі напівавтономії; 3) проміжний експериментальний зріз з метою визначення рівня розвитку умінь НПМ наприкінці першої (основної) серії; 4) друга (автономна) серія експериментального навчання з метою організації навчання професійно орієнтованого НПМ у режимі частково залежної автономії; 5) післяекспериментальний зріз з метою перевірки зміни рівня розвитку умінь НПМ.

Розглянемо етапи експерименту докладніше. Основним завданням передекспериментального зрізу було визначення рівня сформованості умінь АПМ майбутніх викладачів англійської мови на початку навчання у магістратурі, оскільки навчання НПМ здійснюється поступово і ґрадується на основі уже сформованих під час навчання у бакалавраті умінь АПМ. Під час проведення передекспериментального зрізу ми виходили з того положення, що головною вимогою до зрізів є їх адекватність суті дослідження, що проводиться [11, с. 47]. Таким чином, усі учасники перебували в однакових умовах і виконували завдання для передекспериментального зрізу, складені нами для визначення умінь АПМ:

Task 1. How do you understand these terms? Write short academic-style definitions.

- 1) *summarizing*
- 2) *note-taking*
- 3) *paraphrasing*
- 4) *generalization*
- 5) *classification*

Task 2. The following text is written in an informal style. Rewrite it as a more formal text by making necessary changes.

The literature review means you have to look critically at all the research that is relevant to your research. Some people think that the review is just a summary but I don't agree. A summary is necessary but you also need to judge the work, show how it holds together, and show how it relates to your work. What I mean is, you just can't describe a whole paper; you have to select which parts of the research you are going to talk about, show how it fits with other people's research, and how it fits with your work.

Task 3. The table shows the average band scores for students from different language groups taking the IELTS Academic paper in 2003 (табл. 1). Summarize the information by selecting and reporting the main features and make comparisons where relevant. Write at least 150 words.

Таблиця 1

The average band scores for students from different language groups taking the IELTS Academic paper in 2003

	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Writing</i>	<i>Speaking</i>	<i>Overall</i>
Hindi	6.7	6.38	6.62	6.86	6.73
Malayalam	6.31	6.13	6.49	6.52	6.43
Russian	6.35	6.13	6.11	6.69	6.38
Spanish	6.27	6.42	6.18	6.64	6.41

Виконання завдань магістрантами зайняло 1 академічну годину; перевірка виконаних робіт відбувалася за таким критеріями і параметрами: 1) стильова відповідність (30-0 балів), 2) змістово-смілова адекватність (30-0 балів), 3) структурна цілісність (20-0 балів), 4) мовна та мовленнєва коректність (20-0 балів). Критерії розроблялись на основі аналізу лінгвістичних характеристик англійського академічного дискурсу і враховували особливості суміжності академічного і наукового дискурсів.

Результати передекспериментального зрізу в експериментальних групах свідчать про приблизно однаковий вихідний рівень сформованості умінь написання академічних текстів у магістрантів (ЕГ 1а – 70 балів, ЕГ 1б – 70,2 балів, ЕГ 2а – 69,9 балів і ЕГ 2б – 69,1 балів). Вирахування коефіцієнта навченості за формулою В. П. Беспалька ($K=A/N$, де А – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [1, с. 56]) засвідчило,

що вихідний рівень навченості в усіх експериментальних групах приблизно становить 0,7: 1) ЕГ 1а: $K = 70/100 = 0,7$; 2) ЕГ 1б: $K = 70,2/100 = 0,702$; 3) ЕГ 2а: $K = 69,9/100 = 0,699$; 4) ЕГ 2б: $K = 69,1/100 = 0,691$. Як бачимо, в усіх експериментальних групах рівень сформованості вмінь АПМ є мінімально достатнім (за В. П. Беспальком – 0,7), що ми вважаємо запорукою наступності у навчанні НПМ у магістратурі на базі уже сформованих вмінь АПМ у бакалавраті. Якісний склад груп був приблизно однаковий, що було важливою передумовою надійності результатів експерименту.

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до характеристики наступного компонента фази реалізації методичного експерименту – першої (основної) серії експериментального навчання.

Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ відбувалося за двома варіантами методики. В ЕГ 1а і ЕГ 1б був реалізований *варіант А* методики, в якому на етапі сприйняття наукового тексту магістрантам пропонувалося виконання вправ з жорстким керуванням [5, с. 31]. Необхідність виконання таких вправ в умовах напівавтономії випливала з основних положень жанрового підходу, який реалізовано в методиці навчання професійно орієнтованого НПМ, а також із необхідності забезпечення сприятливих умов навчання у магістратурі, згідно з якими навчання майбутніх викладачів англійської мови характеризується більшою контрольованістю і керованістю [9, с. 41–42]. В ЕГ 2а і ЕГ 2б був реалізований *варіант Б* методики, в якому на етапі сприйняття наукового текст магістранти виконували вправи з відносно жорстким керуванням [5, с. 31]. Організація вправ з відносно жорстким керуванням на цьому етапі була продиктована особливостями навчальної діяльності магістрантів у режимі напівавтономії, що передбачає суб'єктно-суб'єктну модель взаємодії викладача і магістранта: спільне з викладачем визначення цілей з наданням можливості магістрантам вибору власних шляхів досягнення окремих цілей [3, с. 14–15].

Таким чином, навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ у межах першої (основної) серії експериментального навчання відбувалось за двома варіантами методики, що передбачало реалізацію розробленої підсистеми вправ у межах таких етапів: 1) сприйняття наукового тексту; 2) підготовки; 3) написання чернетки наукового тексту; 4) коментування, самоперевірки і само- / взаємооцінки чернетки [5, с. 29–31]. Варто також зазначити, що у межах цієї серії було проведено два підцикли навчання, що полягали у навчанні НПМ за двома розробленими комплексами вправ: для навчання написання тез доповідей і наукової статті англійською мовою [там само]. Навчання у межах цієї серії зайняло 23 академічні години (11 аудиторних і 12 позааудиторних годин).

Результати першої (основної) серії експериментального навчання були зафіксовані нами за допомогою проміжного експериментального зрізу, що полягав у оцінюванні чернеток англійськомовних наукових текстів магістрантів: тез доповідей і наукових статей. Оцінювання відбувалося за розробленими критеріями і параметрами, що відображають взаємопов'язаність і суміжність функціонування академічного і наукового функціонального стилів, а саме: 1) жанрово-стильова відповідність (30-0 балів); 2) змістово-сміслового адекватності (30-0 балів); 3) структурна цілісність (20-0 балів); 4) мовна та мовленнєва коректність (10-0 балів); 5) оформлення роботи (10-0 балів). У табл. 2 наведені середні бали, що набрали магістранти відповідно до кожного з критеріїв, а також представлений середній коефіцієнт навченості, який ми вираховували за формулою В. П. Беспалька, поділивши суму набраних балів на максимально можливу кількість балів (табл. 2).

Таблиця 2

**Середні показники рівня розвиненості умінь наукового писемного мовлення
(проміжний експериментальний зріз)**

Жанр	Індекс групи	Отримані бали за окремими критеріями					За всіма критеріями	
		Жанрово-стильова відповідність	Змістово-сміслова адекватність	Структурна цілісність	Мовна та мовленнєва коректність	Оформлення роботи	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
Тези доповідей	ЕГ 1а	25,9	22,5	17,9	4,9	7,9	79,1	0,791
	ЕГ 1б	23,6	22,2	18	6,3	8,9	79	0,79
	ЕГ 2а	27,25	25,2	17,75	6,4	9,25	85,8	0,858
	ЕГ 2б	26,8	24,4	17,7	7,4	8,3	84,6	0,846
Наукова стаття	ЕГ 1а	23,3	19,9	17,1	5,9	8,7	75	0,75
	ЕГ 1б	22,2	21,3	16,4	5,6	8,9	74,5	0,745
	ЕГ 2а	25,3	22,4	17,9	6,75	8,2	80,5	0,806
	ЕГ 2б	26,1	23,2	16,7	7,5	8,2	81,7	0,817
	Максимальні показники	30	30	20	10	10	100	1

При порівнянні даних передекспериментального і проміжного експериментального зрізів спостерігається приріст за всіма критеріями, що відповідно відображається на зростанні середнього коефіцієнта навченості у всіх експериментальних групах.

Перейдемо до характеристики наступного компонента фази реалізації методичного експерименту – другої (автономної) серії експериментального навчання.

Під час навчання у другому семестрі магістратури було організоване навчання професійно орієнтованого НІМ в режимі частково залежної автономії, що відповідає об'єктно-суб'єктивній моделі взаємодії викладача і магістранта: спільне із викладачем визначення загальних цілей, самостійне визначення магістрантами індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів їх реалізації та опосередкований контроль з боку викладача [3, с. 14–15]. Вибір цього типу взаємодії обумовлений необхідністю поступового розвитку навчальної автономії, що готує майбутніх викладачів англійської мови до професійної наукової діяльності в режимі повної автономії і забезпечення здійснення плану “навчання протягом життя”. Протягом 20 академічних годин самостійної роботи (приблизна кількість) магістрантам пропонується написання остаточних варіантів наукових текстів: англійських тез доповідей і наукових статей. Таким чином, магістранти виконують завдання етапів 5–6 розробленої підсистеми вправ: 5) написання остаточного варіанта наукового тексту; 6) коментування, самоперевірки і само- / взаємооцінки остаточного варіанта [5, с. 29–31].

Результати другої (автономної) серії експериментального навчання були зафіксовані нами за допомогою післяекспериментального зрізу, що полягав у оцінюванні остаточних варіантів англійських наукових текстів магістрантів: тез доповідей і наукових статей. Для оцінювання робіт магістрантів ми послуговувалися розробленими критеріями і параметрами, що використовувались під час проміжного експериментального зрізу. Метою післяекспериментального зрізу було не лише визначення підсумкового рівня розвитку вмінь НІМ, а й визначення приросту вмінь професійно орієнтованого НІМ.

У табл. 3 дані післяекспериментального зрізу узагальнено і наведено середні бали, що набрали магістранти за написані остаточні варіанти наукових текстів відповідно до кожного з розроблених критеріїв, а також представлений середній коефіцієнт навченості (табл. 3).

Таблиця 3

Середні показники рівня розвиненості умінь наукового писемного мовлення (післяекспериментальний зріз)

Жанр	Індекс групи	Отримані бали за окремими критеріями					За всіма критеріями	
		Жанрово-стильова відповідність	Змістово-сміслова адекватність	Структурна цілісність	Мовна та мовленнєва коректність	Оформлення роботи	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
Тези доповідей	ЕГ 1а	27,2	23,55	18,45	6,54	9,73	85,45	0,85
	ЕГ 1б	27,1	23,6	18,4	7,1	9,9	86,1	0,86
	ЕГ 2а	28,9	27,4	19,8	8,3	9,9	94,3	0,94
	ЕГ 2б	28,3	26,2	19,8	7,9	10	92,2	0,92
Наукова стаття	ЕГ 1а	25,1	23,18	18,71	8,1	9,45	84,54	0,84
	ЕГ 1б	23,6	24,8	17,8	7,7	9,54	83,4	0,83
	ЕГ 2а	28,75	26,3	19,25	8,75	9,55	92,6	0,93
	ЕГ 2б	29	26,3	19,8	8,7	9,3	93,1	0,93
	Максимальні показники	30	30	20	10	10	100	1

Як бачимо, під час другої (автономної) серії експерименту прослідковується послідовне зростання середнього коефіцієнта навченості за усіма критеріями. Так, за критерієм “жанрово-стильова відповідність” спостерігається покращення показників навченості, що виявляється у кількості набраних балів за цим критерієм (порівняно з проміжним експериментальним зрізом показник приблизно зріс для ЕГ 1а – на 1,7; для ЕГ 1б – на 2,45; для ЕГ 2а – на 2,55; для ЕГ 2б – на 2,2). За критерієм “змістовно-сміслова адекватність” також спостерігається покращення показників порівняно з результатами проміжного експериментального і післяекспериментального зрізів: для ЕГ 1а показник зріс приблизно на 2,2; для ЕГ 1б – на 2,45; для ЕГ 2а – на 3,05; для ЕГ 2б – на 2,5. За критерієм “структурна цілісність” виявлено покращення показників при аналогічному порівнянні: для ЕГ 1а показник зріс на 1,08; для ЕГ 1б – на 0,9; для ЕГ 2а – на 1,7; для ЕГ 2б – на 2,6. За критерієм “мовна та мовленнєва коректність” показники збільшувалися відповідно таким чином: для ЕГ 1а показник зріс приблизно на 1,8; для ЕГ 1б – на 1,4; для ЕГ 2а – на 2; для ЕГ 2б – на 1. За останнім критерієм (“оформлення роботи”) також спостерігається покращення показників при порівнянні результатів проміжного експериментального і післяекспериментального зрізів: для ЕГ 1а показник зріс приблизно на 1,3; для ЕГ 1б – на 0,8; для ЕГ 2а – на 1; для ЕГ 2б – на 1,45.

Представимо детальніше констатацію отриманих результатів і проведемо їх інтерпретацію. Для цього розглянемо динаміку збільшення приросту середнього коефіцієнта навченості під час усіх трьох експериментальних зрізів. У табл. 4 наводяться зведені результати експериментальних зрізів із визначенням приросту після проведення проміжного експериментального і післяекспериментального зрізів (табл. 4).

Таблиця 4

Зведені результати експериментальних зрізів

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Проміжний експериментальний зріз	Приріст	Післяекспериментальний зріз	Приріст	
ЕГ 1а	0,7	Тези доповідей	0,791	0,091	0,85	0,15
ЕГ 1б	0,702		0,79	0,088	0,86	0,16
ЕГ 2а	0,699		0,858	0,159	0,94	0,25
ЕГ 2б	0,691		0,846	0,155	0,92	0,23
ЕГ 1а	0,7	Наукова стаття	0,75	0,05	0,84	0,14
ЕГ 1б	0,702		0,745	0,043	0,83	0,13
ЕГ 2а	0,699		0,806	0,107	0,93	0,24
ЕГ 2б	0,691		0,817	0,126	0,93	0,24

Як видно з табл. 4, застосування розробленої підсистеми вправ для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ привело до значного розвитку умінь НПМ, що базуються на уже сформованих умінях АПМ. Цей висновок ґрунтується на тому, що за результатами проміжного і післяекспериментального зрізів спостерігався значний приріст середнього коефіцієнта навченості в усіх експериментальних групах.

Проте, розглядаючи результати експериментального навчання по горизонталі, слід зазначити, що у різних експериментальних групах показники зростали з різною динамікою. З таблиці 4 також видно, що більший приріст простерігається у експериментальних групах ЕГ 2а і ЕГ 2б: під час аналізу результатів написання остаточних варіантів тез доповідей порівняно з даними передекспериментального зрізу приріст складає для ЕГ 2а – 0,25, для ЕГ 2б – 0,23 на противагу приросту експериментальних груп ЕГ 1а і ЕГ 1б (0,15 і 0,16 відповідно). Щодо результатів написання остаточних варіантів наукових статей з методики навчання ІМ спостерігається схожа розбіжність: у ЕГ 2а і ЕГ 2б приріст становить по 0,24, а у ЕГ 1а і ЕГ 1б – 0,14 і 0,13 відповідно. Нагадаємо, що ЕГ 1а і ЕГ 1б навчалися за варіантом А методики, що передбачав виконання вправ з жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту, а ЕГ 2а і ЕГ 2б – за варіантом Б, що передбачав виконання вправ з відносно жорстким керуванням на цьому етапі. Отже, усе вищезазначене дає нам підстави припустити, що виконання вправ з відносно жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту є ефективнішим і доцільнішим, ніж виконання вправ з жорстким керуванням.

Проведений порівняльний аналіз якісних характеристик сформованості вмінь професійно орієнтованого НПМ у групах, що брали участь в експериментальному навчанні, дає змогу зробити такий загальний **висновок**: виконання розроблених комплексів вправ позитивно вплинуло та значно покращило рівень сформованості умінь НПМ майбутніх викладачів англійської мови, при цьому виконання вправ з відносно жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту ймовірно є більш ефективним, ніж виконання вправ із жорстким керуванням.

Наступним етапом дослідження кількісних даних проведеного експериментального навчання вважаємо підтвердження або спростування цієї ймовірності, що складає визначення достовірності результатів.

Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера [10, с. 158–163]. Його сутність полягає у перевірці процентних часток

у величині центрального кута, який вимірюється у радіанах. Більшій процентній частці відповідає більший кут φ^* , а меншій частці – менший. У процесі визначення критерію Фішера ми користувались складеним О. В. Сидоренко алгоритмом розрахунку [10, с. 161–163].

Оскільки усі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості, а середні коефіцієнти навченості, які були отримані в процесі аналізу результатів післяекспериментального зрізу (див. табл. 3), є суттєво вищими за достатній (0,7 за Беспальком В. П.), то доцільно у нашому випадку вважати “ефектом” коефіцієнт навченості 0,9, а “відсутністю ефекту” – недосягнення цього коефіцієнта. Тому нам необхідно визначити, наскільки відрізняється частка магістрантів, що досягли коефіцієнта навченості 0,9 у двох вибірках експериментальних груп. Отже, сформулюємо дві статистичні гіпотези H_0 і H_1 :

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9, у експериментальних групах ЕГ 1а і ЕГ 1б більша, ніж у експериментальних групах ЕГ 2а і ЕГ 2б.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 у експериментальних групах ЕГ 2а і ЕГ 2б більша, ніж у експериментальних групах ЕГ 1а і ЕГ 1б.

Емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ ми вираховували за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій процентній частці;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

З метою отримання даних для обчислення, визначаючи критерій φ^* , необхідно скласти таблицю, куди заносимо усі необхідні показники. Складемо спочатку таблицю 5, де представлено розподіл учасників експерименту згідно зі сформульованими гіпотезами H_0 і H_1 при обчисленні ефективності комплексу вправ для навчання продукування англійських професійно орієнтованих тез доповідей (табл. 5).

Таблиця 5

Розподіл учасників експерименту згідно зі сформульованими статистичними гіпотезами (жанр: тези доповідей)

Вибірка	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість магістрантів
	Кількість магістрантів	Процентна частка	φ^*	Кількість магістрантів	Процентна частка	φ^*	
ЕГ 1а ЕГ 1б	4	18,2	0,881	18	81,8	2,26 0	22
ЕГ 2а ЕГ 2б	16	72,7	2,042	6	27,3	1,10 0	22
Кількість магістрантів	20			24			44

При визначенні φ_1 і φ_2 ми звернулися до таблиці показників величини кута φ для різних процентних часток [10, с. 330–332].

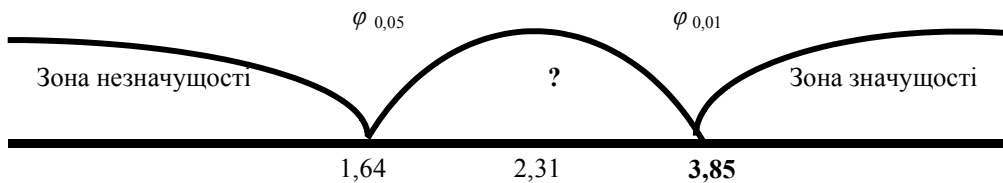
$$\varphi^*_{емп} = (2,042 - 0,881) \cdot \sqrt{\frac{22 \cdot 22}{22 + 22}} = 1,161 \cdot \sqrt{\frac{484}{44}} = 1,161 \cdot 3,316 = 3,85$$

Порівняємо отримане значення $\varphi^*_{емп} = 3,85$ з $\varphi^*_{кр} \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$

Побудуємо “вісь значущості”, що графічно репрезентує розташування вирахованого $\varphi^*_{емп}$ (рис. 1).

Рисунок 1

“Вісь значущості”
(обчислення ефективності комплексу вправ для навчання продукування англомовних професійно орієнтованих тез доповідей)



Отримане $\varphi^*_{емп}$ знаходиться у зоні значущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези Н1, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 у ЕГ 2а і ЕГ 2б більша, ніж у ЕГ 1а і ЕГ 1б при навчанні продукування англомовних професійно орієнтованих тез доповідей. Отже, отримані нами статистичні дані дають нам підстави стверджувати, що варіант Б методики навчання стосовно цього жанру виявився більш ефективним, ніж варіант А.

Перевіримо достовірність отриманих результатів експерименту за даними оцінювання остаточних варіантів продукованих наукових статей за допомогою кутового перетворення Фішера. Статистичні гіпотези Н0 і Н1 залишаються сталими, тому для визначення критерію φ^* складемо таблицю 6, куди заносимо дані щодо розподілу учасників експерименту згідно зі сформульованими статистичними гіпотезами (табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл учасників експерименту згідно зі сформульованими статистичними гіпотезами (жанр: наукова стаття)

Вибірка	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість магістрантів
	Кількість магістрантів	Процентна частка	φ^*	Кількість магістрантів	Процентна частка	φ^*	
ЕГ 1а ЕГ 1б	5	22,7	0,993	17	77,3	2,148	22
ЕГ 2а ЕГ 2б	18	81,8	2,260	4	18,2	0,881	22
Кількість магістрантів	23			21			44

При визначенні $\varphi 1$ і $\varphi 2$ ми знову звернулися до таблиці показників величини кута φ для різних процентних часток [10, с. 330–332].

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ за тією ж формулою при зіставленні процентних часток групи “е ефект” відповідно до сформульованих статистичних гіпотез Н0 і Н1:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,260 - 0,993) \cdot \sqrt{\frac{22 \cdot 22}{22 + 22}} = 1,267 \cdot \sqrt{\frac{484}{44}} = 1,267 \cdot 3,316 = 4,2$$

Порівняємо отримане значення $\varphi^*_{емп} = 4,2$ з $\varphi^*_{кр}$ $\begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$

Побудуємо “вісь значущості”, де представлено розташування значення φ^* (рис. 2).

Рисунок 2



Отримане $\varphi^*_{емп}$ знаходиться у зоні значущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези Н1, – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 в ЕГ 2а і ЕГ 2б більша, ніж в ЕГ 1а і ЕГ 1б в процесі навчання продукування англійських професійно орієнтованих наукових статей.

Як бачимо, проведена перевірка за допомогою критерію φ^* – кутового перетворення Фішера – свідчить про достовірність отриманих даних і підтверджує наш висновок про те, що варіант Б методики стосовно обох жанрів наукової комунікації (тез доповідей і наукової статті) виявився більш ефективним, ніж варіант А.

Отже, експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ досягла поставленої мети експерименту. По-перше, було експериментально підтверджено доцільність використання бінарних наукових текстів у процесі навчання професійно орієнтованого НПМ. По-друге, було експериментально підтверджено навчальний потенціал розроблених комплексів вправ у реальних умовах тематичного модуля. По-третє, було експериментально доведено доцільність виконання вправ з відносно жорстким керуванням на етапі сприйняття наукового тексту. Таким чином, можемо констатувати, що гіпотеза експерименту була підтверджена.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексів вправ для навчання професійно орієнтованого НПМ у інших жанрах наукової комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1980. – 103 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.

4. Концепція організації підготовки магістрів в Україні / Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/print/
5. Курило Л. В. Вправи для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення / Л. В. Курило // Іноземні мови. – №1. – 2013. – С. 28–33.
6. Курило Л. В. Мета і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення / Л. В. Курило // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 21. – С. 47–55
7. Курило Л. В. Методичні передумови навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення / Л. В. Курило // Вісник № 1003 Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. – Харків : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – С. 165–171.
8. Курило Л. В. Отбор материалов для обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи / Л. В. Курило // “Научная дискуссия : вопросы педагогики и психологии” : материалы XIII международной заочной научно-практической конференции (16 мая 2013 г.). – М. : Изд. “Международный центр науки и образования”, 2013. – С. 62–67.
9. Роман С. В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 39–45.
10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
11. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Эдуард Абрамович Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ю. А. Меньковська

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

У статті розглядається проблема створення системи вправ для реалізації індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи. Пропонується загальна характеристика цієї системи; визначаються її складові. Обґрунтовуються види вправ для індивідуалізованого навчання відповідно до етапів оволодіння діалогічним мовленням. Подаються приклади вправ та їх характеристика.

Ключові слова: загальна система вправ для навчання діалогічного мовлення; система вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення; типи, види, підгрупи та групи вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення; адаптувальні вправи; коригувальні вправи; стимулювальні вправи.

Ю. А. Меньковская. Система упражнений для реализации индивидуализированного обучения диалогической речи на уроках английского языка в начальной школе. В статье рассматривается проблема создания системы упражнений для реализации индивидуализированного обучения английской диалогической речи учеников начальной школы. Предлагается общая характеристика этой системы; выделяются ее составные. Обосновываются виды упражнений для индивидуализированного обучения в соответствии с этапами овладения диалогической речью. Приводятся примеры упражнений с их характеристикой.

Ключевые слова: общая система упражнений для обучения диалогической речи; система упражнений для индивидуализированного обучения диалогической речи; типы, виды, подгруппы и группы упражнений для индивидуализированного обучения диалогической речи; адаптирующие упражнения; корректирующие упражнения; стимулирующие упражнения.

Y. Menkovska. System of exercises for realization of individualized teaching of primary school learners' oral interaction at English lessons. The article is devoted to the problem of the system of exercises for realization of individual approach in teaching speaking, dialogue in particular, in primary school. The general characteristics of the system are given; its parts are defined. The types of individualized exercises are characterized according to the stages of teaching oral interaction. The examples of exercises with its characteristics are presented.

Key words: general system of exercises for teaching oral interaction; system of exercises for individualized teaching of oral interaction; types and groups of exercises for individualized teaching of oral interaction; adapting exercises; corrective exercises; stimulating exercises.

Система вправ є головним засобом реалізації основної мети навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, у нашому випадку англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи. Своє безпосереднє втілення система вправ знаходить у тематичному комплексі вправ, який є матеріальним відображенням теоретичних положень системи.

Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена тим фактом, що індивідуалізоване навчання діалогічного мовлення, безумовно, дає змогу досягти кращих результатів, а система і комплекс вправ для індивідуалізованого навчання є тими необхідними кроками, які уможливають досягнення цих результатів.

Питанню створення систем та комплексів вправ для навчання іншомовного діалогічного мовлення присвячено роботи багатьох методистів. Так, Л. В. Гайдукова [4], І. В. Коломієць [7] та О. С. Конотоп [8] у своїх роботах розробляють системи вправ для навчання діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів; Л. В. Ананьєва [1] подає комплекс вправ для формування навичок та вмінь професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів мовних вищих навчальних закладів; Ю. В. Кузьменко [9] займається питанням розробки підсистеми вправ для навчання діалогічного мовлення учнів основної школи. Серед досліджень, присвячених розробці комплексу вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення, необхідно назвати роботу М. М. Сосяк [18], в якій дослідниця розробляє комплекс вправ для навчання англійського діалогічного мовлення студентів мовних вищих навчальних закладів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Окремі аспекти навчання діалогічного мовлення у початковій школі висвітлено І. М. Верещагіною, Н. Д. Гальськовою, С. В. Мясоедовою, З. М. Нікітенко, С. В. Роман, Г. В. Роговою тощо.

Проте жодна з попередньо зазначених робіт не стосується питання розробки системи вправ саме для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення у початковій школі. Цей факт ще раз підтверджує актуальність досліджуваної нами проблеми.

Метою статті є обґрунтування системи вправ для оволодіння англійським діалогічним мовленням учнями 4-го класу загальноосвітнього навчального закладу з позицій теорії індивідуалізації навчання.

Під системою вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів ми розуміємо теоретично обґрунтовану та послідовно організовану сукупність типів, видів, груп і підгруп вправ, у процесі виконання яких враховуються індивідуально-психологічні особливості учнів початкової школи. Основним елементом системи вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення є вправа, яку ми, слідом за С. П. Шатіловим, визначаємо як спеціально організоване у навчальних умовах одно- або багаторазове виконання однієї або кількох операцій мовленнєвого (або мовного) характеру [20, с. 55].

Керуючись загальною типологією та системою вправ, розробленою Н. К. Складенко [10, с. 64–71], виділимо типи, види, групи і підгрупи вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

Для кожного з етапів індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення характерний певний тип вправ, визначених за двома основними критеріями: комунікативністю та спрямованістю вправи на прийом (рецепцію) або видачу (репродукцію) інформації. Конкретизуємо **типи вправ** для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи згідно з етапами навчання цієї форми говоріння:

– *рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи* використовуються на етапі навчання реплікування;

– *рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи* пропонуються молодшим школярам на етапі оволодіння діалогічними єдностями різних видів;

– *рецептивно-продуктивні комунікативні вправи* виконуються на етапі оволодіння мінідіалогом і на етапі навчання вести діалоги різних функціональних типів.

Виокремимо **види вправ**, що входять до системи вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи:

- імітація;
- трансформація;
- завершення;
- розширення зразка мовлення;
- підстановка у зразок мовлення;

- самостійне вживання зразка мовлення;
- відповіді на запитання;
- повідомлення або запит інформації;
- спонукання до певних дій;
- об'єднання реплік у діалогічні єдності;
- бесіда між учнем / учнями і вчителем, між двома учнями.

Індивідуалізація процесу навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи здійснюється на базі вищезазначених типів і видів вправ, які індивідуалізуються у процесі виконання загальних вправ для навчання цієї форми говоріння. В основі індивідуалізації лежить урахування одного з показників:

1) *рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення молодших школярів.* За цим показником вправи, розраховані на учнів з достатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення, адаптуються для учнів з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь цієї форми говоріння і в такому випадку класифікуються як індивідуалізовані;

2) *рівня функціонування мовленнєвих механізмів діалогічного мовлення.* Молодшим школярам у разі необхідності пропонуються додаткові вправи, спрямовані на розвиток якісних характеристик уваги і слабофункціонуючих психічних процесів, які є важливими у процесі навчання діалогічного мовлення, а саме: мислення, пам'яті, сприймання. Кожна така вправа, розрахована на конкретного учня, є індивідуалізованою;

3) *особистісної сфери учнів початкової школи.* Вчитель пропонує варіативні завдання, режими роботи, засоби навчання і ролі, які якомога повніше враховують інтереси, бажання і уподобання школярів у процесі виконання вправ для навчання діалогічного мовлення. Наявність у вправах варіативних складових, що враховують особистісну сферу учнів, робить їх індивідуалізованими;

4) *індивідуального стилю оволодіння діалогічним мовленням.* Учням початкової школи у процесі виконання вправ для навчання діалогічного мовлення пропонуються на вибір такі способи і прийоми роботи, які є звичними і зручними для кожного з них. Наявність вибору способів і прийомів роботи у процесі виконання вправи дозволяє класифікувати таку вправу як індивідуалізовану.

Типи і види вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення молодших школярів разом з загальними вправами для навчання цієї форми говоріння утворюють групи і підгрупи вправ для оволодіння діалогічним мовленням учнями початкової школи.

Залежно від того, на якому етапі оволодіння діалогічним мовленням застосовується індивідуалізовані вправи, вони належать до однієї з чотирьох *груп*:

- I група – вправи для навчання реплікування;
- II група – вправи на засвоєння діалогічних єдностей;
- III група – вправи на оволодіння мінідіалогом;
- IV група – вправи для навчання діалогів різних типів.

Як відомо, групи вправ поділяються на ті, що спрямовані на оволодіння конкретними навичками, і ті, що спрямовані на розвиток конкретних умінь. Виходячи з цього, індивідуалізовані вправи для навчання діалогічного мовлення разом із загальними вправами для оволодіння цією формою говоріння поділяються на такі *підгрупи*:

- 1) підгрупа вправ для формування і удосконалення лексичних навичок діалогічного мовлення;
- 2) підгрупа вправ для формування і удосконалення граматичних навичок діалогічного мовлення;
- 3) підгрупа вправ для розвитку умінь реплікування;
- 4) підгрупа вправ для розвитку умінь об'єднувати репліки у діалогічні єдності;
- 5) підгрупа вправ для розвитку умінь об'єднувати діалогічні єдності у міні-діалоги;

б) підгрупа вправ для розвитку умінь вести діалог-розпитування та діалог етикетного характеру [5, с. 4; 12, с. 46].

Оскільки наше дослідження стосується насамперед учнів 4-х класів, то ми не виділяємо окремо підгрупу вправ для формування слухо-вимовних навичок діалогічного мовлення, бо згідно з новим Державним стандартом початкової загальної освіти [5] іноземна мова, у нашому випадку англійська, впроваджується як обов'язковий предмет з 1-го класу в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів, починаючи з 2012 року. Отже, 4-ий клас – це четвертий рік опанування англійської мови, тому закономірно передбачити, що слухо-вимовні навички в учнів 4-х класів вже мають бути сформовані на цьому ступені навчання. Удосконалення ж слухо-вимовних навичок англійського ДМ ми пропонуємо об'єднати з формуванням і удосконаленням лексичних і граматичних навичок цієї форми говоріння, що дасть змогу заощадити навчальний час.

Крім того, у процесі обґрунтування системи вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи ми спиралися на єдину типологію вправ, побудовану з урахуванням теорії індивідуалізації навчання, розроблену С. Ю. Ніколаєвою [14, с. 37–40].

Мета нашого дослідження уможливило застосування таких положень, покладених в основу вищевказаної типології:

1) індивідуалізовані вправи для навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи є невід'ємною частиною загальної системи вправ для навчання цієї форми говоріння;

2) поєднання загальних та індивідуалізованих вправ є запорукою успіху у процесі формування навичок і розвитку умінь діалогічного мовлення;

3) ефективність навчання діалогічного мовлення залежить від умінь вчителя в разі необхідності адаптувати вправи, спираючись на рівень підготовки молодших школярів;

4) своєчасна ліквідація прогалин у процесі навчання діалогічного мовлення закладає міцний фундамент для подальшого формування навичок і розвитку умінь цієї форми говоріння;

5) у процесі навчання англійського діалогічного мовлення необхідно всебічно удосконалювати всі компоненти психологічної структури індивідуальності учня початкової школи або сприяти системному розвитку молодшого школяра.

Системний розвиток молодшого школяра в процесі іншомовної освіти передбачає його розвиток у межах чотирьох ліній: лінії особистісного розвитку, лінії інтелектуального й емоційно-вольового розвитку, лінії діяльнісного і лінії комунікативного розвитку [2, с. 6–7]. Стосовно процесу оволодіння діалогічним мовленням в межах лінії особистісного розвитку – це мотиви оволодіння діалогічним мовленням; в межах лінії інтелектуального й емоційно-вольового розвитку – це когнітивні процеси та емоційно-вольові якості учня початкової школи, які задіяні в процесі оволодіння ним діалогічним мовленням; в межах лінії діяльнісного розвитку – це учіння молодшого школяра, спрямоване на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю у діалогічному мовленні; в межах лінії комунікативного розвитку – рідномовна й іншомовна комунікативна компетентність учня початкової школи у діалогічному мовленні.

На основі критерію змісту індивідуалізації, який передбачає спочатку часткову адаптацію навчальних завдань до рівня розвитку компонентів психологічної структури особистості учня з одночасною корекцією наявних недоліків, а потім стимулювання високого рівня функціонування усіх підструктур психологічної структури особистості в комплексі, С. Ю. Ніколаєва виділяє три типи індивідуалізованих вправ, а саме: адаптувальні (першого і другого видів), коригувальні та стимулювальні [13, с. 116; 14, с. 38].

Стосовно індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи ми виділяємо такі типи вправ: адаптувальні (першого і другого виду), коригувальні (першого і другого виду) та стимулювальні.

Під **адаптувальними вправами** для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення ми маємо на увазі:

1) допоміжні вправи, метою яких є забезпечити відповідність вправи рівню сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів початкової школи. Виконання таких вправ допомагає учням з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення виконати завдання, що дається усьому класові, а учням з достатнім рівнем сформованості навичок і вмінь цієї форми говоріння забезпечити навчання на оптимальному рівні складності. Ці вправи ми називаємо адаптувальними першого виду.

2) вправи, спрямовані на формування навичок і розвиток умінь діалогічного мовлення у конкретних ситуаціях спілкування з урахуванням особистісної сфери молодших школярів: їхніх інтересів, бажань, уподобань тощо. Це адаптувальні вправи другого виду.

У процесі виконання адаптувальних вправ першого виду адаптувальна діяльність учителя може бути спрямована на види опор (вербальні / зображальні, повні / неповні, штучні / природні); темп відтворення окремих реплік діалогу або його обсяг; складність і режим виконання завдання; послідовність опитування учнів; підбір мовленнєвих партнерів залежно від рівня сформованості їхніх навичок і вмінь діалогічного мовлення.

Адаптувальна діяльність учителя у процесі виконання адаптувальних вправ другого виду може спрямовуватись на вибір завдання згідно з інтересами школяра; бажанням виконувати ту чи іншу роль; схильність до подолання труднощів у процесі спілкування, зокрема діалогічного мовлення; підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їхніх особистих симпатій тощо.

Наступним видом вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів є **коригувальні вправи**, які ми, слідом за О. Б. Метьюлкіною [11, с. 87], поділяємо на два види.

Під коригувальними вправами для індивідуалізованого оволодіння діалогічним мовленням учнями початкової школи ми розуміємо:

1) вправи, що, як і адаптувальні вправи першого виду, мають допоміжний характер. Вони спрямовані на ліквідацію прогалин у формуванні навичок і розвитку вмінь діалогічного мовлення. Їх мета – сприяти у разі необхідності корекції фонетичних, лексичних або / та граматичних навичок діалогічного мовлення. Це коригувальні вправи першого виду.

2) вправи, що мають забезпечити подальший розвиток таких психічних процесів, як мислення, пам'ять, сприймання та увага. Попередньо зазначені психічні процеси визначені нами як ті, що відіграють найважливішу роль у процесі формування навичок і розвитку вмінь діалогічного мовлення. Ці вправи ми називаємо коригувальними другого виду.

Третій тип індивідуалізованих вправ для навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів – це **стимулювальні вправи**.

Вправу можна назвати стимулювальною, якщо вона:

- 1) сприяє цілеспрямованому розвитку особистісної сфери учня;
- 2) відповідає рівню підготовки школяра;
- 3) забезпечує умови для створення мовленнєво-розумової задачі;
- 4) формує індивідуальний стиль діяльності [14, с. 38].

Таким чином, під стимулювальними вправами для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи ми розуміємо вправи, спрямовані на комплексне удосконалення навичок і розвиток умінь діалогічного мовлення, які допомагають формуванню у молодших школярів індивідуального стилю оволодіння цією формою говоріння.

Обґрунтовуючи систему вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення, не можна залишити поза увагою той факт, що кожна вправа, призначена для навчання діалогічного мовлення молодших школярів, має відповідати тематиці спілкування, визначеною

чинною Програмою з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [12], а саме навчання діалогічного мовлення має проводитися на основі створених вчителем або описаних у підручнику навчально-комунікативних ситуацій.

Навчально-комунікативна ситуація – це сукупність необхідних і достатніх, мовленнєвих й немовленнєвих умов, які повідомляються учням, щоб вони правильно виконали мовленнєву дію відповідно до комунікативної задачі [3, с. 29]. Для успішного відтворення навчально-комунікативних ситуацій необхідна особлива атмосфера в навчальній групі, яка можлива за умови урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів [21, с. 5–7].

Щодо особливостей використання навчально-комунікативних ситуацій у процесі навчання діалогічного мовлення, тут ми поділяємо думку М. Л. Вайсбурд про те, що як якісні, так і кількісні характеристики діалогу перебувають у безпосередній залежності від ситуації спілкування і що, варіюючи ті чи інші параметри ситуації, ми можемо керувати мовленнєвими діями учасників діалогу [3, с. 82], а це, у свою чергу, дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання. Таким чином, відбір навчально-комунікативних ситуацій для оволодіння англійським діалогічним мовленням учнями початкової школи є надзвичайно важливим питанням для створення ефективної системи вправ для індивідуалізованого навчання цієї форми говоріння. Очевидно й те, що моделювання реального процесу спілкування за допомогою навчально-комунікативних ситуацій вимагає відбору найтипівіших з них, тобто таких, які найчастіше трапляються у процесі реальної комунікації, а також ситуацій, що відповідають віковим особливостям молодших школярів і спонукають їх до комунікації.

Наведемо приклад навчально-комунікативної ситуації з підручника для 4-го класу для загальноосвітніх навчальних закладів за редакцією О. Д. Карп'юк [6, с. 8], що, як показало наше опитування, використовується у великій кількості загальноосвітніх навчальних закладів, і проаналізуємо її.

You are at the International School Party. Choose and make one of these cards. Interview each other using the following questions:

What's your name? How old are you? Where are you from? What nationality are you? What's your telephone number?

<u>Helen</u> 9 Australia Australian tel.	<u>James</u> 11 the USA American tel.	<u>Kate</u> 10 Canada Canadian tel.	<u>Betty</u> 9 England English tel.
--	---	---	---

Проаналізуємо наведений приклад навчально-комунікативної ситуації згідно з чинною Програмою з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [12]:

1. Сфера спілкування – особистісна.
2. Тематика спілкування – Я, моя сім'я і друзі (місце проживання).
3. Мовленнєві функції діалогічного мовлення – запит і надання інформації про особу.

У процесі подальшого аналізу робимо висновок, що описана у прикладі навчально-комунікативна ситуація може бути віднесена до етапу оволодіння міні-діалогом. Виходячи з мети, завдань і вимог попередньо зазначеного етапу навчання діалогічного мовлення, провідним видом індивідуалізації на цьому етапі, на наш погляд, є регулюючо-мотивуюча індивідуалізація. Зміст регулюючо-мотивуючої індивідуалізації полягає у тимчасовому спрощенні і частковому варіюванні навчальних завдань у процесі оволодіння діалогічним мовленням для окремих учнів

та у врахуванні відмінностей мотивів опанування цієї форми говоріння молодшими школярами. Мета регулюючо-мотивуючої індивідуалізації – урахування рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів початкової школи та їхньої особистісної сфери, тобто інтересів, бажань, уподобань тощо. Спосіб реалізації регулюючо-мотивуючої індивідуалізації – виконання молодшими школярами індивідуалізованих вправ, які відповідають рівню їхнього володіння англійським діалогічним мовленням, і виконання завдань, спрямованих на оволодіння діалогічним мовленням, що враховують інтереси і запити учнів початкової школи. Отже, на етапі оволодіння міні-діалогом провідним типом індивідуалізованих вправ є адаптувальні вправи першого і другого виду.

Аналіз мети, завдань і вимог кожного з етапів навчання англійського діалогічного мовлення у початковій школі дозволив нам зробити припущення щодо основного виду індивідуалізації на кожному з етапів, а саме: на етапі навчання реплікування основним видом індивідуалізації є розвивальна, на етапі оволодіння діалогічним єдностями – регулюючо-мотивуюча, на етапі оволодіння міні діалогом – регулюючо-мотивуюча, на етапі навчання вести діалоги різних типів – формуючо-мотивуюча. У свою чергу, виділення основного виду індивідуалізації й аналіз її змісту, способів і прийомів реалізації дає змогу зробити висновок щодо основного типу вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення на кожному з етапів навчання цієї форми говоріння:

- етап навчання реплікування – коригувальні вправи I і II виду;
- етап оволодіння діалогічним єдностями різних видів – адаптувальні вправи I і II виду;
- етап оволодіння міні-діалогом – адаптувальні вправи I і II виду;
- етап навчання вести діалоги різних функціональних типів – стимулювальні вправи I і адаптувальні вправи II виду.

Однак підкреслимо, що індивідуальний підхід не можна вкласти в рамки стандартної схеми. Тому визначення основного типу вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення на кожному з етапів оволодіння цією формою говоріння не означає відсутність інших типів індивідуалізованих вправ на цих етапах. За необхідності та виходячи з навчальних можливостей, інші типи індивідуалізованих вправи також можуть застосовуватись учителем на відповідному етапі навчання діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови у початковій школі.

Ще одним важливим завданням, що має бути вирішене у процесі обґрунтування системи вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів, є визначення компонентів вправи як структурної одиниці системи. За визначенням Н. К. Складенко, вправа має включати завдання (інструкцію), виконання завдання та контроль виконаного завдання. Факультативним компонентом вправи є зразок виконання, який подається за необхідністю [17, с. 3].

Проаналізуємо кожну з вищевказаних складових вправи з точки зору вимог стосовно індивідуалізованого оволодіння діалогічним мовленням. Для цього нагадаємо, що загальні вправи для навчання діалогічного мовлення можуть індивідуалізуватись, якщо в цьому виникає необхідність. Тому до завдання індивідуалізованої вправи висувуються такі самі вимоги, як і до завдання загальної вправи, але обов'язковою умовою у процесі формулювання інструкції до індивідуалізованої вправи є врахування індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів.

Вимоги до завдання індивідуалізованої вправи:

- 1) *комунікативна спрямованість*, а саме: запит чи надання інформації, опис або характеристика чогось у процесі побудови діалогу;
- 2) *вмотивованість*, тобто спонукання молодших школярів до розвитку навичок і вмінь діалогічного мовлення з урахуванням відмінностей у мотиваційній сфері учнів;

3) наявність *елементу новизни*, а саме: у процесі відтворення навчально-комунікативних ситуацій для індивідуалізованого оволодіння діалогічним мовленням учні початкової школи мають дізнаватися про щось нове, як це зазвичай відбувається у реальних комунікативних ситуаціях;

4) *урахування індивідуально-психологічних особливостей* учнів початкової школи у процесі формулювання інструкцій до індивідуалізованих вправ, призначених для оволодіння діалогічним мовленням;

5) *культурологічна спрямованість* або, іншими словами, виховання культурної грамотності молодшого школяра у процесі індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення (факультативна складова).

Наведемо приклад завдання до вправи для учнів 4-го класу загальноосвітнього навчального закладу, призначеної для оволодіння діалогічним мовленням, й прокоментуємо його згідно з вищевисунутими нами вимогами.

Read the dialogue and make up a similar one using your family photographs.

Завдання є мовленнєвим, бо в ньому наявний комунікативний намір – розповісти про свою родину; є елемент новизни, так як кожен учень розповідатиме про свою родину, але не передбачений адресат мовлення, не вмотивовані мовленнєві дії учнів і, що найголовніше для індивідуалізованого завдання, – не враховані індивідуально-психологічні особливості школярів.

Ми пропонуємо вдосконалити попередньо наведене завдання таким чином, щоб воно відповідало всім п'ятьом вищезазначеним вимогам.

Роль 1: You are Ukrainian. You met your English friend during the international dance competition. Tell him / her about your family using your family photographs.

Роль 2: You are English. You met your Ukrainian friend during the international dance competition. Ask him / her about his / her family.

Choose one of the cards to help you and your partner.

На картках, які пропонується обрати молодшим школярам, представляється декілька видів опор. Наприклад, це може бути структурно-мовленнєва схема діалогу та його функціональна схема.

Аналізуючи запропоноване нами завдання, робимо висновок, що мотивація мовленнєвих дій учнів початкової школи забезпечується одержаними ролями, тобто це є комунікативно-рольова мотивація; новизна – тим, що кожен школяр розповідає про свою родину; у завданні передбачений адресат мовлення і враховані індивідуально-психологічні особливості учнів, а саме їхня особистісна сфера, тобто уподобання у виборі засобу навчання. Таким чином, запропонована нами навчально-комунікативна ситуація відповідає усім попередньо зазначеним вимогам до завдань індивідуалізованих вправ, спрямованих на оволодіння діалогічним мовленням учнями початкової школи.

Проаналізуємо другий обов'язковий компонент вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення молодших школярів, а саме – виконання завдання.

У процесі виконання завдання необхідно враховувати ступінь керованості мовленнєвими діями тих, хто навчається (повністю керовані, частково керовані або мінімально керовані); форми організації вправи; опори, потрібні для виконання; місце виконання та обладнання, необхідне для виконання [17, с. 4]. В умовах індивідуалізованого навчання особлива увага вчителя спрямовується також на індивідуально-психологічні особливості молодших школярів.

Щодо ступеня керованості мовленнєвими діями учнів, то у процесі індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи ми пропонуємо виділяти такі ступені:

– абсолютний (вправи на імітацію);

– частковий (вправи на підстановку, трансформацію, завершення зразка мовлення, відповіді на запитання тощо);

– мінімальний (кінцевим продуктом якого є міні-діалог або діалог певного типу).

Форми організації вправ у процесі навчання діалогічного мовлення є різними. Це – учитель – учень; учень – учень (робота в парах); учень – учень з використанням прийомів “карусель”, “рухомі шеренги”, “натовп”, які передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів; учень – диктор / диктори [10, с. 158–163, 263]. Як свідчить власний досвід, попередньо перераховані форми організації вправ можуть успішно використовуватись у процесі індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови у початковій школі.

Щодо застосування опор у процесі оволодіння діалогічним мовленням, то, на нашу думку, в умовах індивідуалізованого навчання використання опор можливо на всіх етапах оволодіння цією формою говоріння у початковій школі за умови, що опори мають допоміжний тимчасовий характер, а їх мета – допомогти учням з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення виконати завдання, пропонуване усьому класові. Особливої уваги у процесі індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення у початковій школі, на наш погляд, заслуговують вербальні повні і неповні опори, а саме: міні-діалог – підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема міні-діалогу, функціональна схема міні-діалогу і міні-діалог-зразок або його частина у звуковому варіанті, які застосовуються виключно для навчання цієї форми говоріння. Використання цих видів опор дає змогу індивідуалізувати процес оволодіння діалогічним мовленням, бо, наприклад, міні-діалог – підстановча таблиця є більш повною опорою, а структурно-мовленнєва схема міні-діалогу – менш повною. Тому з метою індивідуалізації навчання учневі з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення доцільно запропонувати опору у вигляді міні-діалогу-підстановчої таблиці, а школяру з достатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення – структурно-мовленнєву схему міні-діалогу.

Запорукою успішного виконання вправи, як загальної, так і індивідуалізованої, учнями початкової школи є правильність формулювання інструкції. Серед інструкцій виділяють:

1) *інструкції за змістом вправи* залежать від її мети і спрямовані на подолання труднощів у вправі;

2) *інструкції за способом виконання вправи* визначають порядок роботи школярів;

3) *попереджувальні інструкції* попереджають про можливі відхилення у процесі виконання вправи учнем і таким чином скеровують дії школяра [20, с. 92–94].

Розробляючи вправи для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи, ми вважаємо за доцільне використання різних типів інструкцій, оскільки їх різнотиповість дає змогу найповніше враховувати індивідуально-психологічні особливості молодших школярів.

Інструкція за змістом: *Your English friend would like to visit some places in your city. Help him explaining where they are situated. Use one of the plans of the city.*

Інструкція за способом виконання: *You meet a Canadian in the street. This person is asking you politely how to get to some place. Give him / her proper instructions starting them with the words on your card.*

Попереджувальна інструкція: *You are a stranger. You are near the gallery. You cannot find the way to the place you need. Ask a passer-by to help you. Use the card to help you if it is necessary. Pay attention to the Wh-questions and their word order.*

Останнім обов’язковим компонентом вправ для індивідуалізованого оволодіння діалогічним мовленням учнями початкової школи є її контроль, який ми розглянемо з точки зору об’єкта та форм.

Об'єктами контролю у процесі навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів є навички (вимовні, лексичні, граматичні) та уміння діалогічного мовлення:

- уміння ініціювати діалог;
- уміння швидко реагувати на мовленнєвий стимул;
- уміння розгортати репліку-відповідь для надання висловлюванню характеру бесіди;
- уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання за допомогою реплік оцінювального характеру;
- уміння продукувати діалогічні єдності різних видів;
- уміння об'єднувати діалогічні єдності у міні-діалоги;
- уміння підтримувати спілкування, використовуючи діалоги різних типів;
- уміння в разі необхідності ввічливо перервати розмову і звернутися по допомогу [10, с. 152–153; 15, с. 143].

Як відомо, за формою організації контроль може бути індивідуальним або фронтальним; за характером оформлення відповіді – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним або двомовним; за способом організації – контроль учителем, взаємоконтроль, самоконтроль учня.

У процесі навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи може йтися, звичайно, лише про усний контроль, який є індивідуальним. На відміну від індивідуального контролю, що є однією з форм організації контролю, індивідуалізований контроль може набувати різних форм. Характерною рисою індивідуалізованого контролю є врахування індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів у процесі його реалізації. В умовах індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення у початковій школі індивідуалізований контроль заслуговує на особливу увагу.

Ще однією важливою рисою контролю у початкових класах є його замаскований, завуальований характер і реалізація у формі ігор, конкурсів, змагань, пізнавальних і комунікативних завдань різного ступеня складності [16, с. 121].

Зазвичай основна функція контролю у початковій школі належить учителеві, але, працюючи у парах, молодші школярі також можуть здійснювати взаємоконтроль, наприклад за підставочними таблицями.

Як свідчить власний досвід і спостереження за учнями початкових класів, найскладнішою формою контролю для них є самоконтроль, який являє собою розумове вміння, що забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного іншомовного матеріалу [10, с. 272]. Як будь-яке розумове вміння, самоконтроль вимагає кропіткої роботи як з боку вчителя, який має сформулювати у молодшого школяра це вміння, так і з боку учня, який має набути необхідний досвід для здійснення самоконтролю.

Таким чином, у процесі обґрунтування системи вправ для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення ми ще раз підтвердили положення про те, що індивідуалізована система вправ є невід'ємною частиною загальної системи вправ для навчання діалогічного мовлення, яка складається з груп, підгруп, типів і видів вправ для оволодіння цією формою говоріння. Разом ці дві системи утворюють єдність, яка, на нашу думку, дозволить досягти найкращих результатів у процесі навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи. В узагальненому вигляді систему загальних та індивідуалізованих вправ для навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови у початковій школі представлено в табл. 1.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці тематичних комплексів вправ для молодших школярів згідно з обґрунтованою нами системою вправ для індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи.

Таблиця 1

Система загальних та індивідуалізованих вправ для навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи

Групи вправ	Для навчання реплікування	На засвоєння діалогічних єдиностей	На оволодіння міні-діалогом	Для навчання вести діалоги різних типів
Типи вправ	Загальні	рецептивно-репродуктивні та рецептивно-комунікативні вправи	рецептивно-рецептивно-продуктивні комунікативні вправи	рецептивно-продуктивні комунікативні вправи
	Індивідуалізовані	корисувальні	адаптувальні	адаптувальні стимулювальні
Види вправ	Індивідуалізовані	І виду	І виду	І виду
	Загальні	Імітація, трансформація, завершення ЗМ; підстанова у ЗМ; запит або повідомлення інформації; спонування до певних дій; відповіді на запитання; самостійне вживання ЗМ	ІІ виду	ІІ виду
		об'єднання реплік у ДЄ; запитання – відповідь; спонування – згода чи відмова	бесіда між учнями	бесіда між учнями

Умовні скорочення табл. 1: ГН – граматичні навички; ЛН – лексичні навички; ДЄ – діалогічна єдність; ЗМ – зразок мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьева Л. В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Лариса Владимировна. – К., 2002. – 266 с.
2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: Монографія / Бігич Оксана Борисівна. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
3. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / Вайсбурд Мира Лазаревна. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
4. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20.04.2011 № 462 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>
6. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. / Карп'юк Оксана Дмитрівна. – К. : Навчальна книга, 2004. – 160 с.
7. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Ирина Владимировна. – К., 1992. – 252 с.
8. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2008. – 262 с.
9. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції в учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузьменко Юлія Вікторівна. – К., 2006. – 291 с.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]. – [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
11. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізація навчання учнів першого класу середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Метьолкіна Оксана Борисівна. – К., 1996. – 230 с.
12. Навчальні програми з іноземних мов : для загальноосвітніх навч. закл. і спец. шкіл з поглибл. вивченням інозем. мов. 1–4 класи. – К. : Вид. дім “Освіта”, 2012. – 96 с.
13. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : Монография / Николаева София Юрьевна. – К. : Вища школа, 1987. – 139 с.
14. Николаева С. Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения / С. Ю. Николаева // Иностранные языки в школе. – 1987. – №5. – С. 37–40.
15. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Рогова Г. В., Верещагина И. Н. – [3-е изд.] – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.
16. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : Навчальний посібник / Роман Світлана Володимірівна. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
17. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.
18. Сосяк М. Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалогической речи на начальном этапе неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сосяк Мирослава Николаевна. – К., 1989. – 208 с.
19. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / [под ред. М. В. Ляховицкого]. – К.: Вища школа, 1979. – 256 с.
20. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – [2-е изд., дораб.] – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
21. Klippel F. Keep talking : Communicative fluency activities for language teaching / Klippel F. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 202 p.

СТАРШИЙ ДОШКІЛЬНИК ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО- ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

А. Г. Мокіна

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розкрито сутність особистісно-діяльнісного підходу. Проаналізовано вихідні загальні і типові особливості старшого дошкільника віком від п'яти до шести років. Розглянуто особистісну і діяльну готовність старшого дошкільника до оволодіння іноземної мови.

Ключові слова: старший дошкільник віком від п'яти до шести років, особистісно-діяльнісний підхід, психологічні новоутворення, провідна діяльність, мотиви учіння.

А. Г. Мокіна. Старший дошкольник как субъект обучения иностранного языка в контексте личностно-деятельностного подхода. В статье раскрыта сущность личностно-деятельностного подхода. Проанализированы исходные общие и типичные особенности старшего дошкольника в возрасте от пяти до шести лет. Рассмотрены личностная и деятельностная готовность старшего дошкольника к овладению иностранным языком.

Ключевые слова: старший дошкольник в возрасте от пяти до шести лет, личностно-деятельностный подход, психологические новообразования, ведущая деятельность, мотивы учения.

A. Mokina. A kindergartener as a subject of learning a foreign language in the context of a learner-centered approach. The article reveals the essence of a learner-centered approach. General and typical peculiarities of kindergarteners are under analysis. Kindergartener's personal readiness and activity readiness for mastering a foreign language are considered.

Key words: a kindergartener, a learner-centered approach, new psychological formations, leading activity, motives for learning.

Проблема дошкільного розвитку в Україні посідає чільне місце. Зі слів Міністра освіти і науки України Д. В. Табачника, дошкільна освіта – це “перший крок до благополуччя нації”. Дошкільна освіта є першою ланкою в реалізації стратегічної мети навчання іноземних мов (ІМ), про що свідчить Всеукраїнська нарада з питань поліпшення якості раннього вивчення ІМ і рішення колегії Міністерства освіти і науки України (від 26.03.2009 р. протокол № 3/2-2) Наказом Міністерства освіти і науки України (від 16.04.2009 р. № 336), затвердження Плану дій щодо поліпшення якості вивчення ІМ у дошкільних навчальних закладах та в початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009–2012 роки.

Останнім часом проблемі навчання іноземної мови дітей дошкільного віку приділяли увагу Т. К. Полонська [19], Т. М. Шкваріна [29], О. Д. Рейпольська [22], С. В. Соколовська [24], Н. Ф. Шаркова [26], Г. В. Матюха [12], О. В. Бойко [4]. Більшість науковців окреслюють особистісну готовність старшого дошкільника до оволодіння ІМ.

Метою цієї статті є розглянути особистісні особливості старшого дошкільника, а саме, мотиваційну,вольову, розумову готовність до навчання ІМ і охарактеризувати старшого дошкільника у діяльнісному аспекті.

Контекстом дослідження дошкільника, який вивчає ІМ, ми обрали особистісно-діяльнісний підхід І. О. Зимньої [8], як суб'єктно орієнтовану організацію й управління вчителем навчальною діяльністю. В ході вирішення учнем навчальних завдань з ІМ, тобто протягом здійснення

школярем учіння, спрямованого на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю (МД), відбувається розвиток не тільки іншомовних навичок і вмінь, а й особистості учня. Підґрунтя особистісно-діяльнісного підходу було закладено психологами Б. Г. Ананьєвим, Л. С. Виготським, О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, які розглядали особистість як суб'єкт діяльності, яка, з одного боку, розвивається у діяльності, а з іншого – визначає характер діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід реалізується як єдність двох компонентів – особистісного і діяльнісного. Особистісний складник передбачає, що в центрі навчального процесу знаходиться учень: його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто особистість школяра. На методичну підготовку уроку (організацію навчального матеріалу, прийоми, способи, вправи тощо) впливає особистість учня: його потреби, мотиви, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості. Вчитель не лише враховує індивідуально-психологічні особливості школяра, а й організовує їх подальший розвиток.

Обов'язковою умовою розвитку особистості є діяльність, тому особистісний компонент тісно пов'язаний з діяльнісним компонентом, який ґрунтується на категорії “діяльність”. Діяльність у навчальному процесі інтерпретується як навчання з боку вчителя і як учіння з боку школяра. Сама діяльність також впливає на учня як суб'єкт діяльності, формує його як особистість.

Кожен суб'єкт навчальної діяльності характеризується, по-перше, індивідуальними особистісними та діяльнісними особливостями, по-друге, вихідними загальними і типовими особливостями для певного освітнього ступеня, які включають вікове та соціальне підґрунтя.

У нашому дослідженні суб'єктом навчальної діяльності виступає старший дошкільник віком від п'яти до шести років.

Дошкільне дитинство – це пора життя, коли перед дитиною все більше відкривається світ людських відносин, який оточує її. Описуючи *соціальну ситуацію розвитку* дитини дошкільного віку, Л. Ф. Обухова [17, с. 232] звертає увагу на те, що в цьому віці дитина виходить за межі свого родинного кола і встановлює відносини зі світом дорослих людей. Дитина відчуває залежність від безпосередньо оточуючих її людей; вона повинна брати до уваги вимоги, які вони висувають до її поведінки, оскільки це реально визначає її інтимні, особисті стосунки з ними. Від цих стосунків не лише залежать її успіхи і невдачі, в них самих закладені її радості і засмучення.

У дошкільному віці перебудовується все психічне життя дитини і її ставлення до навколишнього світу. Становлення внутрішнього психічного життя і внутрішньої саморегуляції пов'язано з низкою новоутворень у психіці і свідомості дитини. Основними психологічними *новоутвореннями* дошкільного віку є:

1. Виникнення першого схематичного абриса дитячого світогляду. Дитина впорядковує свій досвід і вигадує свою картину світу. Ж. Піаже детально вивчав пізнавальний розвиток дітей і назвав це явище “реалізмом”. Він виділив особливість дитячого мислення, яке полягає у невиділеності себе і своєї позиції, у відсутності власної суб'єктивної позиції, а отже, і у відсутності об'єктивної міри речей. Цю особливість він назвав “егоцентризмом.” Одним із наслідків цієї позиції дитини є нерозрізненість психічного і об'єктивного світу, що породжує такі важливі особливості дитячого мислення, як анімізм (одухотворення всього неживого) і артіфікалізм (розгляд природних явищ як результат свідомої діяльності людей) [23].

2. Виникнення первинних етичних інстанцій – “Що таке добре і що таке погано?”, які з'являються поряд з естетичними – “Гарне не може бути поганим” [7, с. 255].

3. Виникнення супідрядності мотивів. У цьому віці вже спостерігається перевага обдуманих дій над імпульсивними. Подолання безпосередніх бажань визначається не лише

очікуванню нагороди або покарання з боку дорослого, але і висловлюванням обіцянки самої дитини. Завдяки цьому формуються такі якості особистості, як наполегливість і вміння долати труднощі, виникає також почуття обов'язку перед іншими людьми [30].

4. Виникнення довільної поведінки. Довільність, услід за Л. С. Виготським, є здібністю володіти собою, своєю зовнішньою і внутрішньою діяльністю. Розвиток довільності полягає в оволодінні засобами, які дозволяють усвідомити свою поведінку і керувати нею. Д. Б. Ельконін відмічав, що в дошкільному віці спочатку засіб опосередкування є наочним предметом, а вже потім – правилом, нормою чи еталоном [30].

5. Виникнення елементів самосвідомості, самооцінки й оцінки як виникнення усвідомлення свого обмеженого місця у системі відносин з дорослими, прагнення до здійснення суспільно значущої й оцінюваної діяльності [31].

Відкриття нового світу людської діяльності пробуджує у дитини активне бажання брати участь у цьому житті. Це протиріччя соціальної ситуації розвитку вирішується через *провідну діяльність* у дошкільному віці – сюжетно-рольову гру. За О. М. Леонт'євим, тип діяльності, який характеризується такою будовою, коли мотив перебуває у самому процесі, і є діяльністю, що називається грою [10, с. 304]. За О. О. Смирновою [23, с. 251], окрім сюжетно-рольової гри, існують інші види ігор: режисерські ігри, ігри-драматизації, ігри з правилами – рухливі й настільні.

У старшому дошкільному віці зміст гри передбачає виконання правил, які регулюють поведінку і стосунки людей. Діти уважно слідкують, щоб партнери діяли згідно з загальноприйнятими правилами. Гра є найбільш вільною і невимушеною діяльністю дошкільника. Емоційна насиченість гри настільки сильна, що саме гра розглядається як джерело насолоди. Але парадокс полягає в тому, що саме у цій вільній, невимушеній діяльності дитина вчиться керувати собою, своєю поведінкою і регулювати її згідно з загальноприйнятими правилами. Свобода у грі є відносною, вона існує у межах певної ролі. Беручи на себе роль, дитина приймає систему жорсткої необхідності виконання певних дій у певній послідовності.

Але гра – не єдина діяльність у дошкільному віці. Серед видів діяльності дошкільного віку виокремлюють спілкування (Лісіна М. І.), працю (Анан'єв Б. Г., Тютюнник В. І.), образотворчу діяльність (Виготський Л. С., Обухова Л. Ф.), сприйняття казки (Запорожець О. В., Обухова Л. Ф., Бетельхейм Б.), навчання (Усова О. П.).

У дошкільному віці також з'являються передумови *учіння*, основна особливість якого полягає в цілеспрямованій зміні дошкільником себе – у набутті знань і способів дії. Для порівняння, в шкільному віці дитина здатна вчитися за програмою дорослих. На думку Л. С. Виготського, програма дошкільного навчання повинна задовольняти дві вимоги: по-перше, наближати дитину до навчання за шкільною програмою, розширюючи її кругозір і готуючи до предметного вивчення; по-друге, бути також і програмою самої дитини, тобто відповідати її інтересам і потребам [6, с. 30].

Проблемі готовності до шкільного навчання присвячено багато досліджень. Так, О. О. Смирнова [23, с. 348], услід за В. С. Мухіною, О. Є. Кравцовою, О. Л. Венгером, говорить про психологічну готовність до навчання, яка включає мотиваційну, розумову і вольову готовність. У руслі особистісно-діяльнісного підходу О. Б. Мет'юлкіна [14] виділяє особистісну (мотиваційну, розумову, вольову) і діяльнісну готовність шести-семирічних першокласників до навчання саме ІМ.

Слідом за О. Б. Мет'юлкіною, ми поділяємо готовність старших дошкільників до оволодіння ІМ на особистісну й діяльнісну. В особистісній готовності, в свою чергу, виокремлюємо мотиваційну, вольову і розумову готовність (див. рис. 1).

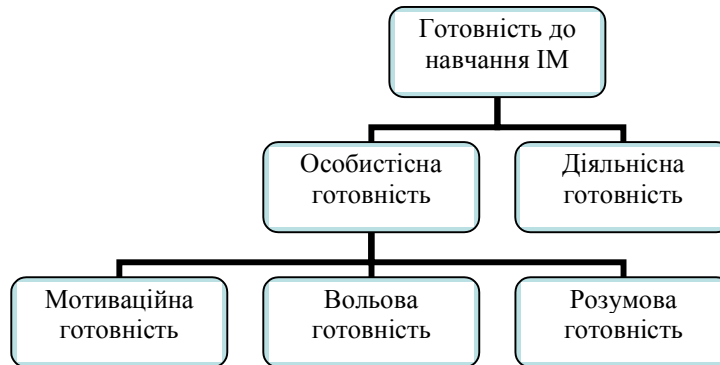


Рис. 1. Структура готовності старших дошкільників до оволодіння ІМ

Розглянемо детальніше складові особистісної готовності старших дошкільників до оволодіння ІМ.

Мотиваційна готовність до оволодіння ІМ включає мотиви учіння. За визначенням Л. І. Божович, мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність. Мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття, переживання – все те, де знайшла своє вираження потреба [3, с. 18]. А. К. Маркова визначає мотив учіння як спрямованість учня на різні сторони учіння [11, с. 10].

Ряд дослідників, зокрема О.Й. Негневицька, О.М. Шахнарович [16, с. 69], С. В. Соколовська [24, с. 72], стверджують, що в старшому дошкільному віці відсутні мотиви учіння і потрібні певні цілеспрямовані зусилля, аби навчання, пізнання відбулося. Проте дошкільник здатен до систематичного навчання й інтелектуальної діяльності. За умов правильної організації навчального матеріалу, організації діяльності дитини, коли необхідно не просто пояснити навчальний матеріал, але поставити перед нею відповідне завдання, виникне дія для його вирішення. Важливо, щоб у дитини спостерігалася активна внутрішня діяльність для вирішення цього завдання. А це можливо лише за умови зацікавленості дитини, коли вирішення цього завдання для неї є емоційно актуальним.

Проте низка досліджень інших учених свідчить про наявність мотивів учіння у старшому дошкільному віці. Їхні точки зору узагальнено в табл. 1:

Таблиця 1

Мотиви учіння старших дошкільників

Дослідники	Виділені мотиви учіння старших дошкільників
Л. І. Божович (1968, 1972) [2; 9]	- соціальні широкі мотиви, - соціальні позиційні мотиви (потреба дитини у спілкуванні з іншими людьми, в їхній оцінці і схваленні, бажання зайняти певне місце у системі доступних їй суспільних відносин), - широкі пізнавальні мотиви (пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю), - мотиви “внутрішньої позиції школяра” (прагнення до дорослості; результат ставлення дорослих до дитини як до школяра в найближчому майбутньому, потреба носити шкільний одяг, включитися у новий вид діяльності, зайняти нове положення)
О. П. Усова (1970) [25]	- внутрішні (бажання отримати результати від своєї діяльності), - зовнішні (слідування звичайній дисципліні)

Продовження табл. 1

Д. Б. Ельконін, В. О. Венгер (1988) [18, с. 40]	- власне навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані з пізнавальною потребою; - широкі соціальні мотиви, основані на розумінні суспільної необхідності учіння; - “позиційні” мотиви, пов'язані з прагненням зайняти нове положення у стосунках з оточуючими людьми; - “зовнішні” по відношенню до самого навчання мотиви (підкорення вимогам дорослих тощо); - ігрові мотиви, неадекватно перенесені у нову – навчальну сферу; - мотиви отримання високої оцінки
О. Б. Метьюлкіна (1994) [14, с. 3]	- широкі соціальні мотиви (обов'язку та відповідальності, самовизначення та самовдосконалення), - особистісно зумовлені мотиви (благополуччя та престижу), - негативні мотиви (запобігання неприємностям), - внутрішні мотиви, пов'язані з навчанням (його змістом та процесом)
І. В. Вронська (1999) [5]	- пізнавальні мотиви, - змагальні мотиви, - прагнення до особистісного самоствердження, - потреба у спілкуванні з дорослим та однолітками у спільній участі в ігровій, предметній і художній діяльності
Т. М. Шкваріна (2009) [29, с. 32]	- зовнішні мотиви; - внутрішні мотиви: комунікативні (бажання спілкуватися ІМ), лінгвопізнавальні (позитивне ставлення до оволодіння мовним матеріалом), інструментальні (позитивне сприймання форм і методів навчальної діяльності).

Отже, старші дошкільники мають соціальні та пізнавальні мотиви у вивченні ІМ. У старших дошкільників яскраво виражена потреба у нових враженнях, яка в подальшому розвивається у пізнавальні мотиви. Широкі пізнавальні мотиви орієнтовані на сам процес нової дії, на зовнішні сторони нових незвичних явищ, на захоплювальні факти. В процесі учіння у старших дошкільників формуються навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на засвоєння способів отримання знань.

Усім дітям властиві позиційні соціальні мотиви, такі як потреба у визнанні (“Я сьогодні молодець?”), схваленні, самостверженні, спілкуванні. Дієвою є мотивація лише на близький результат діяльності. Проте далека мотивація не відіграє вирішальної ролі. Для дошкільників важлива діяльність тут і зараз. Широкі соціальні мотиви виражаються у бажанні слідувати правилам, виконувати бездоганно те, що їм доручили.

Безпосередність, щирість дітей цього віку дозволяє вчителю спостерігати за вираженням перерахованих проявів і скласти доволі повне уявлення про реально дієві мотиви. Часто вони мало усвідомлюються дітьми, і їм складно пояснити, що саме і чому їм подобається. Діти ще не вміють свідомо маскувати свої мотиви. Тому старші дошкільники є дуже цікавими для наукового дослідження.

Спостерігаючи за поведінкою дітей старшого дошкільного віку під час занять з англійської мови на Перших державних київських курсах житомирської філії в групі № 56, ми зареєстрували прояви пізнавальних і соціальних мотивів учнів.

Пізнавальні мотиви мають такі різновиди:

1) *широкі пізнавальні мотиви*: реальне успішне виконання навчальних завдань; звернення до вчителя за додатковими відомостями (наприклад, прохання перекласти слова рідної мови на англійську і навпаки); ставлення до необов'язкових завдань; звернення до навчальних завдань у вільній необов'язковій обстановці, наприклад під час перерви;

2) *навчально-пізнавальні мотиви*: самостійне звернення учнів до пошуку способів роботи, вирішення завдань, до їх порівняння; запитання до вчителя стосовно пошуку способів; інтерес при переході до нової дії, введенні нових понять; інтерес до аналізу власних помилок; самоконтроль у ході роботи як умова уваги і зосередженості.

Соціальні мотиви проявляються в таких різновидах:

1) *широкі соціальні мотиви*: вчинки, що свідчать про розуміння значущості учіння, бажання виконати свій обов'язок; готовність поступитися особистісним інтересам заради необхідності;

2) *позиційні соціальні мотиви*: прагнення до взаємодії і контактів з однолітками; звернення до партнера у ході учіння; намір з'ясувати ставлення товариша до своєї роботи; ініціатива та безкорисливість у допомозі товаришу; кількість і характер спроб передати товаришу нові знання і способи роботи; відгук на прохання товариша про допомогу; прийняття і внесення пропозиції щодо участі у колективній роботі.

Мотиваційна сфера кожного учня – явище динамічне. Завдання навчання ІМ старших дошкільників полягає у створенні підґрунтя емоційного прийняття учіння як діяльності; розвитку соціальних і пізнавальних мотивів; розвитку передумов і елементів учіння.

Вольова готовність до оволодіння ІМ характеризується рівнем сформованості вольової сфери. Згідно з Л. Ф. Обуховою [18, с. 261], вольова сфера знаходиться у стадії розвитку, який полягає у формуванні довільної поведінки, тобто здатності діяти за заданим правилом. Розвиток вольових якостей проявляється у здатності організувати себе за вимогою вчителя; завершенні дитиною розпочатої справи; продовженні роботи у випадку утруднення; вмінні самоконтролю [20].

Розвиток довільності у учнів є кропіткою працею, яка вимагає дрібних покрокових завдань, проміжних цілей, своєчасного контролю, аналізу процесу виконання певного завдання, обговорення результатів, пропозиції шляхів кращого виконання.

Поведінка дошкільників характеризується імпульсивністю. Враховуючи схильність дітей цього віку до наслідування, вчитель повинен ретельно контролювати свою поведінку, вести себе спокійно, розважливо, не метушитися, мати самовладання, говорити спокійно, не кваплячись; для мобілізації уваги дітей і підвищення ефективності сприйняття використовувати яскраву наочність.

Розумова готовність до вивчення ІМ старшими дошкільниками визначається рівнем розвитку їхнього сприймання, мислення, уяви, уваги, пам'яті.

Сприймання стає більш стійким і цілеспрямованим. У процесі самостійного спостереження дошкільник виокремлює доступні його розумінню суттєві ознаки предметів, робить елементарні узагальнення.

Характерним для дітей старшого дошкільного віку є наочно-образне *мислення*, коли дитина оперує не конкретними предметами, а їхніми образами й уявленнями. Проте розвивається і логічне мислення, яке проявляється в тому, що дитина оперує достатньо абстрактними категоріями і встановлює відношення, не представлені у наочній або модельній формі.

Уява старших дошкільників має репродуктивний характер і набуває творчого характеру. Крім відтворення образів минулого досвіду, уява дозволяє дитині будувати і створювати щось нове, оригінальне, чого раніше в її досвіді не було.

Пам'ять відіграє важливу роль і є підґрунтям для розвитку пізнавальних процесів. Дошкільники здатні до вибіркового та усвідомленого запам'ятовування. Успішність опосередкованого запам'ятовування підіймається до рівня опосередкованого [23, с. 270]. Дошкільники добре запам'ятовують як предметний, так і словесний матеріал. Пам'ять характеризується міцністю, великим обсягом, що збільшується завдяки накопиченню дитиною життєвого досвіду.

Е. Пулгрем обґрунтовує здатність дітей до вивчення мов особливим явищем, що дістало назву “імпринтінг” – “вдрукування” матеріалу мови у свідомість за умови наявності необхідної мотивації, стимулу [21].

Істотним показником у зрушенні розвитку психічних процесів є формування довільної уваги, завдяки якій дитина може підпорядковувати свою увагу вимогам вихователя, керувати своєю психічною діяльністю, зосереджуватися. Зростає стійкість уваги, збільшується обсяг мимовільної і довільної уваги. Для оволодіння ІМ вагоме значення має те, що в дітей цього віку досягається достатній рівень слухової та зорової уваги, але зорова увага актуалізується краще, ніж слухова.

Л. Ф. Обухова визначає тенденції розвитку дитини старшого дошкільного віку, які є істотним підґрунтям для розумової готовності до навчання: розвиток сприймання, що передбачає оволодіння засобами і еталонами пізнавальної діяльності і співвіднесення певних предметів з цими еталонами; розвиток мислення, яке характеризується переходом від егоцентризму до децентрації, що підводить дитину до об'єктивного, елементарно-наукового сприйняття дійсності [17, с. 261].

О. О. Смирнова стверджує, що розумова готовність до навчання визначається не лише оволодінням засобами пізнавальної активності і децентрацією, а й інтелектуальною активністю [23, с. 352].

Діяльнісна готовність до оволодіння ІМ включає готовність до учіння, яке спрямоване на формування основ іншомовної комунікативної компетентності.

Услід за А. К. Марковою, учіння є активною діяльністю учнів із засвоєння знань, способів їх самостійного набуття. [11, с. 3]. Ми погоджуємося з Л. С. Виготським, що навчання, у нашому випадку ІМ, цілком можливе у старшому дошкільному віці, якщо враховувати власну, внутрішню програму розвитку дитини [18, с. 30]. Оволодіння ІМ, як і будь-яке навчання у дошкільному віці, покликане збагаченню дошкільника, появі нових особливостей розумового розвитку, нових якостей його особистості.

Охарактеризуємо також рівень *комунікативного розвитку* дошкільників *рідною мовою*. Спілкування рідною мовою дошкільників характеризується їхньою здатністю до розгорнутого висловлювання, таких форм діалогу, як пояснення, міркування. У старших дошкільників з'являється внутрішнє мовлення як засіб формування і функціонування внутрішніх розумових дій.

Провідним типом спілкування виступає спілкування з однолітками, яке після четвертого року життя займає більше місце в їхньому житті, ніж з дорослими. Нагадаємо, що цей вік є віком домінування рольової гри. Водночас сюжетно-рольова гра стає колективною.

На шостому році життя більшість дітей засвоїла правила граматики рідної мови, тому починаючи з п'ятого року життя можливе вивчення нерідної мови. Мовний апарат дитини характеризується гнучкістю, податливістю для формування вимови.

На сьогодні існує програма, рекомендована Міністерством освіти і науки України для використання в дошкільних навчальних закладах – “Англійська мова для дітей дошкільного віку” (2008), автором якої є Т. М. Шкваріна [27], що визначає мету і завдання навчання англійської мови старших дошкільників.

Т. М. Шкваріна окреслює *мету навчання англійської мови* як сприяння повноцінному, своєчасному розвитку дитини, збагаченню її інтелектуальної, вольової, емоційної та соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування [1, с. 396]. До *завдань навчання* Т. М. Шкваріна включає: виховання інтересу дошкільників до культури, традицій, звичаїв людей, які розмовляють іншою мовою; стимулювання розвитку навичок соціальної комунікації; прищеплювання елементарних навичок усного мовлення ІМ (аудіювання, говоріння); сприяння набуттю дошкільником елементарних лінгвістичних знань; розвиток мовленнєвих здібностей;

створення умови для оволодіння первинною комунікацією ІМ; формування вміння досягати комунікативної мети за умови обмеженого володіння другою мовою; залучення мовленнєвого досвіду спілкування дошкільників рідною мовою для перенесення його на спілкування ІМ і навпаки; виховання позитивних рис характеру, моральних якостей, елементарної культури спілкування; формування ціннісного ставлення до іншомовного довкілля, відкритості для контактів, толерантності до несхожої культури, поваги до її носіїв, неприйняття забобонів, стереотипів, дискримінації [1, с. 396].

Зміст навчання ІМ в дошкільному віці передбачає формування основ англomовної комунікативної компетентності [1, с. 397]. *Практична мета навчання ІМ* передбачає формування в старших дошкільників елементарної іншомовної комунікативної компетентності, яка, у свою чергу, включає мовленнєву, мовну та соціокультурну компетентності. Але практична мета не є провідною в дошкільному віці. Ми погоджуємося з Т. М. Шкваріною, що організовуючи життєдіяльність старших дошкільників, вихідним є те, що *розвивальна, виховна й освітня цілі* є пріоритетними порівняно з практичною [1, с. 399]. Ми співвіднесли об'єкти розвитку старших дошкільників з цілями навчання ІМ (див. рис. 2).



Рис. 2. Кореляція об'єктів розвитку дошкільників з цілями навчання ІМ

Отже, діяльнісна готовність старших дошкільників до оволодіння ІМ перебуває у стадії виникнення, якщо діти не ознайомилися з ІМ раніше, або становлення, якщо діти оволодівали ІМ на попередніх етапах свого життя, і полягає у розвитку вмінь англійського усного мовлення (аудіювання і говоріння в монологічній і діалогічній формах).

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що оволодіння ІМ дошкільниками сприяє їхньому особистісно-діяльнісному розвитку, яке, на думку Т. М. Шкваріної, не є обов'язковим, але бажаним [27, с. 7].

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у вивченні педагогічного досвіду навчання ІМ старших дошкільників з метою пошуку ефективних методів, способів, прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [наук. ред. та упор. О. Л. Кононко]. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 217 с.

3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — 2-е изд. — М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. — 352 с.
4. Бойко О. В. Формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бойко Ольга Вікторівна. — Маріуполь, 2008. — 231 с.
5. Вронская И. В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вронская Ирина Владимировна. — СПб., 1999. — 242 с.
6. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.; Л.: Учпедгиз, 1935. — С. 20–32. — (Стеногр. докл. на Всерос. конф. по дошк. воспитанию).
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика. — Т. 6: Научное наследство. — 400 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. — М. : Издательская корпорация “Логос”, 2000. — 384 с.
9. Изучение мотивации поведения детей и подростков / [под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоняевой]. — М. : Педагогика, 1972. — 352 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
12. Матюха Г. В. Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Матюха Галина Василівна. — Мелітополь, 2008. — 252 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [О. О. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.]; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — [2-е вид., випр. і перероб.]. — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.
14. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів 1 класу середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Метьолкіна Оксана Борисівна. — К., 1996. — 220 с.
15. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови / О. Б. Метьолкіна. — К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1994. — 65 с.
16. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. — М. : Наука, 1981. — 111 с.
17. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — Издание 3-е, стереотипное. — М. : Тривола, 1998. — 352 с.
18. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста / [Е. З. Басина, Л. В. Берцфаи, Е. А. Бугрименко и др.]; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988. — 136 с. — (Педагогическая наука – реформе школы).
19. Полонская Т. К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материале английского языка): дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полонская Тамара Константиновна. — К., 1993. — 189 с.
20. Пророк Н. В. Формирование мотивов учения у шестилетних детей: методические рекомендации / Н. В. Пророк, Л. А. Бондаренко. — К. : Киевская книжная типография научной книги, 1984. — 61 с.
21. Пулгрэм Э. “Человек говорящий” – этимологический подход / Э. Пулгрэм // Наука и жизнь. — 1971. — № 7. — С. 86–91.

22. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови) : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рейпольська Ольга Дмитрівна. – Маріуполь, 2004. – 236 с.
23. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
24. Соколовська С. В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколовська Світлана Володимирівна. – К., 2005.
25. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1970. – 206 с.
26. Шаркова Н. Ф. Психологічні засади організації навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шаркова Наталія Федорівна. – Дніпропетровськ, 2007. – 205 с.
27. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку: прогр., метод. реком. / Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
28. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку: книга для вчителя / Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2009. – 160 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
29. Підготовка студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. М. Шкваріна. – К., 2000. – 19 с.
30. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с.
31. Эльконин Д. Б. Размышления над проектом / Д. Б. Эльконин // Коммунист. – 1984. – № 3. – С. 58–66.

ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ І ВІДЕОФРАГМЕНТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Р. О. Ніщик

Київський національний лінгвістичний університет

У статті описуються принципи відбору автентичних відеоматеріалів для навчання майбутніх філологів англійської мови. Виокремлюються принципи відбору автентичних художніх фільмів для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням фразеологічних одиниць. Наводяться критерії відбору відеофрагментів.

Ключові слова: принципи відбору автентичних художніх фільмів, критерії відбору відеофрагментів, майбутні філологи.

Р. А. Нищик. Принципы и критерии отбора автентичных художественных фильмов и видеофрагментов для обучения будущих филологов англоязычному говорению с использованием фразеологических единиц. В статье рассматриваются принципы отбора автентичных видеоматериалов для обучения будущих филологов англійському языку. Вычленяются принципы отбора автентичных художественных фильмов для обучения будущих филологов англоязычному говорению с использованием фразеологических единиц. Приводятся основные критерии отбора видеофрагментов.

Ключевые слова: принципы отбора автентичных художественных фильмов, критерии отбора видеофрагментов, будущие филологи.

R. Nishchik. Principles and Criteria of Authentic Feature Films and Video Fragments Selection for Teaching Future Philologists English Speaking with Phraseological Units. The article deals with the principles of authentic videomaterial selection for teaching English speaking to future philologists. It also represents the principles of authentic feature films selection, as well as, provides the main criteria for video fragments selection.

Key words: principles of authentic feature films selection, criteria of video fragments selection, future philologists.

Проблемою відбору автентичних художніх фільмів (АХФ) для занять з іноземної мови (ІМ) займалися багато науковців (Бичкова Н. І., Волошинова Л. В., Кіржнер С. Е., Новоградська-Морська Н. А., Пащук В. С., Плеханова М. В., Сунцова Є. М., Чужик А. С., Яхнюк Т. О., Arcario P., Roell Ch., Stempleski S. та ін.). Незважаючи на те, що вже існують дослідження в галузі використання АХФ для навчання студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) англomовного говоріння (Кіржнер С. Е., Пащук В. С., Сунцова Є. М., Чужик А. С.), на сьогоднішній день залишається недослідженим питання використання АХФ як засобу для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням фразеологічних одиниць (ФО).

Відсутність наукових праць з цієї проблеми робить актуальною мету даної статті, яка полягає у виділенні **принципів та критеріїв відбору відеоматеріалів для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО на матеріалі АХФ.**

Передусім визначимо поняття “принципи відбору” автентичних матеріалів. М. В. Плеханова [12, с. 56] розуміє принципи відбору як концептуальну позицію, на основі якої здійснюється сам процес відбору. Спираючись на це визначення, ми підтримуємо думку С. Е. Кіржнер [9, с. 62] щодо віднесення принципів відбору АХФ до основних дидактичних та методичних положень, а також до вимог, котрі потрібно враховувати в процесі відбору навчального матеріалу.

Щоб визначитись із принципами відбору АХФ, ми звернулися до методичної літератури (Смелякова Л. П., Бичкова Н. І., Кіржнер С. Е., Пашук В. С., Яхнюк Т. О., Arcario P., Opp-Beckman L., Klinghammer S. J., Tomalin B.), а також зробили аналіз проведеного нами анкетування серед 235-ти студентів і 46-ти викладачів трьох ВНЗ України (Волинський національний університет ім. Лесі Українки (зараз – Східноєвропейський національний університет), Київський національний лінгвістичний університет, Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка). Анкета стосувалася проблеми використання АХФ на заняттях з англійської мови (АМ). В одному із запитань респондентам пропонувалося навести приклади тих фільмів, серіалів і сіткомів (комедійних серіалів із середньою тривалістю 20 хвилин), які варто використовувати на заняттях з ІМ. Отримані відповіді стали нам в пригоді, і в результаті було проаналізовано близько 157-ми фільмів, 6-ти серіалів, 7-ми сіткомів для їх подальшого відбору.

Аналізуючи дослідження наших попередників, ми, в першу чергу, ознайомилися з роботою Л. П. Смелякової [16]. Праця Л. П. Смелякової є ґрунтовною, тому стала основою всіх подальших досліджень використання автентичних матеріалів на занятті з ІМ (Бичкова Н. І., Кіржнер С. Е. Пашук В. С., Подосиннікова Г. І. та ін.). Можна виділити п'ять основних принципів відбору автентичних художніх творів (АХТ) за Л. П. Смеляковою.

1. Принцип відбору іншомовних художніх творів за ступенем естетичного впливу на читача [16, с. 6]. Цей принцип охоплює: 1) врахування психологічних аспектів виховання читача іншомовної художньої літератури (емоційна готовність студентів сприймати АХТ, кореляція якості АХТ зі всіма рівнями вторинної мовної особистості, якими є студенти, що вивчають ІМ, врахування всіх компонентів мотивації прочитання АХТ в мовному ВНЗ: потреби студентів у новій, цікавій і захопливій інформації, прагнення студентів до розширення знань про країну вивчуваної мови); 2) взаємодія компонентів художнього твору на його (твору) сприймання; 3) потенціал естетичної взаємодії художніх творів.

2. Принцип відбору АХТ за соціокультурним потенціалом. За цим принципом враховують: 1) розгляд АХТ як джерела соціокультурної інформації; 2) систематизацію соціокультурної інформації в англомовних АХТ [16, с. 30]; 3) врахування соціокультурного потенціалу АХТ [16, с. 42].

3. Системно-літературний принцип складання корпусу АХТ [16, с. 49]. Окрім позитивного емоційного ставлення до художньої літератури, студенти повинні мати повне і системне уявлення про художню літературу нації, мова якої вивчається. Тому слід використовувати не ізольовані художні твори, а цілий корпус творів, які складають певну систему. Цей принцип розглядає питання 1) часової співвіднесеності художніх творів; 2) національний характер літератури; 3) системно-художні характеристики художніх творів; 4) системно-літературний потенціал корпусу художніх творів.

4. Вокабулярно-стилістичний принцип складання корпусу АХТ [16, с. 69]. Цей принцип виділяє: 1) характеристику англomовного мовлення в плані його сприйняття; 2) врахування вокабулярно-стилістичного потенціалу корпусу АХТ.

5. Принцип відбору художніх творів за “усномовленнєвим” потенціалом [16, с. 86]. Цей принцип розкриває питання, пов'язані з: 1) основними видами усномовленнєвих висловлювань на основі АХТ; 2) усномовленнєвим потенціалом художніх творів.

Як бачимо, класифікація Л. П. Смелякової є дуже докладною і охоплює принципи, що також можна застосувати в дослідженнях АХФ. Саме тому доробок Л. П. Смелякової вплинув на роботу Н. І. Бичкової [3], яка досліджувала питання використання АХФ на заняттях з ІМ. Н. І. Бичкова виділила такі принципи відбору АХФ [3, с. 596]:

- 1) за ступенем морально-етичного впливу на студентів;
- 2) за їхньою мотиваційною та естетичною цінністю;
- 3) згідно з соціокультурним потенціалом АХФ;

4) з урахуванням вокабуляру кінофільму і лексику студентів різних ступенів навчання [3, с. 596].

Слідом за Н. І. Бичковою свої принципи відбору АХФ для навчання студентів ІМ запропонувала В. С. Пащук [11]. При вирішенні питання відбору АХФ В. С. Пащук керувалася такими об'єктивними категоріями:

1. Студент: система його мотивів, установок, інтересів і потреб; його вербально-семантичний рівень та соціокультурні знання [11, с. 72];

2. АХФ: жанрова різноманітність та соціокультурний потенціал фільмів, відображення в них національного характеру, історії та культури мови, яка вивчається; вимоги до слухової та зорової модальності АХФ [11, с. 72–73];

3. Навчальна програма: теми, запропоновані чинною програмою з практики усного та писемного мовлення для мовних спеціальностей ВНЗ [11, с. 74].

В. С. Пащук виділила такі принципи відбору АХФ (принципи визначаються категорією “студент”, категорією “АХФ”, категорією “навчальна програма”) [11]:

1) принцип урахування ступеня морально-естетичного впливу АХФ на глядача-студента;

2) принцип урахування приблизної відповідності вокабулярно-семантичного рівня студентів вокабулярові АХФ;

3) принцип наявності соціокультурної інформації у фільмі та кореляції з обізнаністю студентів з нею;

4) принцип урахування компонентів мотивації студентів мовних спеціальностей ВНЗ [11, с. 74].

Принципи, що визначаються категорією АХФ [11]:

1) принцип жанрової різноманітності;

2) принцип відбору АХФ за їх соціокультурним потенціалом;

3) принцип відображення у фільмі специфічних національних проблем;

4) принцип режисерської та виконавської довершеності;

5) принцип значення для національної культури [11, с. 74].

Принцип відповідності/невідповідності тематиці визначається категорією “навчальна програма” [11, с. 74].

Таким чином, В. С. Пащук виділяє десять принципів відбору АХФ, що ґрунтуються на трьох об'єктивних категоріях: студент, АХФ, навчальна програма.

Наведемо одну класифікацій принципів відбору відеоматеріалів зарубіжних дослідників. Л. Опп-Бекман і С. Дж. Клінхамер [21] рекомендують відбирати відеоматеріали для використання на заняттях з ІМ за такими принципами:

1) відповідність віковій категорії студентів щодо їхніх інтересів, а також їхньому мовному рівню;

2) наявність прикладів, що стосуються теми заняття та демонструють автентичне використання мови;

3) доступність відеоматеріалів;

4) дотримання високої якості відеоматеріалів;

5) придатність відеоматеріалів для використання на заняттях як засіб створення атмосфери, наближеної до автентичної (виконання завдань, схожих на автентичні) [21, с. 85].

Як бачимо, принципи відбору АХФ здебільшого перегукуються у дослідженнях різних науковців. Це відбувається тому, що всі принципи є логічними і більшість з них можна назвати універсальними принципами відбору АХФ для навчання ІМ студентів.

Коротко окресливши принципи відбору АХФ, що пропонуються в роботах інших дослідників, розглянемо детальніше принципи відбору АХФ, які ми виокремлюємо для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО. В результаті аналізу досліджень наших

попередників ми дійшли висновку, що для нашого дослідження важливими є вісім принципів відбору АХФ. Менша кількість принципів не здатна охопити всю специфіку відбору АХФ для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО.

1. Принцип автентичності АХФ [4, с. 34; 9 с. 65], який передбачає, що відібрані АХФ були створені носіями мови для перегляду носіями мови і не призначалися як навчальний матеріал на заняттях з ІМ. За визначенням О. Ю. Бочкарьової [4, с. 34], автентичні матеріали характеризуються такими ознаками, як зв'язність, інформативна і емоційна насиченість, урахування потреб та інтересів реципієнта. Автентичність АХФ цінна тим, що дає змогу викладачу створити за занятті атмосферу, наближену до реальної життєвої ситуації представників англomовного національно-культурного простору.

Наступний принцип відбору АХФ стосується тем, що розкриваються в сюжеті фільмів.

2. Принцип відбору АХФ відповідно до тематики, представленої у типовій програмі.

Відповідно до основних цілей типової програми [13] всі теми розподіляються на чотири блоки: "Людина"; "Сучасне життя"; "Англomовний світ та Україна"; "Професійно-педагогічна діяльність".

Студенти II-III курсів працюють над темами блоків "Англomовний світ та Україна", "Сучасне життя". Робота над темами з блоку "Професія" починається з другого семестру III року навчання [13, с. 5].

Оскільки експериментальна перевірка запропонованої нами моделі навчання планується на факультеті германської філології КНЛУ, детальніше розглянемо теми [14; 15] для навчання студентів II-III курсів факультету германської філології КНЛУ. Разом з темами наведемо приклади фільмів, які ми пропонуємо.

КНЛУ, факультет германської філології, II курс:

1) Вибір професії (Choosing a Career): *Freedom Writers (2007), Friends (Season 6, Episode 4) (1994-2004), Mona Lisa Smile (2003)*;

2) Здоров'я і медицина (Health and Medical Care): *A Beautiful mind (2001), What to Expect When You Are Expecting (2012), The Seven Pounds (2008)*;

3) Вільний час і спорт (Leisure and Sports): *Cutting Edge. Going for the Gold (2006), Peaceful Warrior (2006), The Big Bang Theory (Season 6, Episode 4) (2007)*;

4) Міста та країни (Cities and Countries): *New York Minute (2004), Sweet Home Alabama (2002), Winning London (2001)*;

5) Подорожі (On the Move): *Chasing Liberty (2004), The Holiday (2006), Eat. Pray. Love (2010)*;

6) Театр (Theatre): *Being Julia (2004), Friends (Season 8, Episode 19, 20) (1994-2004), High School (2006)*.

КНЛУ, факультет германської філології, III курс:

1) Англійська мова в світі (English in the World): *The Adventure of English (2002-тричає), The King's Speech (2010), The Leap Year (2010)*;

2) Світ кіно (Cinema): *Friends (Season 7, Episode 23) (1994-2004), One Tree Hill (Season 7, Episode 16) (2003-2012), The Big Bang Theory (Season 4, Episode 14) (2007)*;

3) Освіта (Education): *Sydney White (2007), Larry Crowne (2011), Gilmore Girls (Season 4, Episode 2) (2002-2007)*;

4) Мистецтво (Art): *August Rush (2007), Vicky Christina Barcelona (2008), Water for Elephants (2011)*;

5) Людина і характер (Man and His Character): *Life as We Know It (2010), Pay It Forward (2000), Remember Me (2010)*;

6) Людина і природа (Man and Nature): *The Day After Tomorrow (2004), New in Town (2008), Erin Brockovich (2000)*.

Ці АХФ насичені соціокультурною інформацією і демонструють ФО в природних ситуаціях їх вживання, що підводить нас до наступного принципу відбору АХФ.

3. Принцип відбору АХФ за соціокультурним потенціалом та національною приналежністю. Л. П. Смелякова [16, с. 42] вказує на те, що при відборі автентичних матеріалів слід зважати на такі три показники їх використання. По-перше, це внесок, який англomовні АХФ здатні зробити в розширення іншокультурного тезауруса студента-глядача, в збагачення предметного змісту його висловлювань за рахунок соціокультурної інформації, тобто її представленості в тексті. Наявність у текстах АХФ англomовних ФО, демонстрація їх вживання носіями мови пробудять інтерес студентів до імітації зразків автентичного мовлення. По-друге, слід зважати на характер презентації соціокультурної інформації в тексті АХФ з точки зору її сприйняття студентами у процесі перегляду АХФ. По-третє, важливим аспектом соціокультурної інформації є змістове навантаження, яке соціокультурна інформація вносить у текст АХФ [16, с. 43], що знайомлять студентів з устроєм життя людей в англomовних країнах і, будучи створеними для носіїв мови, порушують питання, актуальні для носіїв мови. Особливості сучасного англійського мовлення можуть бути представлені в АХФ на фонетичному, лексичному і граматичному рівнях. Насиченість АХФ англomовними ФО, що широко використовуються у сучасному англomовному суспільстві, робить АХФ ефективним засобом для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО.

Принцип відбору АХФ за національною приналежністю та соціокультурним потенціалом враховує змістовно-когнітивний аспект АХФ, що співвідноситься з лінгвокогнітивним рівнем студента як мовної особистості – його тезаурусом, в якому відбивається образ світу або система знань про світ. Згідно з цим принципом АХФ повинен розглядатися з точки зору іншокультурної інформації, яка в ньому міститься, того внеску, що здійснює АХФ у пізнання країни та її народу [3]. Соціокультурну інформацію варто подавати поступово впродовж всього періоду підготовки майбутніх філологів.

Водночас цей принцип передбачає опис життя представників не всіх англomовних націй, а лише американців та британців. Необхідність цього принципу викликана тим фактом, що на сьогоднішній день існує низка художніх фільмів, відзнятих АМ, які зображують життя та культурні традиції інших народів. Прикладами можуть бути фільми *The Joy Luck Club (1989)*, де замальовується життя китайських емігрантів в США, *The Brick Alley (2007)* – опис життя емігрантів з Бангладеш в Лондоні, *Аe Fond Kiss (2004)* – культурно-релігійні протиріччя між представниками арабських країн та британцями, *Hidalgo (2004)* – опис арабських культурних традицій. Натомість ми пропонуємо використовувати фільми, де замальовується життя, побут та національні традиції британців і американців. До таких фільмів належать, наприклад, *The Leap Year (2010)*, *Made of Honor (2008)*, *William and Kate (2011)*, *Remember Me (2010)*, *New in Town (2008)*, *Proposal (2009)* та ін. Виняток за цим принципом складають фільми про Україну, оскільки, наприклад, тематика вивчення АМ на II курсі факультету перекладачів передбачає вивчення теми “Україна. Київ”. Основна ідея цього принципу полягає в необхідності розмежування англomовних АХФ, які зображують життя і побут тих націй, на основі яких відбувається вивчення АМ, та тих народів, для яких АМ не є рідною.

Наступний принцип враховує специфічні інтереси студентів II-III років навчання.

4. Принцип відповідності АХФ віковим і гендерним уподобанням майбутніх філологів. Цей принцип передбачає необхідність врахування тих факторів, що, по-перше, мовними спеціальностями у ВНЗ оволодівають здебільшого представниці жіночої статі, а по-друге, слід врахувати цільову аудиторію нашого дослідження – студенти II-III років навчання. Відповідно необхідно добирати АХФ, де порушуються проблеми, що цікавлять молодь 18–20-ти років. До списку таких проблем можна віднести навчання і побут ровесників за кордоном, вибір майбутньої професії, здоров'я, духовний розвиток, власні мистецькі вподобання, питання із соціальної сфери, представлені в особливостях взаємовідносин людей на різних рівнях: виборі друзів, майбутнього чоловіка/дружини, стосунки з ровесниками, колегами тощо.

За даними проведеного нами анкетування 30,4% відсотків опитаних студентів надають перевагу комедіям, 14,4% – мелодрамам, 12,6% – пригодницьким фільмам, 8,2% – психологічним фільмам, 7,8% – історичним фільмам, 6,9% – фантастичним фільмам, 6,6% – детективам, 6,4% – документальним фільмам, 6,2% – трилерам.

Варто зазначити, що уподобання хлопців та дівчат стосовно вибору АХФ дещо відрізняються, оскільки представники чоловічої статі, як правило, надають перевагу пригодницьким фільмам, трилерам, де зображується певна доля жорстокості та брутальності як у сюжеті, так і у виборі мовних засобів вираження, фільмам із своєрідним почуттям гумору (*Borat (2006)*, *Inglorious Bastards (2009)*, *Movie 43 (2013)*, *Little Britain (2003-2006)*, *Babylon 5 (1994-1998)*). Натомість дівчатам здебільшого подобаються розважальні фільми романтичного характеру. Вони надають перевагу романтичним комедіям, мелодрамам, драмам (*Chasing Liberty (2004)*, *The Holiday (2006)*, *The Leap Year (2010)*). У сучасній розмовній АМ існує спеціальний термін для позначення подібних фільмів “chick flick”, що означає “фільми для жіночої аудиторії”.

Таким чином, для навчання майбутніх філологів англійської мови з використанням ФО на матеріалі АХФ ми обираємо комедії, мелодрами, драми, загалом фільми, здатні задовольнити естетичні потреби глядацької аудиторії, необхідність врахування яких описується у наступному принципі.

5. Принцип відбору АХФ за ступенем естетичного та морально-етичного впливу на глядача-студента [3]. Згідно з цим принципом загальна потреба у перегляді АХФ носієм мови – естетична, до неї більшою чи меншою мірою додається інтелектуальна. Ю. І. Пассов [10, с. 30–35] вказує на те, що духовне багатство – базова характеристика індивідуальності; духовність виступає як спосіб виконання творчої діяльності, креативності. Духовна людина володіє культурою творчої праці, культурою розумного споживання, культурою гуманістичного спілкування, вільною від ксенофобії. У цьому випадку індивідуальність здатна виступати джерелом нового, відрізняється здібністю до творчості, до розширення меж соціальної практики та збагачення культури. У ній інтегруються свобода творчості та відповідальність [3; 9, с. 74].

Як зазначає Н. І. Бичкова [3], мотиви перегляду АХФ рідною мовою – здебільшого розважально-емоційний, естетичний, утилітарно-споживацький, предметно-пізнавальний тощо. Під час перегляду іноземного АХФ студентами до загальної підготовки додається фахова мовна підготовка. Естетично значущі компоненти художніх творів, якими до певної міри є АХФ, – це гострий динамічний сюжет, психологічна глибина створення персонажів, їхня архетиповість і національна самобутність, імпліцитна авторська модальність, відсутність дидактичності тощо [3, с. 597]. Естетичне задоволення від фільму втілюється в позитивному настрої глядачів, що з'являється при введенні позитивного героя і тих персонажів, які уособлюють архетипи, асоціюються з національним характером. Наприклад, британський національний характер сучасності яскраво прослідковується при перегляді таких АХФ, як *The Queen (2006)*, *William and Kate (2011)*, *The King's Speech (2010)*. Демонстрування британських і американських національних особливостей можна спостерігати у фільмах *The Leap Year (2010)*, *Made of Honor (2008)*, *The Wedding Date (2005)*, у телесеріалі *Friends (Season 4)*.

Наявність великої кількості телесеріалів полегшує процес розуміння національного характеру, оскільки в телесеріалах герої потрапляють у більше розмаїття життєвих ситуацій, процес вирішення яких демонструє особливості англійської культури. Прикладом телесеріалів, де яскраво змальовуються особливості американського національного характеру є *Friends (1994-2004)*, *Gilmore Girls (2002-2007)*, *One Tree Hill (2003-2012)*, *The Big Bang Theory (2007-триває)*, *Less Than Perfect (2002-2006)*, *How I Met Your Mother (2005-триває)*.

Принцип естетичного та морально-етичного впливу на глядачів передбачає також відбір АХФ з мінімальною кількістю жорстоких, брутальних та вульгарних сцен і відповідної лексики. Він виключає використання АХФ із нецензурною лексикою, сценами насильства, кровопролиття та розпусти. Цей принцип передбачає виховання толерантного ставлення студентів до людей

інших національностей, зокрема носіїв АМ, повагу до різних релігійних традицій, терпимість до проявів культурних особливостей різних соціальних груп, виховання лояльності по відношенню до друзів, рідних і близьких людей, власної країни.

Наступний принцип відбору АХФ стосується жанрів АХФ.

6. Принцип жанрового різноманіття АХФ. Виокремлення принципу із аналогічною назвою можна знайти у дослідженні С. Е. Кіржнер [9, с. 69]. Проте на відміну від С. Е. Кіржнер, яка під цим принципом розуміє АХФ і серіали як один із жанрів відеоматеріалів (вони виділяються з-поміж навчальних та документальних фільмів), ми співвідносимо принцип жанрового різноманіття АХФ із використанням АХФ різних жанрів. Він зумовлюється тим фактом, що (і це підтвердило проведене нами анкетування) не існує єдиного жанру, який би подобався всім студентам без винятку. Тому, визначившись з відсотковим відношенням жанрових уподобань студентів, ми взяли результати опитування за основу для відбору АХФ за їх жанровою характеристикою. Як результат, ми зупинили свій вибір на комедіях (*How to Lose a Guy in 10 Days* (2003), *Sweet Home Alabama* (2002), *Sydney White* (2007)), мелодрамах (*The Seven Pounds* (2008), *Remember Me* (2010), *Life as We Know It* (2010)) та пригодницьких фільмах (*Chasing Liberty* (2004), *The Leap Year* (2010), *What Happens in Vegas* (2009)).

7. Принцип новизни/сучасності АХФ. Ми рекомендуємо відбирати сучасні фільми, що вийшли в прокат не більше 10-15 років тому. Такий вибір полягає, по-перше, у заохоченні студентів спостерігати за сучасним життям людей, які мешкають в англomовних країнах, зокрема Великій Британії та США. Це надає змогу студентам порівнювати сучасне життя, інтереси, проблеми однолітків за кордоном з власними. По-друге, сучасні АХФ дають змогу навчати ФО, які трапляються у сучасній АМ. Безперечно, існують фільми, зняті 20, 30 чи навіть більше років тому, які й сьогодні викликають інтерес молоді. Це, як правило, такі визнані кіношедеври як *How to Steal a Million* (1966), *Casablanca* (1942), *Roman Holiday* (1953), *An Affair to Remember* (1957), *A Postman Always Rings Twice* (1981), *Weekend at Bernie's* (1989) та ін. Варто, звичайно, демонструвати час від часу такі фільми для ознайомлення студентів із класикою світового кіно, але їх постійний перегляд буде студентам нецікавим. Студентам варто знайомитись із сучасним станом життя в англomовних країнах, оволодівати сучасним англійським мовленням, чути неологізми, які з'являються в АМ, особливо серед молоді.

8. Принцип максимального використання/звучання англійського мовлення в АХФ. Під максимальним використанням/звучанням англійського мовлення розуміємо не менше ніж 80-90% від всього тексту АХФ. У таких фільмах, наприклад, як *Real Women Have Curves* (2002), *Hidalgo* (2004), *Monsoon Wedding* (2001) АМ використовується разом з іспанською, арабською мовами та мовою гінді відповідно. Оскільки мета навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО передбачає використання в АХФ лише АМ, ми пропонуємо не використовувати фільми, де персонажі поєднують у своєму мовленні дві та більше мов, а користуються лише АМ стандартизованого британського чи американського варіантів (*Hitch* (2005), *17 Again* (2009), *The Holiday* (2006), *William and Kate* (2011), *What Happens in Vegas* (2009) та ін.

У цілому, описуючи принципи відбору АХФ, ми підтримуємо думку Н. І. Бичкової про те, що принцип відбору АХФ за ступенем естетичного та морально-етичного впливу на студента корелюється з виховною та розвивальною цілями іншомовної освіти. Принцип відбору АХФ згідно з їх соціокультурним потенціалом та національно приналежністю корелюється з пізнавальною метою, а принцип відбору АХФ з урахуванням вокабуляра кінофільму і лексики студентів різних ступенів навчання – з навчальною метою [3].

З огляду на мету нашого дослідження – навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО – і на той факт, що повнометражні фільми тривають у середньому півтори години, а серіали не менше двадцяти хвилин, ми пропонуємо використовувати АХФ не повністю,

а лише відеофрагменти (ВФ), важливі для розуміння матеріалу АХФ. Інформація з АХФ буде основою для подальшого її використання при створенні навчально-комунікативних ситуацій. Це значно скоротить час, необхідний для використання АХФ на занятті з АМ, а правильно відібрані фрагменти АХФ дозволять оптимізувати процес навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО. З цією метою слід визначитися з критеріями відбору ВФ.

Поняття “критерії відбору” навчального матеріалу трактується методистами як основні ознаки (зміст, структура, обсяг) матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою [2, с. 151; 12, с. 56]. Виходячи з такого підходу, під критеріями вибору АХФ ми слідом за С. Е. Кіржнер [9, с. 62] розуміємо якісні та кількісні характеристики АХФ, за якими визначається їх придатність/непридатність для використання у навчальному процесі.

Для того щоб відібрати ВФ, ми проаналізували методичну літературу (Кіржнер С. Е., Яхнюк Т. О., Arcaño P.). До критеріїв відбору ВФ С. Е. Кіржнер [9] віднесла такі: 1) доступність; 2) урахування тривалості ВФ; 3) співвідношення діалогічного і монологічного мовлення; 4) прагматичність (урахування композиційно-мовленнєвої форми); 5) нормативність та відносна правильність; 6) співвідношення слухової та візуальної інформації; 7) реактивність; 8) морально-правова цінність [9, с. 69–70].

У свою чергу, при відборі фрагментів АХФ Т. О. Яхнюк керувалася принципом лексико-орієнтованого відбору, що включає такі компоненти: 1) соціокультурна орієнтованість інформації, 2) тематична різноманітність змісту, 3) стилістична диференціація мовного та мовленнєвого оформлення, 4) естетична цінність.

П. Аркаріо [22] пропонує враховувати такі критерії при відборі ВФ: 1) інтерес глядацької аудиторії; 2) доречність змісту; 3) довжина демонстрованого відрізка; 4) незалежність відрізка; 5) наявність/відсутність супровідних опор [22, с. 117].

Отже, після ознайомлення із дослідженнями наших попередників ми визначились із критеріями, необхідними для відбору ВФ для нашого дослідження.

1. Критерій використання нормативного та доступного мовлення в тексті ВФ.

Норма – це прийняте мовленнєве вживання мовних засобів, сукупність правил (регламентацій), що упорядковують вживання мовних засобів в мовленні індивіда [1, с. 270]. У зв'язку з тим, що британський і американський варіанти АМ є основними для опанування студентами ВНЗ, важливо демонструвати АХФ, де звучать саме ці два варіанти АМ [9, с. 68], ізолюючи при цьому такі варіанти АМ, як австралійський, новозеландський, канадський, індійський тощо. Отже, за норму мовлення ми беремо британський стандартизований варіант АМ (received pronunciation (RP) або південно-англійський варіант) та американський стандартизований варіант АМ (general American (GA)).

При цьому ми підтримуємо думку Д. Крістела [19] про те, що варто розмежовувати процеси перцепції (сприйняття) і (ре-)продукції АМ. Студентів слід навчати висловлювати свої думки, чітко дотримуючись одного з варіантів АМ (наприклад, британського чи американського), до того ж студенти повинні вміти висловлюватися, використовуючи стандартизований варіант АМ без сленгового чи діалектичного домішку. Проте на рівні перцепції студенти мають розуміти різні варіанти АМ, притаманні мешканцям як різних англomовних країн, так і жителям різних частин однієї країни (південні штати США, ірландський, шотландський і лондонський діалекти), молодіжний сленг, АМ мешканців інших країн, тобто не носіїв мови, де АМ використовується як лінгва франка.

Однак навчати студентів розуміти різні варіанти АМ слід поступово, тому для майбутніх філологів II–III років навчання ми радимо використовувати ВФ і цілі АХФ, де міститься невелика кількість відхилень від норми. Це, наприклад, відхилення від американського стандартизованого варіанта та вживання таких слів, як gonna (going to), gotta ((have) got to),

ain't (am not, is not, are not, have not, or has not), wanna (want a/to) тощо. До таких фільмів належать *Freedom Writers (2007)*, *Sweet Home Alabama (2002)*, *Two Can Play That Game (2001)*, а також фільми, де помітні відхилення від британського стандартизованого варіанту – *The Leap Year (2010)*, *Downton Abbey (2010)*, *Doctor Who (2005)* та ін.

2. Критерій насиченості ВФ ФО. У зв'язку з тим, що основна мета нашого дослідження – це навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО, ми надаємо перевагу тим ВФ, які містять англomовні ФО. Проте зроблений нами аналіз фільмів засвідчив, що в АХФ недостатня кількість ФО, які відповідають тематиці занять. З огляду на це ми пропонуємо доповнювати ФО з АХФ іншими ФО відповідних тем, відібраних з друкованих (словники, довідники, автентичні підручники) та електронних джерел (інтернет ресурси).

3. Критерій тривалості ВФ. Різні дослідники пропонують використовувати на заняттях з ІМ ВФ різної тривалості: Б. Томалін [23] рекомендує використовувати епізоди у менше ніж 5 хвилин, Д. Вілліс [24] – від 30-ти секунд до 20-ти хвилин; П. Аркаріо [22, с. 118] – від 5–10-ти хвилин. Існує думка, що відео тривалістю більше 2-3-х хвилин є нецікавим та малопродуктивним, а тому студенти втрачають інтерес. Короткі ВФ тривалістю від 1-єї до 4-х хвилин можуть сприяти виконанню багатьох завдань, демонструвати достатнє розмаїття мови, ними краще керувати і вони можуть мати велику мотиваційну силу [20]. Ми пропонуємо скорочувати повнометражні АХФ до 40-ка хвилин, залишаючи ВФ, які мають важливе смислове навантаження. Серіали тривалістю в 43 хвилини можна залишити без змін, або скоротити для виконання більшої кількості вправ на занятті. Комедійні серіали тривалістю в 20 хвилин можна підбирати за тематикою і демонструвати по дві серії для кращого окреслення проблеми, що розглядається.

4. Критерій незалежності ВФ від попереднього контексту. Не слід використовувати ВФ будь-якої тривалості, оскільки порібно слідкувати за тим, щоб ВФ мав певну логіку і завершеність. ВФ має бути зрозумілим без того, щоб постійно перемотувати АХФ для з'ясування хто, що, з якою метою щось зробив чи сказав. Тобто слід використовувати ті сцени та епізоди, де інформація зрозуміла без повернення до попередніх епізодів [23, с. 119].

5. Критерій якості ВФ [22; 23] передбачає високу якість запису АХФ, чіткість зображення, гарний звуковий супровід, можливість бачити АХФ з найвіддаленішого місця в аудиторії, професійну гру акторів, вдалу роботу художника по костюмах, гримерів, режисерів, сценаристів. Критерій якості важливий тим, що на сьогоднішній день АХФ з неякісними компонентами не здатні зацікавити сучасну молодь.

Отже, ми розглянули принципи відбору АХФ, а також визначили критерії відбору ВФ для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО.

Подальшу перспективу дослідження цього питання вбачаємо у відборі АХФ і ВФ, а також розробці системи вправ для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням ФО на матеріалі АХФ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – [2-е изд-во] – М. : “Советская энциклопедия”. – 1969. – 605 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх вчителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2005. – 206 с.
3. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н. І. Бичкова // Науковий вісник кафедри Юнеско КДЛУ [ЛІНГВАПАКС – VIII]. Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 3. – С. 596–601

4. Бочкарьова О. Ю. Критерії відбору автентичних аудіотекстів для навчання майбутніх учителів англomовного професійно спрямованого аудіювання / О. Ю. Бочкарьова // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – № 11. – 2006. – С. 33–40
5. Виниковецкая Т. А. Методика обучения интерпретации художественного текста [французский язык, языковой вуз] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Виниковецкая Татьяна Ароновна. – М., 1986. – 151 с.
6. Демченко А. И. Обучение самостоятельному чтению студентов первого курса языкового вуза [на материале английского языка] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Демченко Ангелина Ивановна. – Л., 1980. – 21 с.
7. Джагарова Н. М. Педагогические основы использования прогрессивной зарубежной художественной литературы как средства нравственного воспитания студентов в учебном процессе [на материале педвузов] : дис. ... канд. пед. наук / Джагарова Наталья Михайловна. – Минск, 1981. – 203 с.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
9. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіржнер Світлана Естланівна. – К., 2009. – 261 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
11. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
12. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Плеханова Марина Викторовна. – Томск, 2006. – 228 с.
13. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.
14. Робоча програма з дисципліни “Практика усного та писемного мовлення (англійської мови)” для студентів II курсу [спец. 6.030500 І “Філологія” Мова та література (англійська та друга іноземна мова)] / [уклад. Іванчук В. В., Богун С. В.]. – К. : КНЛУ, 2010. – 54 с.
15. Робоча програма з дисципліни “Практика усного та писемного мовлення (англійської мови)” для студентів III курсу [спец. 6.020303 І “Філологія” Мова та література (англійська та друга іноземна мова); 6.020303 “Філологія” Мова та література (англійська та українська мова)] / [уклад. Іванчук В. В., Богун С. В.]. – К. : КНЛУ, 2010. – 60 с.
16. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбор) : [монография] / Л. П. Смелякова. – СПб : Образование, 1992. – 141 с.
17. Собкин В. С. Психологический анализ уровней литературного развития старшекласников : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Собкин Владимир Самуилович. – М., 1982. – 22 с.
18. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики (англ. мова II–III курси мовних факультетів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. – К., 2000. – 223 с.
19. Crystal D. Should English be taught as a “global” language? / D. Crystal. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>

20. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – Pearson Education LTD, 2001. – 370 p.
21. Opp-Beckman L. *Shaping the Way We Teach English : Successful Practices Around the World* / L. Opp-Beckman, S. J. Klinghammer. – University of Oregon USA. – 2006. – 154 p.
22. Stempleski S. *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom* / S. Stempleski, P. Arcario // *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.*, 1992. – 183 p.
23. Tomalin B. *Video, TV and Radio in the English Class* / B. Tomalin. – London : Macmillan, 1986. – 118 p.
24. Willis D. *The potential and limitations of video* / D. Willis – *Video applications in English Language Teaching*. – Oxford : Pergamon, 1983. – P. 17–27.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА АНГЛІЙСЬКУ

А. С. Ольховська

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

У статті описано експериментальну перевірку методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську. Сформульовано гіпотези експерименту, наведено дані перед- та післяекспериментальних зрізів, описано етапи експериментального навчання, проаналізовано та інтерпретовано його результати.

Ключові слова: експериментальне навчання, синхронний переклад з української мови на англійську, майбутні філологи.

А. С. Ольховская. Экспериментальная проверка эффективности обучения будущих филологов синхронному переводу с украинского языка на английский. В статье описано экспериментальную проверку методики обучения будущих филологов синхронному переводу с украинского языка на английский. Сформулированы гипотезы эксперимента, приведены данные пред- и послеэкспериментальных срезов, описаны этапы обучения, проанализированы и интерпретированы его результаты.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, синхронный перевод с украинского языка на английский, будущие филологи.

A. Olkhovska. Simultaneous interpreting from Ukrainian into English: Experimental teaching of students majoring in Philology. The article describes experimental teaching of students majoring in Philology to interpret simultaneously from Ukrainian into English. The hypotheses of the experiment have been formulated; the data of the pre- and posttesting have been presented; the stages of the experiment have been described; the results of the experiment have been analyzed and interpreted.

Key words: experimental teaching, simultaneous interpreting from Ukrainian into English, students majoring in Philology.

Посилення процесів глобалізації, стрімкий розвиток нашої країни та розширення її міжнародного співробітництва створюють попит на якісний переклад, зокрема усний, а тому спеціальності, пов'язані з вивченням перекладу, посідають помітне місце у галузі сучасної професійної освіти.

Професійний синхронний переклад – це такий вид усного перекладу, який здійснюється одночасно з одноразовим сприйняттям на слух (інколи сюди додається й зорове сприйняття “з аркуша”) усного повідомлення на мові оригіналу в спеціальній кабінеті, що ізолює перекладача від аудиторії, та в процесі якого (в екстремальних умовах діяльності) у будь-який відрізок часу переробляється інформація чітко обмеженого обсягу [18]. Як відомо, цей вид перекладу є найважчим з усіх видів перекладу, оскільки вимагає від перекладача одночасного виконання кількох видів діяльності, спричиняючи значне психологічне навантаження.

Проблему дослідження синхронного перекладу та методики його навчання не можна назвати достатньо розробленою. Основи теорії синхронного перекладу та методики його викладання розробили вітчизняні вчені Чернов Г. В. [18] та Ширяев А. Ф. [23], дослідження яких і досі залишаються актуальними. Цікавим та корисним з методичної точки зору є дослідження, присвячене вивченню стратегій у синхронному перекладі [5]. Незважаючи на те, що воно проведене на матеріалі англо-російської та російсько-англійської комбінації перекладів, більшість стратегій характерні і для виконання синхронного перекладу з української мови

на англійську. Існують і практичні посібники з формування навичок та вмінь синхронного перекладу, однак нам відомі такі посібники лише по відношенню до англо-російської та російсько-англійської комбінації мов [2; 11].

У нашій країні інтерес до синхронної перекладацької діяльності зростає, свідченням чого є поява праць, присвячених розв'язанню окремих питань з навчання синхронного перекладу. А саме: вивчаються головні особливості синхронного перекладу [8], методичні передумови формування компетентності у синхронному перекладі з використанням інформаційних технологій [6], а також лінгвістичні особливості відбору текстів для навчання синхронної перекладацької діяльності та критерії їх відбору [7]. Однак, попри наведений список досліджень, проблема розробки методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську та її експериментальна перевірка залишається досі нерозв'язаною, що робить її **актуальною**.

Факультет іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна готує кваліфікованих перекладачів, чий рівень володіння іноземними мовами та навичками і вміннями перекладу дозволяє їм оволодіти синхронною перекладацькою діяльністю в межах факультативу на старших курсах. Як зазначають дослідники [3], виходячи зі світового досвіду навчання синхронного перекладу, повноцінно навчити такої складної діяльності, як синхронний переклад, можливо не менше ніж за два роки. Оскільки введений факультатив розрахований на три місяці навчання (48 навчальних годин), може йтися лише про досягнення студентами базового рівня володіння синхронною перекладацькою діяльністю. На сьогодні існують успішні спроби розробки та апробації методики навчання синхронного перекладу з англійської мови на російську на базовому рівні, розраховані на 46 навчальних годин [3].

Метою статті є опис експериментального навчання за розробленою нами методикою, наведення перед- та післяекспериментальних даних та їх порівняння, аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання.

Виходячи із поставленої мети, у статті необхідно розв'язати такі завдання: 1) дати стислий опис розробленої методики; 2) визначити мету експериментального навчання; 3) сформулювати гіпотезу експериментального навчання; 4) описати структуру експерименту; 5) охарактеризувати експериментальні матеріали; 6) навести дані перед- та післяекспериментального зрізів; 7) встановити ефективність/неефективність розробленої методики.

В основу розробки методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу покладено, перш за все, його психологічні особливості [13; 14]. Оскільки переклад є діяльністю [23], навчання має відбуватися із врахуванням її складу. Структуру будь-якої діяльності утворюють дії (вміння), які, у свою чергу, складаються з операцій (навичок) [17]. Навички по суті є оптимальним якісним рівнем виконання дій, вони належать до автоматизованих компонентів діяльності [17] та визначаються як "психічні новоутворення, завдяки яким індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії" [16]. Умінням називають здатність ефективно використовувати навички для здійснення певної діяльності [17], в нашому випадку синхронного перекладу. Така структура перекладацької діяльності обумовлює два типи вправ, спрямованих на формування перекладацьких навичок та подальше їх включення до структури перекладацьких умінь [12; 15]. Формування навичок, необхідних для здійснення синхронного перекладу, відбувається за рахунок вправ у послідовному перекладі та синхронному перекладі з аркуша. Розвиток умінь забезпечується шляхом виконання вправ на синхронний переклад, обсяг та інтенсивність яких постійно зростають.

Оскільки синхронний переклад здійснюється за умов жорстких часових обмежень, заданого мовцем темпу мовлення, одноразовості пред'явлення відрізка висловлювання мовцем, у перекладача мають бути розвинені вміння ймовірнісного прогнозування на рівні слів,

словосполучень, речень; вміння “відставати” від мовця на певну кількість лексичних одиниць; вміння розподіляти увагу та багато інших умінь [3]. Окрім цього, формування фахової компетентності у синхронному перекладі передбачає також засвоєння певних теоретичних знань [23]. Саме тому логічно припустити, що для розвитку всіх цих умінь та надання необхідних теоретичних знань слід виділити додатковий тип вправ, який, услід за іншими дослідниками [9; 20], назовемо підготовчим. До змісту таких вправ не входить власне переклад, однак вони є необхідними, оскільки розвивають важливі для перекладача якості [9; 12; 15]. Запропоновані види підготовчих вправ: вправи на формування технічних навичок (розташування в кабіні, включення та перевірка обладнання, говоріння в мікрофон), вправи на розвиток перцептивних, мнемічних та інших здібностей та вправи на розвиток окремих навичок та умінь синхронного перекладу (вправи на прослуховування тексту оригіналу, на суміщення слухання одного тексту та промовляння іншого; на повторення вихідного тексту; на повторення тексту з заданим відставанням; на закріплення лексичних одиниць; на мовленнєву компресію; на розвиток навичок антиципації).

Підготовчі вправи на формування технічних навичок виконуються студентами під час першого заняття. Підготовчі вправи на розвиток перцептивних, мнемічних та інших здібностей та вправи на розвиток окремих навичок та умінь синхронного перекладу виконуються упродовж усього курсу навчання паралельно із вправами на формування навичок та вправами на формування умінь. Розроблена методика розрахована на три місяці навчання (48 навчальних годин по 4 години аудиторних занять на тиждень), а її мета – досягнення студентами базового рівня володіння синхронною перекладацькою діяльністю, тобто розвиток здатності синхронного перекладу мовців, які говорять у повільному чи середньому темпі, а їхнє мовлення не має значних відхилень від відповідних стандартів [20].

Метою експерименту була перевірка ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську.

Організація та проведення експериментального навчання в межах нашого дослідження передбачали вирішення таких завдань:

- сформулювати гіпотези експерименту;
- дібрати з автентичних джерел тексти для встановлення рівня сформованості компетентності студентів у синхронному перекладі;
- провести передекспериментальний зріз з метою встановлення вихідного рівня сформованості у майбутніх філологів компетентності в синхронному перекладі з української мови на англійську;
- реалізувати експериментальне навчання на основі розробленої методики;
- провести післяекспериментальний зріз з метою констатування досягнутого рівня сформованості у студентів компетентності у синхронному перекладі з української мови на англійську;
- порівняти, проаналізувати та інтерпретувати дані, отримані під час проведення перед- і післяекспериментальних зрізів;
- сформулювати висновки щодо ефективності запропонованої методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську.

Проаналізовані, розроблені та запропоновані у процесі теоретико-методичного вивчення положення дали нам можливість сформулювати *гіпотезу* дослідження: здатність майбутніх філологів здійснювати синхронний переклад з української мови на англійську з коефіцієнтом навченості (за шкалою В. П. Безпалька [1]) не нижче 0,70 (базовий рівень) можливо забезпечити за умов: 1) науково обгрунтованого відбору матеріалу та змісту навчання; 2) застосування спеціального комплексу вправ, що містить: підготовчі вправи, вправи для формування навичок та вправи для формування умінь.

Оскільки переклад з аркуша розглядається деякими дослідниками як різновид синхронного перекладу (для цього виду перекладу характерне паралельне виконання декількох видів діяльності, а саме зорове сприйняття тексту оригіналу та одночасне породження тексту перекладу [23]), ми гіпотетично припустили, що розроблена методика має позитивно впливати на формування навичок та вмій усного перекладу з аркуша з української мови на англійську. Саме тому, окрім основної гіпотези, ми сформулювали додаткову гіпотезу, яка полягала в тому, що після завершення занять за розробленою методикою здатність майбутніх філологів здійснювати усний переклад з аркуша з української мови на англійську підвищиться до коефіцієнта навченості не нижче 0,90 (за шкалою В. П. Безпалька [1]).

Для перевірки викладених вище гіпотез ми провели природне вертикальне неваріантне експериментальне навчання (ЕН) [4; 24], яке тривало протягом першого семестру 2012/2013 навчального року (жовтень–грудень) у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. Вертикальний характер ЕН дозволив оцінити ефективність розробленого комплексу вправ – порівнювалися результати студентів до та після ЕН.

Досліджуваними були 15 студентів четвертого та п'ятого курсів англійського відділення факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2 чоловіка та 13 жінок, віком від 19-ти до 22-х років), які навчалися за напрямом підготовки 0203 “Філологія”, спеціальностями 6.020303 “Англійська мова та література” (кваліфікація “вчитель англійської мови та літератури”) та 6.020303 “Переклад” (кваліфікація “перекладач англійської мови”). Після закінчення п'ятого курсу випускники обох спеціальностей одержують кваліфікацію “перекладач англійської мови”, а тому зміст навчання теорії та практики перекладу за обома спеціальностями має несуттєві відмінності. Курс синхронного перекладу не є обов'язковою складовою навчальної програми, він має факультативний характер та розрахований на 48 навчальних годин. Розроблена методика упроваджувалася протягом трьох місяців, заняття відбувалися двічі на тиждень, щоразу по 2 години.

Для забезпечення надійності методичний експеримент здійснювався за загальноприйнятими етапами: організація експерименту, його реалізація, констатація отриманих під час експерименту даних та їх інтерпретація [4; 10; 24].

Перед початком ЕН зі студентами був проведений передекспериментальний зріз, змістом якого був переклад з аркуша та синхронний переклад з української мови на англійську громадсько-політичного тексту, пов'язаного з тематикою, яку у попередніх семестрах проходили студенти як четвертого, так і п'ятого курсів, обсягом біля 1200 друкованих знаків. Усі 15 студентів виконували однакові переклади, можливість підслуховування була повністю виключена, оскільки обидва переклади виконувалися на спеціальному обладнанні для синхронного перекладу та в спеціальній аудиторії, до якої студенти заходили по 5 осіб (в аудиторії розташована саме така кількість кабінки для виконання перекладу), а після виконання перекладу залишалися в аудиторії. Розмовляти під час виконання перекладу з іншими студентами заборонялося. Переклади студентів записувалися на звуконосії в електронній формі, стенографувалися, а потім аналізувалися з точки зору правильності.

Однією з основних проблем при перевірці та аналізі робіт студентів була методика їх оцінювання. Оскільки навчання проводилося на базі факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, видавалося за доцільне взяти за основу критерії, розроблені кафедрою теорії та практики перекладу англійської мови на чолі з Черноватим Л. М. [19; 20; 21; 22]. Адаптуючи підхід Л. М. Черноватого щодо розробки системи оцінювання перекладів, виконаних студентами, до потреб нашого дослідження, ми виділили три типи помилок, за кожен з яких студенту виставлялася певна кількість штрафних балів. Перший тип помилок: помилки, що суттєво змінюють зміст оригіналу, – 1 штрафний бал. Другий тип помилок: помилки, що можуть суттєво змінювати зміст оригіналу, –

0,5 штрафного балу. Третій тип помилок: помилки, що несуттєво змінюють зміст оригіналу, – 0,1 штрафного балу. Перелік помилок, що можуть входити до кожного з типів, детально надається у публікації [22]. Після підрахунку кількості штрафних балів за результатами перекладу кожного зі студентів штрафні бали переводилися у стобальну шкалу оцінювання за стандартною процедурою, прийнятою на кафедрі теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, згідно з якою кожна кількість штрафних балів, набраних студентом, відповідає певній оцінці за п'ятибальною шкалою, яка, у свою чергу, помножується на 20 задля переведення у стобальну шкалу. Після цього результати студентів у стобальній шкалі переводилися в коефіцієнт навченості за шкалою В. П. Безпалька за допомогою формули: $K=A/N$, де А – кількість балів за правильне виконання завдання, N – максимально можлива кількість балів [1].

Результати передекспериментального зрізу подано в табл. 1 і 2.

Таблиця 1

**Результати синхронного перекладу з української мови на англійську
у передекспериментальному зрізі (у штрафних балах)**

Студент	Помилки, що суттєво змінюють текст оригіналу	Помилки, що можуть суттєво змінювати зміст оригіналу	Помилки, що несуттєво змінюють зміст оригіналу	Разом штрафних балів	Коефіцієнт навченості
Студент 1	4,0	-	0,9	4,9	0,60
Студент 2	1,0	0,5	1,9	3,4	0,68
Студент 3	1,0	1,5	2,0	4,5	0,62
Студент 4	-	1,0	2,0	3,0	0,70
Студент 5	-	1,0	1,1	2,1	0,82
Студент 6	4,0	1,0	1,0	6,0	0,56
Студент 7	2,0	2,0	1,2	5,2	0,60
Студент 8	3,0	1,5	0,8	5,3	0,58
Студент 9	7,0	1,0	0,8	8,8	0,44
Студент 10	2,0	0,5	1,8	4,3	0,62
Студент 11	3,0	1,0	1,7	5,7	0,58
Студент 12	4,0	-	1,4	5,4	0,58
Студент 13	5,0	1,0	1,5	7,5	0,50
Студент 14	1,0	1,0	2,1	4,1	0,64
Студент 15	1,0	-	1,9	2,9	0,72
Середнє значення	2,9	1,1	1,5	4,9	0,62

Таким чином, за результатами передекспериментального зрізу можна констатувати, що студенти, які брали участь у ЕН, характеризуються загалом низьким, але відносно однаковим вихідним рівнем здатності перекладати синхронно з української мови на англійську. Відносно “сильнішими” можна назвати студентів 4, 5 та 15. Двоє з цих студентів (Студент 4 та Студент 15) продемонстрували мінімально достатній коефіцієнт навченості – 0,70 та 0,72 відповідно, а Студенту 5 вдалося продемонструвати доволі непоганий результат як для початківця – 0,82, що можливо свідчить про розвинуті особистісні характеристики, які необхідні для виконання синхронного перекладу, а отже, про схильність до цього виду перекладацької діяльності, адже жодний зі студентів експериментальної групи до цього

експерименту не навчався синхронного перекладу. Особливо слід відзначити Студента 9, який показав найнижчий результат – 0,44. Усі інші студенти групи є приблизно рівними з точки зору успішності виконання синхронного перекладу з української мови на англійську і не продемонстрували навіть мінімально достатній рівень навченості. Отже, студенти, що брали участь у передекспериментальному зрізі, можуть бути залучені до проведення ЕН.

Таблиця 2

Результати усного перекладу з аркуша з української мови на англійську у передекспериментальному зрізі (у штрафних балах)

Студент	Помилки, що суттєво змінюють текст оригіналу	Помилки, що можуть суттєво змінювати зміст оригіналу	Помилки, що несуттєво змінюють зміст оригіналу	Разом штрафних балів	Коефіцієнт навченості
Студент 1	-	-	1,8	1,8	0,86
Студент 2	-	-	2,4	2,4	0,78
Студент 3	-	-	3,1	3,1	0,68
Студент 4	-	-	1,9	1,9	0,86
Студент 5	-	-	2,0	2,0	0,84
Студент 6	-	0,5	2,2	2,7	0,74
Студент 7	-	-	3,1	3,1	0,68
Студент 8	-	-	2,5	2,5	0,76
Студент 9	1,0	-	3,0	4,0	0,64
Студент 10	-	-	2,2	2,2	0,80
Студент 11	-	-	1,2	1,2	0,92
Студент 12	-	-	2,9	2,9	0,72
Студент 13	-	-	2,3	2,3	0,78
Студент 14	-	-	2,2	2,2	0,80
Студент 15	-	-	2,6	2,6	0,76
Середнє значення	1,0	0,5	2,4	2,5	0,77

Розглянемо результати передекспериментального зрізу у перекладі з аркуша з української мови на англійську. Тут результати студентів дещо розділилися. Слід одразу ж відзначити, що навіть у такому виді перекладацької діяльності, як переклад з аркуша, не всім студентам експериментальної групи вдалося досягти навіть мінімально задовільного рівня навченості. Так Студенти 3, 7 та 9 показали незадовільний результат, причому результат Студента 9 і в цьому виді перекладу виявився найнижчим у групі – усього 0,64. Шестеро студентів – Студенти 2, 6, 8, 12, 13 та 15 – продемонстрували мінімально задовільний рівень навченості у межах від 0,72 до 0,78. П'ятеро студентів – Студенти 1, 4, 5, 10 та 14 – показали середній рівень навченості в межах від 0,80 до 0,86. І лише Студент 11 досяг високого рівня навченості – 0,92. Загальний рівень навченості групи студентів склав 0,77, що в цілому є задовільним рівнем, однак за результатами досліджень [1], такий рівень свідчить про те, що студенти, з великою ймовірністю, допускать систематичні помилки в усному перекладі, а тому все ж таки бажаним є досягнення вищого рівня навченості.

На початку першого заняття викладач пояснив мету і зміст курсу, вимоги після його закінчення, структуру посібника, дав рекомендації щодо організації самостійної роботи вдома і перейшов до роботи із розробленим комплексом вправ.

Після закінчення експериментального навчання в усіх групах був проведений післяекспериментальний зріз, процедура проведення та зміст якого були аналогічними до передекспериментального зрізу з тією лише різницею, що були розроблені інші варіанти текстів для перекладу, але вони були з тієї ж тематики, що й тексти передекспериментального зрізу.

Результати післяекспериментального зрізу показано в табл. 3 та 4.

Таблиця 3

**Результати синхронного перекладу з української мови на англійську
у післяекспериментальному зрізі (у штрафних балах)**

Студент	Помилки, що суттєво змінюють текст оригіналу	Помилки, що можуть суттєво змінювати зміст оригіналу	Помилки, що несуттєво змінюють зміст оригіналу	Разом штрафних балів	Коефіцієнт навченості
Студент 1	-	0,5	1,3	1,8	0,86
Студент 2	-	-	1,4	1,4	0,90
Студент 3	-	1,0	1,5	2,5	0,76
Студент 4	-	1,0	0,6	1,6	0,88
Студент 5	-	0,5	0,7	1,2	0,92
Студент 6	1,0	1,0	1,0	3,0	0,70
Студент 7	-	-	1,4	1,4	0,90
Студент 8	-	2,0	1,0	3,0	0,70
Студент 9	1,0	1,0	1,8	3,8	0,66
Студент 10	-	0,5	1,5	2,0	0,84
Студент 11	-	0,5	2,5	3,0	0,70
Студент 12	-	0,5	1,0	1,5	0,90
Студент 13	-	2,5	1,1	3,6	0,66
Студент 14	-	-	1,5	1,5	0,90
Студент 15	-	0,5	0,8	1,3	0,92
Середнє значення	1,0	1,0	1,3	2,2	0,81

Як випливає з табл. 3, лише двом студентам з експериментальної групи не вдалося досягнути мінімального задовільного рівня навченості, це Студенти 9 та 13 (коефіцієнт навченості 0,66), однак слід відзначити, що їхні рівні навченості були найнижчими і в передекспериментальному зрізі – 0,44 та 0,50 відповідно, а отже, їхній приріст становить 0,22 та 0,16 відповідно, що в цілому є непоганим показником. Чотирьом студентам – Студенти 3, 6, 8 та 11 – вдалося досягти мінімально необхідного рівня навченості. Троє студентів продемонстрували ще кращий рівень навченості, перетнувши межу 0,8 – Студенти 1, 4 та 10. Шість студентів – Студенти 2, 5, 7, 12, 14 та 15 – досягли рівня 0,9. Середній коефіцієнт навченості по групі склав 0,81, а отже, основна гіпотеза нашого дослідження цілком підтвердилася, а студенти змогли досягти навіть вищого рівня навченості, ніж було закладено у гіпотезі.

Відповідно до результатів (табл. 4), рівня навченості, закладеного у допоміжній гіпотезі, не зміг досягти лише Студент 9, однак знову ж таки слід відзначити, що саме в цього студента був найнижчий результат в передекспериментальному зрізі – усього 0,64. Усі інші чотирнадцять студентів досягли закладеного у допоміжній гіпотезі рівня навченості і навіть перевершили його – максимальний результат у Студента 15 (0,96), а отже, допоміжна гіпотеза експерименту також підтвердилася.

Таблиця 4

Результати усного перекладу з аркуша з української мови на англійську у післяекспериментальному зрізі (у штрафних балах)

Студент	Помилки, що суттєво змінюють текст оригіналу	Помилки, що можуть суттєво змінювати зміст оригіналу	Помилки, що несуттєво змінюють зміст оригіналу	Разом штрафних балів	Коефіцієнт навченості
Студент 1	-	-	1,0	1,0	0,94
Студент 2	-	-	1,1	1,1	0,94
Студент 3	-	-	1,5	1,5	0,90
Студент 4	-	-	1,0	1,0	0,94
Студент 5	-	-	0,9	0,9	0,94
Студент 6	-	-	1,5	1,5	0,90
Студент 7	-	-	1,2	1,2	0,92
Студент 8	-	-	1,4	1,4	0,90
Студент 9	-	-	2,1	2,1	0,82
Студент 10	-	-	1,5	1,5	0,90
Студент 11	-	-	1,0	1,0	0,94
Студент 12	-	-	1,2	1,2	0,92
Студент 13	-	-	1,5	1,5	0,90
Студент 14	-	-	1,2	1,2	0,92
Студент 15	-	-	0,8	0,8	0,96
Середнє значення	-	-	1,3	1,3	0,91

Для більшої наочності ми побудували діаграму з результатами перед- та післяекспериментальних зрізів, де чітко простежується прогрес результатів студентів експериментальної групи.

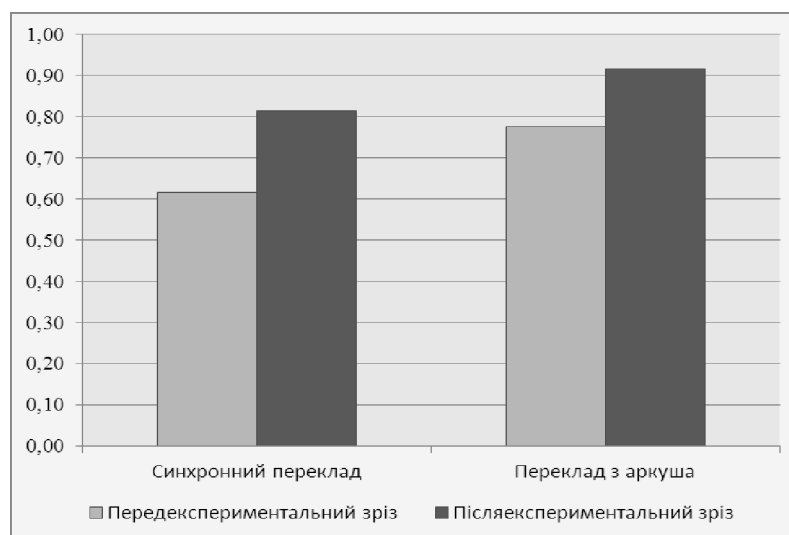


Рис. 1. Порівняльна ефективність виконання майбутніми філологами синхронного перекладу та перекладу з аркуша з української мови на англійську у перед- та післяекспериментальному зрізах

Як впливає з рис. 1, стовпчики діаграми у післяекспериментальному зрізі суттєво вищі за стовпчики, що демонструють результати передекспериментального зрізу.

Приріст коефіцієнта навченості набутого рівня сформованості навичок та вмій синхронного перекладу на перекладу з аркуша з української мови на англійську представлено у табл. 5.

Таблиця 5

Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів для визначення ефективності методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу та перекладу з аркуша з української мови на англійську

Синхронний переклад			Переклад з аркуша		
Коефіцієнт навченості (передекспериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (післяекспериментальний зріз)	Приріст	Коефіцієнт навченості (передекспериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (післяекспериментальний зріз)	Приріст
0,62	0,81	0,20	0,77	0,91	0,13

Порівняння середніх показників студентів до та після експериментального навчання засвідчують значний приріст, що дає нам змогу говорити про ефективність розробленої нами методики навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську. За результатами проведеного експерименту обидві гіпотези підтвердилися.

Об'єктивність і достовірність отриманих даних експериментального навчання було перевірено за допомогою математичної статистики.

Проблема навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську є надзвичайно складною і жодним чином не вичерпується даним дослідженням. Отримані дані засвідчують необхідність подальшого вивчення шляхів формування у майбутніх філологів компетентності у синхронному перекладі з розробкою відповідних комплексів вправ, що були б розраховані на більшу кількість навчальних годин та орієнтовані на досягнення студентами вищого рівня, аніж базовий. У цьому й вбачаємо **перспективу** подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Виссон Л. Практикум по синхронному переводу с русского языка на английский (с аудиоприложением) / Л. Виссон. – М. : Р. Валент, 2002. – 200 с.
3. Гоман Ю. В. Методика обучения синхронной переводческой деятельности студентов старших курсов языковых вузов : На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гоман Юлия Валентиновна. – Санкт-Петербург, 2002. – 278 с.
4. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980 – 104 с.
5. Илюхин В. М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинации перевода) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Илюхин Владимир Михайлович. – М., 2001. – 206 с.
6. Кириченко Т. Г. Методичні передумови формування усної перекладацької компетенції з використанням інформаційних технологій / Т. Г. Кириченко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 17. – С. 12–19.
7. Кириченко Т. Г. Тексти для навчання синхронної перекладацької діяльності: лінгвістичні особливості та критерії відбору / Т. Г. Кириченко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 18. – С. 24–31.

8. Кіщенко Ю. Головні особливості синхронного перекладу / Ю. Кіщенко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 70–73.
9. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
10. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник для студентів вузів] / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О. та ін.] ; під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
11. Мирам Г. Э. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара) / Г. Э. Мирам, С. В. Иванова, П. В. Амплеев. – К. : Ника-Центр, 2007. – 341 с.
12. Ольховська А. С. Визначення типів вправ для навчання синхронного перекладу / А. С. Ольховська // Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи на ВНЗ: III Міжнар. конф., 12 квітня 2013 р. : тези доповідей. – Харків, 2013. – С. 124–125.
13. Ольховська А. С. Особливості перекладацьких дій у синхронному перекладі / А. С. Ольховська // Каразінські читання : Людина. Мова. Комунікація : XII Міжнар. наук. конф., 01 лютого 2013 р. : тези доповідей. – Харків, 2013. – С. 240–241.
14. Ольховська А. С. Психологічні основи синхронної перекладацької діяльності як основа для розробки методики навчання / А. С. Ольховська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 186–195.
15. Ольховська А. С. Формування у майбутніх філологів компетентності у синхронному перекладі / А. С. Ольховська // Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі : Міжнар. наук.-практичн. конф., 24-25 травня 2013 р. : тези доповідей. – Маріуполь, 2013. – С. 228–230.
16. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – С. 98.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 322 с.
18. Чернов Г. В. Основы синхронного перевода : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / Г. В. Чернов. – М. : Высшая школа, 1987. – 256 с.
19. Черноватий Л. М. Контроль компетенції усного перекладу з аркуша майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 35–40.
20. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу : [підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад”] / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
21. Черноватий Л. М. Проблема оцінювання письмових робіт майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2009. – № 848. – С. 257–262.
22. Черноватий Л. М. Шляхи контролю компетенції усного перекладу з аркуша з англійської мови на українську у майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий, М. П. Ігольнікова, В. С. Корнієнко // Філологічні трактати. – 2009. – Т. 1, №2. – С. 160–167.
23. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
24. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1976. – 156 с.

СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ В ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Ю. В. Павловська

Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут"

У статті розглядаються підходи до індивідуалізації навчання англійської мови в історико-аналітичному аспекті. Проводиться огляд основних історичних етапів розвитку ідей індивідуалізації навчання від поглядів К.Д. Ушинського до сьогодення. Описуються основні сфери сучасних досліджень індивідуалізації навчання англійської мови, західний та вітчизняний підходи до впровадження індивідуалізації. Аналізуються психологічні передумови відбору критеріїв індивідуалізації навчання з урахуванням особливостей студентів, зокрема персональних пізнавальних стилів. Пропонується розглядати індивідуалізацію навчання англійської мови як систему, що функціонує як в суб'єктному, так і в процесуальному аспектах та ґрунтується на концепціях нелінійності заняття, різнорівневості навчального матеріалу, врахуванні персональних пізнавальних стилів студентів.

Ключові слова: індивідуалізація навчання англійської мови, персональний пізнавальний стиль, система індивідуалізації.

Ю. В. Павловская. Система индивидуализации обучения английскому языку студентов технических ВУЗ в историко-аналитическом аспекте. В статье рассматриваются подходы к индивидуализации обучения английскому языку в историко-аналитическом аспекте. Проводится анализ основных исторических этапов развития идей индивидуализации обучения от взглядов К. Д. Ушинского до сегодняшнего дня. Описываются основные сферы современных исследований индивидуализации обучения английскому языку, западный и отечественный подходы ко внедрению индивидуализации. Анализируются психологические предпосылки отбора критериев индивидуализации обучения с учетом особенностей студентов, в частности персональных познавательных стилей. Предлагается рассматривать индивидуализацию обучения английского языка как систему, функционирующую в субъектном и процессуальном аспектах и базирующуюся на концепциях нелинейности занятия, разноуровневости материала, учета персональных познавательных стилей.

Ключевые слова: индивидуализация обучения английскому языку, персональный познавательный стиль, система индивидуализации.

Y. V. Pavlovska. The system approaches to individualization of English instruction in historical and analytical aspects. The article deals with the approaches to individualization in historical and analytical aspects. The analysis of the historical milestones of individualization development is carried out. The main approaches to modern study of the phenomenon are described. The psychological basis for the individualization as well as students' personal style of study is analyzed. Individualization of English instruction is dealt with as a system which functions within subject and process dimensions and follows the principles of non-linear lesson organization, multilevel tasks as well as taking into account of personal study styles differences.

Key words: individualization of English instruction, personal study style, system of individualization.

Функціонування системи вищої освіти України спрямоване на формування інтелектуально розвиненої, професійно компетентної, свідомої та цілеспрямованої особистості. Водночас відбувається процес входження України в європейський освітній простір, що вимагає реформування та модернізації системи вищої освіти. Досягнення такої мети передбачає

застосування компетентнісного та студентоцентрованого підходів до організації навчального процесу, виконання принципів гуманізації, демократизації, наступності, безперервності та різноманітності освіти (Ст. 6 Закону України “Про освіту”). Значних здобутків вже було досягнуто у сфері компетентнісного підходу: було проведено фундаментальні дослідження природи компетентнісно-орієнтованої освіти, засвоєно досвід західних країн та визначено обов’язкові компетенції європейця, створено структури професійних компетенцій спеціалістів різних галузей знань. Водночас, згідно з Бухарестським комюніке [2], одним із важливих напрямків подальшого розвитку європейської освіти є сприяння студентоцентрованому навчанню, що характеризується інноваційними методами викладання через залучення студентів як активних учасників процесу власного навчання. Однак незважаючи на те, що концепції студентоцентрованого та індивідуалізованого навчання, англійської мови зокрема, не є новими, існує великий відрив між теоретичною розробленістю даної теми та практичним впровадженням її ідей в системі вищої освіти. Останні реформи в освітній сфері, зокрема збільшення навантаження на викладача з 9–13 до 18 студентів [11], а також специфіка викладання у технічному ВНЗ (незначна кількість навчальних годин, професійно орієнтована тематика навчання, неможливість створювати гомогенні за рівнем знань групи студентів) вимагають застосування принципово відмінних прийомів, аніж ті, що зарекомендували свою ефективність в колективній формі навчання. Застосування таких прийомів вбачаємо доцільним у межах цілісної системи індивідуалізації навчання англійської мови у технічному ВНЗ.

Метою даної статті є огляд історичного розвитку системи індивідуалізації навчання на теренах вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, аналіз наявних досягнень та узагальнення теоретичних розробок, присвячених системі індивідуалізації навчання у процесуальному та об’єктивному аспектах.

Різним аспектам індивідуалізації навчання професійно орієнтованого мовлення присвячена низка вітчизняних та зарубіжних досліджень: було розроблено основні положення індивідуалізації навчання англійської мови (Ніколаєва С. Ю., Кирсанов А. А., Унт І. Е., Гальскова Н. Д., Некрасова Н. А., Лисийчук Т. П., Соловійова Н. Д.), проаналізовано процес викладання англійської мови у багаторівневій групі (Shank C. C., Tomlinson C. A., Imbeau M. B.), проаналізовано психологічні основи індивідуалізації навчання (Grasha A. F., Kolb D. A.). Розглянемо етапи формування педагогічної думки щодо індивідуалізації навчання в історичному розвитку.

Перші ідеї індивідуалізованого навчання беруть початок ще зі школи Сократа, який використовував особистісний підхід до своїх учнів, проводив діалектичні дискусії, які були спрямовані на формування власної позиції особистості. З подальшим розвитком європейської освітньої системи центри освіти переносяться у монастирі та церкви. Школа втрачає світський характер, метою навчання стає розвиток релігійної думки, а форми і методи навчання не залишали простору для впровадження індивідуалізованого підходу. Тож засади, закладені давньогрецьким філософом, були розвинені вже у XVIII ст. Ж. Ж. Руссо, який вказував на негативний вплив формалізованих одноманітних завдань на розвиток особистості. Його послідовник Дж. Дьюї стверджував, що успішне навчання залежить від природних здібностей студентів та їхнього інтересу до навчання [4].

Вітчизняні дослідження індивідуалізації навчання беруть початок з XIX століття, з теорій розвивального навчання. Вперше ідеї про навчання як засіб розвитку особистості були сформовані К. Д. Ушинським, а в подальшому знайшли розвиток у працях Л. С. Виготського, П. П. Блонського, А. М. Леонтьєва. Наростання протиріч між колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння знань призвело до нової хвилі досліджень проблеми індивідуалізації та формування творчої та активної особистості. Л. С. Виготський розробляє концепцію суспільно-історичного розвитку психічних функцій людини і визначає навчання

як провідну силу у розвитку людини [3]. П. П. Блонський виводить залежність розвитку мислення від змісту та процесу навчання, а вже А. М. Леонтьєв, не заперечуючи ролі навчання у розвитку мислення, наголошує також на важливості внутрішніх причин розвитку – індивідуально-типологічних особливостей особистості: здібностей, волі, характеру, темпераменту, фантазії, інтуїції тощо [6]. А. А. Кірсановим створюються передумови цілісної концепції розвитку індивідуально-особистісних особливостей студентів [5].

З 50-х років індивідуалізація стає проникаючою технологією та знаходить застосування у різних сферах навчання, в спектр досліджень потрапляють такі аспекти, як засоби підвищення ефективності навчання (В. І. Гладких), пізнавальна активність та самостійна діяльність (І. Е. Унт, Є. С. Рабунський), організація фронтальної, групової та індивідуальної роботи (В. І. Звягинський). Після 50-х років коло досліджуваних проблем розширилося – з'явилися роботи, присвячені використанню програмованого підходу (Аукум А. А., Данілочкіна Г. А.), розвивальному навчанню (Занків Л. В.), індивідуальному стилю діяльності (Клімов Є. В.). Індивідуалізація стала предметом багатьох досліджень не лише з педагогіки, а й з психології, однак цьому передував довгий етап різнобічних досліджень самої природи особистості та індивідуальності людини.

Психологічні теорії особистості розвивалися протягом тривалого часу і набували різних інтерпретацій у межах різних концепцій: фрейдизму, біхевіоризму, інтеракції, екзистенціалізму, гуманістичних та соціологічних теорій. Першим укладачем типології особистості прийнято вважати Гіпократу, який побудував свою класифікацію на основі чотирьох типів темпераменту: сангвінічного, холеричного, меланхолічного та флегматичного. В подальшому роль провідної якості особистості змінювалася, з'являлися комбінації параметрів та цілі структури психологічної системи особистості.

Швейцарський психіатр К. Г. Юнг створив типологію особистості на основі параметрів екстравертності-інтровертності, що відображають психологічні установки особистості, які можуть бути направлені на активне пізнання навколишнього світу або абстрагування від нього [13]. Розвитку типологія К. Г. Юнга набула в роботах І. Майєрс-Брігс та К. Брігс, які розробили тести для визначення типу особистості за параметрами орієнтації свідомості, способу орієнтації у ситуації, основам прийняття рішень, способу підготовки рішень та способу сприйняття інформації. Типологія Майєрс-Брігс і досі відіграє значну роль у західній психології, тести Майєрс-Брігс використовуються для визначення професійної орієнтації випускників шкіл.

Після низки ґрунтовних досліджень психологи дійшли висновку, що поняття “індивідуальність” складає комплекс своєрідних компонентів особистості, певних рис характеру, емоційних процесів, біоритмів тощо. У другій половині ХХ століття розпочався етап ґрунтовних досліджень індивідуально-психологічних характеристик особистості, зокрема таких параметрів, як рівня інтелекту, когнітивних стилів, епістемологічних стилів (Кожевников М. [15], Колб Д. А. [16] та ін.). Застосування яскраво вираженого структурного підходу дозволило К. К. Платонову створити принципово нову концепцію особистості, під якою розуміємо певну біосоціальну ієрархічну та динамічну структуру, що складається з підструктур направленості (бажання, інтереси, схильності, ідеали та переконання), досвіду (знань, умінь та навичок), індивідуальних особливостей психічних процесів (функцій пам'яті, емоцій, мислення, сприйняття, відчуттів тощо) та біологічно зумовлених якостей (гендерні та типологічні особливості особистості). Таким чином, усі відомі риси особистості, що є основними елементами її структури, певним чином входять до складу однієї або декількох її підструктур [1]. Дана структура стала здобутком не лише психології, а й увійшла у методику викладання як підґрунтя створення методики індивідуалізації навчання англійської мови. На основі даної структури особистості

було розроблено методикку навчання С. Ю. Ніколаєвою [8], Н. Д. Соловйовою [10], Т. П. Лисийчук [7] та ін. Розвиток виділених особливостей студентів відбувається через застосування чотирьох видів індивідуалізації:

- мотивуючої – врахування відмінностей у мотиваційній сфері;
- регулюючої – врахування вхідного рівня сформованості навичок та вмій та регулювання режиму навчання залежно від цього;
- розвивальної – розвиток психічних процесів та емоційно-вольових якостей особистості;
- формуючої – формування індивідуального стилю діяльності.

Подальші напрями психологічних, а пізніше і педагогічних досліджень у сфері індивідуалізації орієнтуються на пізнання рис психічної активності людини, а також на дослідження *стильових особливостей* інтелекту, що привело до появи таких понять, як “стиль мислення”, “когнітивний стиль”, “епістемологічний стиль”, “стиль кодування інформації”, “стиль діяльності” тощо. У контексті індивідуалізації особливе значення серед них має **стиль навчання**. Цей термін з’явився у західній педагогіці у 70-х роках минулого століття на позначення індивідуально-своєрідних способів засвоєння інформації у навчальній діяльності. У результаті накопичення знань поняття «стиль навчання» набуло нових трактувань, а також з’явилася велика кількість його класифікацій. Так, Д. Колб [16] пропонує виділяти такі стилі навчання, як конвергентний (студенти застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, активно експериментують); дивергентний (студенти характеризуються опорою на власний досвід, рефлексивне спостереження); асимілятивний (студенти застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, а також тяжіють до рефлексивного спостереження); акомодативний (студенти спираються на досвід та активно експериментують). У моделі Н. Флемінга пропонується класифікувати стилі навчання за домінуючим каналом сприйняття і таким чином виділяються візуальний, аудіальний та кінестетичний стилі навчання. У результаті аналізу студентського ставлення до навчання, а також когнітивних стилів студентів А. Ф. Граша [14] створив класифікацію, що включає стилі навчання, орієнтовані на уникнення, участь, суперництво, співпрацю, залежність, незалежність.

Наявність такої великої кількості класифікацій та деяких розбіжностей у науковому визначенні поняття неминує призвело до необхідності звести їх до стрункої ієрархічної системи, що було зроблено М. А. Холодною [12]. Так, “стиль навчання” науковець визначає як навчальні стратегії, які характеризують дії індивіда на вимоги конкретної навчальної ситуації, вияв персонального пізнавального стилю студента на рівні його сформованості в конкретній навчальній ситуації [12, с. 337]. М. А. Холодна також наголошує, що у *процесі* навчання студенти демонструють *не навчальні стилі, а персональні пізнавальні стилі*, прояв яких можна представити у вигляді ієрархічно організованої та гнучкої форми інтелектуальної поведінки [12, с. 338]. Так, формування персонального пізнавального стилю відбувається в інтеграції різних рівнів стильової поведінки:

1-й рівень – **стилі кодування інформації** – предметно-практичний, візуальний, вербально-мовленнєвий та сенсорно-емоційний, які корелюють з поширеним на даний момент у методиці терміном «канали сприйняття інформації».

2-й рівень – **стилі переробки інформації**, або когнітивні стилі, що включають у себе параметри полезалежності-полenezалежності (ступінь залежності від зовнішнього поля при деталізації та структуризації ситуації), вузький-широкий діапазон еквівалентності (аналітичний або синтетичний спосіб мислення), ригідний-гнучкий пізнавальний контроль (ступінь складності при зміні способів переробки інформації), фокусуючий-скануючий контроль (ступінь розподілення уваги), імпульсивність-рефлексивність (швидкість прийняття рішень) тощо.

3-й рівень – **стилі постановки та рішення проблем (стилі мислення)**, які виділяються за критерієм міри самостійності та творчості стосовно поставленої проблеми і включають такі стилі, як адаптивний (пошук рішення проблеми з використанням раніше засвоєних способів діяльності), евристичний (рішення нормативної проблеми новими, більш ефективними способами), дослідницький (самостійне формування цілей власної діяльності з орієнтацією на пошук інформації з проблеми та різні варіанти рішення проблеми), інноваційний (здатність створювати нові ідеї, висувати нові способи рішення проблеми, створення нових продуктів комунікативної, інтелектуальної діяльності), смислопороджувальний (орієнтація на роботу зі смислом існуючих понять з подальшою зміною рівня і типу сприйняття проблеми).

4-й рівень – **епістемологічні стилі (стилі пізнавального ставлення до світу)**, що включають п'ять основних стилів: раціональний (орієнтований на пошук спільного, узагальнень та закономірностей), емпіричний (з орієнтацією на спостереження та аналіз вражень), конструктивно-технічний (орієнтація на експеримент та моделювання), рефлексивно-метафоричний (з орієнтацією на інтуїцію), хаотичний (з орієнтацією на реалізацію суб'єктивної мети-ідеалу).

Кожний студент має особистий пізнавальний стиль, що проявляється на всіх чотирьох взаємопов'язаних рівнях пізнавального механізму та надає перевагу певним способам мисленнєвої діяльності. Першочерговим завданням ВНЗ є не лише представлення навчального матеріалу, а й формування персонального пізнавального стилю студента, що передбачає, по-перше, актуалізацію вже наявних пізнавальних стилів і, по-друге, **розширення** спектра пізнавальної поведінки, навчальних стратегій та, у подальшому, стратегій професійної діяльності. Саме тому індивідуалізація навчання англійської мови покликана не звужувати персональний пізнавальний стиль студентів шляхом підбору завдань, відповідних їхнім стильовим особливостям, а збагачувати діапазон навчальних стратегій шляхом представлення різноманітних за характером навчальних завдань та вправ.

Останнім часом у методиці викладання з'явилися дослідження, присвячені питанню практичного застосування прийомів індивідуалізації [17], оскільки, незважаючи на очевидну потребу в їх реалізації, існує низка стримуючих факторів, як-от: неможливість диференціювати зміст навчання відповідно до потреб студентів в умовах жорстких навчальних програм і планів, брак часу на заняттях для виконання різнорівневих завдань, неможливість без спеціальних розробок використовувати особливості когнітивних і навчальних стилів студентів.

Для того щоб успішно застосовувати прийоми індивідуалізації на заняттях, необхідно розуміти двоякість процесу індивідуалізації, яка обумовлена, з одного боку, індивідуалізацією самого навчального процесу, а з іншого – індивідуальним сприйняттям студентами навчального матеріалу і необхідністю індивідуального розвитку. З цих позицій К. А. Томлінсон [17, с. 15] пропонує виділяти такі аспекти індивідуалізації, як зміст навчання (Content), процес навчання (Process) та результат навчання (Product). Незважаючи на те, що ці елементи набагато складніше піддаються змінам, оскільки вони є частиною чітко врегульованої системи, існують можливості індивідуалізації заняття з англійської мови навіть у межах навчальної програми.

Для індивідуалізації **змісту** навчання англійської мови ефективними є такі **прийоми**, як виділення ключового матеріалу, обов'язкового для засвоєння всіма студентами, і ряду додаткових завдань до нього, проектні методи, де у межах однієї групи студенти мають можливість працювати з темами, відповідними їхнім інтересам і рівням, методи альтернативної презентації матеріалу у вигляді аудіозапису, відеоряду чи традиційного тексту тощо.

Індивідуалізація **процесу** навчання передбачає застосування різнорівневих завдань, різних видів опор і додаткових матеріалів, формування робочих міні-груп тощо. Реалізуючи дані прийоми, необхідно враховувати потреби як відстаючих студентів, так і тих, хто вже має високий рівень англомовної комунікативної компетентності.

При індивідуалізації **результату** навчання студенти повинні проявити власний рівень засвоєння основного матеріалу, при цьому важливо надавати їм деякий вибір в способі перевірки результатів навчання. Наприклад, при перевірці розуміння аудіозапису професійного змісту письмовий переказ почутого можна представити англійською або рідною мовою. Визначення особистих цілей у навчанні і самоконтроль досягнень є ще одним прийомом індивідуалізації очікуваного результату навчання.

Таким чином, сучасний стан дослідження індивідуалізації навчання англійської мови спирається на ґрунтовну базу набутих знань міждисциплінарного характеру, серед яких можна визначити такі базові положення, як:

- види індивідуалізації, виділені С. Ю. Ніколаєвою (за системою структури особистості К. К. Платонова);
- структура взаємопов'язаних рівнів персонального пізнавального стилю М. А. Холодної;
- процесуальний підхід до індивідуалізації К. А. Томлінсон.

В умовах сучасного вищого навчального закладу система індивідуалізації навчання англійської мови має засновуватися на концепціях нелінійної структури заняття (наявності як загальної частини заняття з фронтальним контролем, так і індивідуалізованої частини з простором для самостійної, групової роботи), різнорівневості навчального матеріалу, врахування індивідуальних особливостей студентів (а саме вже наявних персональних пізнавальних стилів та потреб в розвитку спектра інших пізнавальних стилів) та індивідуалізованої самостійної роботи студентів. Ці концепції створюють підґрунтя для реалізації системи у двох площинах – по відношенню до навчального процесу (за змістом, процесом і результатом) та по відношенню до самого суб'єкта навчання у вигляді мотивуючої, регулюючої та розвивальної індивідуалізації (в умовах навчання у вищому навчальному закладі та спираючись на положення взаємопов'язаності рівнів пізнавальних стилів, вважаємо за доцільне об'єднати формуючу індивідуалізацію з розвивальною зі спільною метою – формувати та розвивати різні пізнавальні стилі студентів). На нашу думку, синтез цих базових структур створює систему індивідуалізації, що зображена на рис. 1.

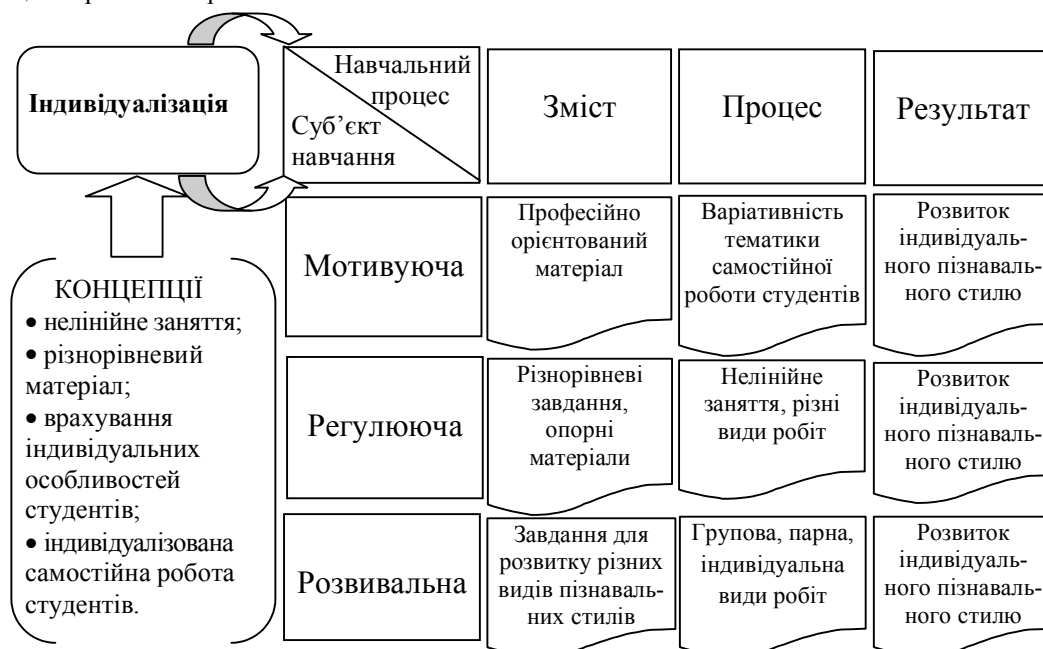


Рис 1. Система індивідуалізації навчання в суб'єктному та процесуальному аспектах

Таким чином, застосування індивідуалізації навчання в сучасному освітньому процесі у вищих навчальних закладах стає необхідністю, продиктованою вимогами до формування компетентних спеціалістів. У процесі історичного розвитку педагогічної думки активно накопичувалися теоретичні знання та практичні розробки у сфері індивідуалізації навчання, зокрема індивідуалізації навчання англійської мови. На сучасному етапі розробленості даної теми провідну роль відіграють концепції нелінійності заняття, різнорівневості завдань та індивідуалізації самостійної роботи, а також положення про основні види індивідуалізації, структуру персонального пізнавального стилю особистості та індивідуалізацію елементів навчального процесу. Узагальнити отримані відомості вбачається можливим в організації цих положень у систему, що функціонує у двох площинах – суб'єктній та процесуальній. Перспектива подальших досліджень полягає у розробці та застосуванні методики індивідуалізації навчання англійської мови студентів технічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Психологическая структура личности // Психология личности: Учебное пособие / В. А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти: комюніке Конференції міністрів Європейського простору вищої освіти, 26–27 квітня 2012, Бухарест. – 10 с. – Режим доступу: <http://www.coe.int/t/dg4/high-education/2012/Kommjunique.pdf>
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольской]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань: КПУ, 1982. – 224 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Лисийчук Т. П. Индивидуализация процесса обучения чтению на первом этапе неязыкового педагогического ВУЗа (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т. П. Лисийчук. – К., 1992. – 15 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]; керівл. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
10. Соловьева Н. Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом ВУЗе (II этап, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н. Д. Соловьева. – К., 1990. – 17 с.
11. Указ Президента України № 128/2013 Про Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” (п.п. 39.2) // Офіційний вісник Президента України № 7, 2013. – Офіц. вид. – К.: Вид-во ДП “Українська правова інформація”, 2013 – с. 3–5.
12. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
13. Юнг К. Г. Психологичні типи / К. Г. Юнг. – Львів: Астролябія, 2010. – 692 с.
14. Grasha A. F. Teaching With Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles / A. F. Grasha. – University of Cincinnati: Alliance Publishers, 2002. – 372 p.

15. Kozhevnikov M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style / M. Kozhevnikov // *Psychological Bulletin*. – 2007. – Vol. 133, #3. – p. 464–481.
16. Smith M. K. David A. Kolb on experiential learning [Електронний ресурс] / Smith M. K. – 2001. Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
17. Tomlinson C.A. *Leading and Managing a Differentiated Classroom* / Tomlinson C. A., Imbeau M. B. – Alexandria: Association of Supervision and Curriculum Development, 2010. – 187 p.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ У ШКОЛАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

І. В. Шастова

спеціалізована школа № 135 м. Києва

У статті описано методичний експеримент, у якому порівнюються два варіанти методики формування англомовної компетенції у техніці читання в учнів початкових класів; наводяться дані перед- та після- експериментального зрізів та аналізуються результати.

Ключові слова: шестирічні учні (першокласники), техніка читання, методичний експеримент.

И. В. Шастова. Экспериментальная проверка эффективности обучения младших школьников технике чтения в школах с углубленным изучением английского языка. В статье описано методический эксперимент, в котором сравниваются два варианта методики формирования англоязычной компетенции в технике чтения у учащихся начальных классов; приводятся данные пред- и послеекспериментального срезов, анализируются результаты.

Ключевые слова: шестилетние ученики (первоклассники), техника чтения, методический эксперимент.

I. Shastova. Experimental efficiency testing of the teaching primary children reading skills. The article describes the methodological experiment, where two variants of the methodology in teaching reading skills to primary children are compared. The statistics of the pre- and posttesting and the analysis of research result are given.

Key words: six-year children (first graders), teaching reading, methodological experiment.

Питанню оволодіння технікою читання (ТЧ) англійською мовою завжди приділялося достатньо уваги багатьма методистами (Плахотник В. М., Никитенко З. М., Негнивицька О. Й., Верещагіна І. М., Онищенко Н. К., Бігич О. Б., Денисенко М. В. та ін.). Науковці досліджували психологічні особливості навчання ТЧ, визначали причини виникнення труднощів читання та способи їх подолання, особливості орфографічної системи англійської мови, відмінності між графікою двох виучуваних мов тощо. Одним з напрямків дослідження був пошук доцільнішого способу навчання ТЧ, який переважно стосувався модифікації методу цілих слів. Водночас дослідники висловлювалися щодо доцільності навчання ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом. Зважаючи на це, можна стверджувати, що на сьогодні **актуальною** є перевірка, який метод навчання ТЧ є ефективнішим.

У ході нашого дослідження ми визначили, що більш релевантним для формування ТЧ англійською мовою в учнів перших класів є звуковий аналітико-синтетичний метод [4, 5, 6]. Отже, **метою** цієї статті є опис перебігу та результатів експериментальної перевірки двох варіантів методики навчання ТЧ учнів шестирічного віку.

Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики здійснювалося відповідно до всіх вимог організації методичного експерименту і проводилося за загальноновизначеними етапами: організація експерименту, його реалізація, констатація результатів експерименту, перевірка достовірності, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Першим кроком було з'ясування актуальності та значущості формування англомовної компетенції (АК) у ТЧ молодших школярів, виявлення об'єкта та предмета дослідження і визначення мети й завдань ТЧ на початковому ступені навчання [5]. Застосовувавши такі

методи наукового дослідження, як критичний аналіз джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду навчання ТЧ, ми розглянули сутність читання та ТЧ як його складника, визначили потенційні труднощі оволодіння вмінням читати [4, 6].

На цьому етапі дослідження виникла первинна гіпотеза про доцільність формування АК у ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом. Беручи це до уваги, ми дібрали навчальний матеріал, розробили підсистему вправ та уклали модель навчання, які, на нашу думку, є більш доцільними для успішного формування зазначеного аспекту. Таким чином, виникла необхідність перевірити, чи є розроблена нами методика навчання ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом більш ефективною та доцільною порівняно з іншими. З огляду на сучасні тенденції використання методу цілих слів для порівняння було обрано модель навчання ТЧ за цим методом.

На етапі підготовки експериментального навчання ми визначили **гіпотезу методичного експерименту**, згідно з якою досягти високого рівня сформованості АК у ТЧ можливо за умови навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом. Також ми сформулювали **мету експериментального дослідження** як практичну перевірку ефективності розробленої методики навчання ТЧ.

Окрім цього, ми визначили характер методичного експерименту, його варійовані та неварійовані величини, розробили план експерименту, показники сформованості АК у ТЧ, шкали оцінки їх розвитку, відібрали учасників експерименту та підготували експериментальні матеріали.

На основі вищевизначеної гіпотези та мети методичного експерименту, а також урахування певну кількість імовірних варіантів результату, ми обрали природний вертикально-горизонтальний експеримент, що уможливить висновки щодо характеру розвитку кожної моделі окремо (вертикальна складова) та оцінку ефективності навчання за кожною моделлю у порівнянні (горизонтальна складова).

Неварійованими величинами є тривалість експериментального навчання, кількість уроків, завдання перед- та післяекспериментального зрізів, учителі, склад учасників експерименту, критерії оцінювання рівня розвитку АК у ТЧ, а також використання єдиного навчального посібника. Оскільки ми прагнули виявити, який з двох методів навчання ТЧ є більш ефективним, **варійованими величинами** є підсистема вправ та засоби навчання.

Експеримент тривав з 01 жовтня по 30 квітня 2011–2012 навчального року у спеціалізованій школі № 115 м. Києва. Експеримент проводився за трьома етапами: 1) передекспериментальний зріз з метою визначення рівня сформованості АК у ТЧ до початку навчання першокласників у школі; 2) експериментальне навчання з метою перевірки навчального процесу двох варіантів методики; 3) післяекспериментальний зріз з метою перевірки зміни рівня сформованості навичок ТЧ. Учасниками експерименту були учні перших (1-А та 1-Б) класів. Учні склали чотири групи – 2 експериментальні: ЕГ-1 (12 осіб), ЕГ-2 (13 осіб) та 2 контрольні: КГ-1 (12 осіб), КГ-2 (13 осіб). Загальна кількість дітей, що взяли участь в цьому методичному експерименті, становила 50 осіб.

Стосовно питання розробки завдань передекспериментального тесту, ми зіткнулися з проблемою, що першокласники мають нульовий рівень сформованості зазначеної компетенції. Вони не вміють читати не тільки англійською, а й рідною мовою. Це ставить під сумнів доцільність проведення тесту перед початком експерименту. З іншого боку, згідно з Наказом МОН України N 41 від 21.01.2009 року у дошкільну освіту було впроваджено програму “Я у світі”, тому існує ймовірність, що учні мають певні знання. Також першокласники можуть набути певних знань та навичок, відвідуючи мовні курси та приватні заняття. З метою виявлення цього ми уклали анкету для опитування батьків, до якої включили такі питання: 1) чи вивчала дитина англійську мову до школи; 2) що саме вона вивчала; 3) чи вивчала літери латинського алфавіту; 4) чи вміє читати англійською мовою.

Провівши анкетування батьків 50-ти першокласників, ми отримали такі результати: 1) 26 дітей (52% опитаних) не вивчали англійську мову взагалі; 2) 7 учнів (14 %) під час дошкільної підготовки вивчали назви тварин, кольорів тощо, проте не знайомилися з літерами; 3) 17 першокласників (34%) знайомилися з латинським алфавітом; 4) більшість дітей не вміє читати англійською мовою до школи; серед них є 3 учні, які, за твердженням батьків, уміють читати прості знайомі слова англійською мовою.

З огляду на ці дані ми провели **передекспериментальний зріз** лише для тих учнів, що вивчали графіку англійської мови, а вихідний рівень усіх інших вирішили вважати нульовим. Тій частині учнів, які вивчали літери, ми запропонували виконати лише завдання усної частини – назвати літери, і лише три учні виконували тест повністю.

Беручи до уваги те, що можуть знати шестирічні учні до школи, ми перевіряли знання літер англійського алфавіту та читання простих відомих слів: назв тварин (dog, cat, pig, hen) та дієслів (swim, stop, run, sit, stand). Більш імовірно, на нашу думку, є те, що учні зможуть назвати тільки літери. Проте для чистоти передекспериментального зрізу ми перевірили ТЧ (правильність озвучення та адекватність співвіднесення зі змістом) і на рівні слів. Наведемо приклади завдань.

Завдання 1.

Мета – перевірити знання латинського алфавіту.

Інструкція: назви літери алфавіту: B, E, C, A, H, F, R, D, Z, S.

Завдання 2.

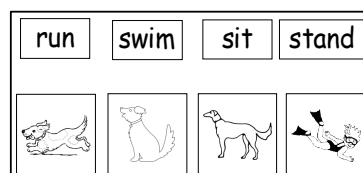
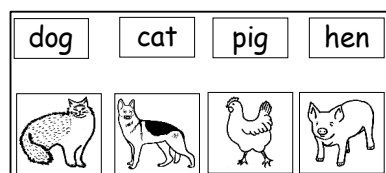
Мета – перевірити навички правильного озвучення слів.

Інструкція: прочитай вголос слова: cat, dog, hen, pig, hat, swim, stop, run, sit, stand.

Завдання 3.

Мета – перевірити навички розуміння прочитаного.

Інструкція: прочитай слова та знайди малюнки, що їм відповідають.



Рівень сформованості АК у ТЧ на початок навчання ми підраховували за коефіцієнтом навченості (К) за формулою В. П. Беспалька [1]: $K=a/n$, де а – кількість набраних учнями балів у тестах, n – максимальна кількість балів. Ми передбачали, що коефіцієнт навченості буде дуже низьким або дорівнювати нулю, оскільки шестирічні учні переважно не вміють читати навіть рідною мовою.

Усі учні знаходились в однакових умовах. Тривалість передекспериментального зрізу становила 10 хвилин для виконання письмового (тестового) завдання та по 2–3 хвилини для озвучення завдань усної частини. Цього виділеного часу виявилось достатньо для учасників. Загальна тривалість тестування склала 1 астрономічну годину.

У табл. 1 запропоновано середні показники рівня сформованості АК у ТЧ на початку навчального року всіх учасників експерименту.

Таблиця 1

Середні показники рівня сформованості англомовної компетенції в техніці читання учнів перших класів (у балах)

Групи	Критерії оцінювання					Загальний коефіцієнт навченості	
	Озвучення			Зміст		Бал	Коеф.
	Літери	Тварини	Дієслова	Тварини	Дієслова		
ЕГ-1	0	0	0	0	0	0	0
ЕГ-2	1,46	0,62	0,39	0,23	0,15	2,85	0,08
КГ-1	1	1,15	1,07	0,38	0,4	4,0	0,11
КГ-2	0	0	0	0	0	0	0
Максимальна кількість балів							
	10	10	10	4	4	38	1

Отримавши результати, ми дійшли висновку, що учні завчили назви літер виключно в алфавітному порядку, а саме – за допомогою пісні “ABC”, і лише шість дітей з-поміж п’ятдесяти, які будуть учасниками методичного експерименту, знають літери. Серед зазначених шести учнів лише троє вміють озвучувати в дуже повільному темпі нескладні слова типу “dog” та “cat”. Загальний рівень навченості майже дорівнює нулю: ЕГ-1 – 0, ЕГ-2 – 0,062, КГ-1 – 0,15 та КГ-2 – 0. З урахуванням цього приріст знань має бути значним.

Експериментальне навчання першокласників проводилось у природних умовах на уроках англійської мови. Формування АК у ТЧ у контрольних групах здійснювалося за методом цілих слів, а в експериментальних – за звуковим аналітико-синтетичним методом. При цьому ми не порушували загального ходу навчання аудіювання та говоріння, лексичних одиниць та граматичних структур. Час, що відводився на навчання ТЧ, в усіх групах був приблизно однаковий. Навчання техніки письма також приділялося близько 8–9 хвилин на кожному уроці.

Загальна тривалість експериментального навчання становила 80 академічних годин, власне навчання ТЧ було приділено 20 академічних годин. Оскільки вимогами щодо навчання учнів перших класів не передбачаються домашні завдання, а також не планується позакласна та позашкільна робота, на оволодіння ТЧ додаткових годин не виділялося.

Аналіз перебігу експериментального навчання засвідчив, що більш ефективним виявилось навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом. Учні експериментальних груп протягом усього експериментального навчання демонстрували інтерес і позитивне ставлення до виконання розробленої системи вправ, проте певні види завдань були особливо захоплюючими для першокласників. Наприклад, під час ознайомлення з першою книжкою про персонажів Денієла (Ден) та Патрісію (Пет) діти висловили своє захоплення, що вони будуть самостійно читати “справжні англійські” книжки. Через деякий час учні почали питати щодо наступної книжки, чекати її з нетерпінням, розпитувати, про що вона буде. Після ознайомлення з усіма книжками, експериментатор усно опитав учнів, що найбільше їм сподобалося, яка книжка була найцікавішою. Учні висловлювали своє перше враження від першої книжки, сюжетів інших книжок, проте найбільше коментарів стосувалося цікавих та вдалих, на їхній погляд, малюнків. Варто зазначити, що у другому півріччі деякі учні приносили власні книжки, які вони намалювали вдома.

Проте час від часу в процесі оволодіння новими навичками у першокласників *виникали певні труднощі*. По-перше, учні ще плутали літери двох алфавітів. Особливу увагу доводилося звертати на ті графічні символи, що зустрічаються в обох мовах: В, Н, С, Р, с, р, *m*, *n*. По-друге,

ми виявили ще два типи труднощів. Першокласники плутали, в яку сторону пишеться похила лінія в літерах Zz, N, R та постійно забували, як пишуться літери Qq, Jj, Yu через те, що вони вживаються у словах та текстах не так часто, як інші. Найбільші труднощі викликали літери b та d: деякі учні плутали їх протягом усього року на рівні як окремих літер, так і у словах.

Загалом аналіз перебігу експериментального навчання свідчить про ефективність навчання ТЧ за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Останнім етапом експериментального дослідження був післяекспериментальний зріз, завданням якого було визначити підсумковий рівень сформованості АК у ТЧ. Післяекспериментальний зріз значно відрізнявся від передекспериментального зрізу з огляду на вимоги Програми з англійської для шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [2, с. 11]: на кінець першого року навчання учні мають знати літери алфавіту, читати імена однокласників, дієслова наказового способу та текст вітальної листівки.

Відтак, з огляду на вимоги Програми, ми обрали об'єктами контролю знання та навички ТЧ на трьох рівнях: 1) знання літер латинського алфавіту; 2) читання окремих слів (імен однокласників та дієслів наказового способу) та 3) читання короткого тексту (вітальна листівка).

Критеріями оцінювання є 1) правильність озвучення та 2) адекватність співвіднесення зі змістом. Наведемо приклади тестових завдань.

Завдання 1.

Мета – перевірити навички правильного озвучування імен та дієслів.

Інструкція: прочитай вголос слова.

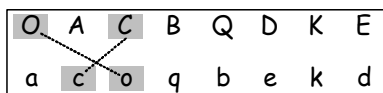
Swim, jump, hop, stop, run, sit, spell, stand, listen, clap.

Lena, Oleg, Nika, Ira, Stas, Inna, Vadim, Taras, Nina, Vika.

Завдання 2.

Мета – перевірити знання букв (знаходження пар великої та маленької літер).

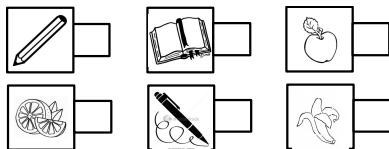
Інструкція: з'єднай велику і відповідну їй маленьку літеру.



Завдання 3.

Мета – перевірити знання літер, з яких починаються знайомі слова.

Інструкція: серед чотирьох літер знайди ту, з якої починається слово.



Кожна правильна відповідь у письмовій частині тексту оцінювалася в 1 бал. В усній частині розподіл балів дещо відрізнявся. Правильне називання літери оцінювалося в 1 бал. Якщо ж учень називав не літеру, а звук, типовий для цієї букви, відповідь учня оцінювалася у 0,5 бала. Якщо учень правильно читав слово, то отримував 2 бали, а якщо припускався незначної помилки – 1 бал.

З метою отримання об'єктивної оцінки рівня сформованості АК у ТЧ ми підраховували коефіцієнт навченості (К) за формулою В. П. Беспалька [1]: $K=a/n$, де а – кількість набраних учнями балів у тестах, n – максимальна кількість балів. Рівень розвитку АК у ТЧ буде вважатися задовільним за умови, що коефіцієнт навченості не менший 0,7. Результати передекспериментального зрізу подано у табл. 2.

Таблиця 2

Середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості техніки читання англійською в учнів перших класів (у балах)

Групи	Критерії оцінювання									За всіма критеріями	
	Озвучування				Зміст					Бал	Коефіцієнт
	літери	імена	дієслова	листівка	літери	Початкові літери	імена	дієслова	листівка		
ЕГ-1	15,9	19,2	17,6	8,2	18,8	8,6	11,5	6,7	1,8	108,3	0,796
ЕГ-2	21,5	19,2	18,2	8,9	19,9	9,9	12,0	6,3	2,2	118,2	0,869
КГ-1	14,3	8,5	8,3	2,5	14,8	3,9	7,2	1,5	0,4	61,31	0,451
КГ-2	14,7	13,3	9,5	3,5	15,4	4,6	8,7	1,5	0,4	71,58	0,526
Максимальна кількість балів											
	30	20	20	10	20	12	12	8	4	136	1

Прокоментуємо зміст табл. 2. У завданнях на перевірку навичок правильного озвучування літер, слів та тексту вітальної листівки учні контрольних груп продемонстрували значно нижчий рівень. Під час називання літер учні експериментальних груп озвучували літери, тому отримували за відповідь по 0,5 бала. Помилки припускалися нечасто, і більшість учнів отримали 13–15 балів за це завдання. Одночасно були учні, які змогли правильно назвати всі літери в алфавіті. Ситуація в контрольних групах була дещо відмінною. Учні називали літери, проте дуже часто помилялися, і в середньому коефіцієнт навченості за це завдання виявився нижчим.

У завданнях на читання імен та дієслів наказового способу учні експериментальних груп виконали завдання також краще, хоча під час експериментального навчання подібні слова їм не зустрічалися і однотипних завдань також не було.

Також вперше був запропонований учасникам експериментальних груп текст вітальної листівки, проте у цьому завданні вони також продемонстрували вищий коефіцієнт навченості. Частина учнів відгадувала слова, а інші змогли озвучити правильно всі приголосні у слові. Учні контрольних груп часто відмовлялися читати і навіть не робили ніяких спроб.

У письмовій частині післяекспериментального зрізу перевірявся той самий матеріал. Учні експериментальних груп виконали завдання з деякими помилками, але завдання з заповненням пропусків у вітальній листівці виявилось для них найважчим. Лише 28% першокласників впоралися із завданням з коефіцієнтом навченості більше ніж 0,5. Молодші школярі з контрольних груп мали значні труднощі з прочитанням слів та віднаходженням великої та відповідної їй маленької літери. У завданні на перевірку ТЧ на рівні тексту (на прикладі вітальної листівки) дуже незначна кількість дітей заповнила хоча б один пропуск.

Таким чином, загальний коефіцієнт навченості становить: ЕГ-1 – 0,796, ЕГ-2 – 0,869, КГ-1 – 0,451, КГ-2 – 0,526. Отже, підтвердилася перша гіпотеза, що навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом є більш ефективним.

Окрім основних завдань, ми включили ще й додаткові, оскільки **додаткова гіпотеза** нашого дослідження є такою: учні, які навчалися за звуковим аналітико-синтетичним методом, мають достатній рівень сформованості АК у ТЧ для читання незнайомого лексичного матеріалу на рівні слів, речень та текстів. З цією метою ми розробили додаткові завдання. Наведемо приклади деяких з них.

Завдання 1.

Мета – перевірити навички розуміння прочитаного (кольори).

Інструкція: прочитай слова та зафарбуй прямокутники відповідним кольором.

red	pink	black	yellow
green	blue	grey	orange

Завдання 2.

Мета – перевірити навички правильного озвучення незнайомих слів.

Інструкція: прочитай вголос слова: ban, gig, nun, lot, met, had, kid, hum, bog, peg.

За кожну правильну відповідь учень отримав по 1 балу, за кожне завдання в усному опитуванні при правильному озвучуванні – 2 бали, а за умови припущення незначної помилки – 1 бал. Рівень розвитку АК у ТЧ є задовільним за умови, що коефіцієнт навченості не менший 0,7. У табл. 3 подано середні показники післяекспериментального зрізу (додаткові завдання) для експериментальних та контрольних груп.

Таблиця 3

Середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості техніки читання англійською в учнів перших класів за додатковими завданнями (у балах)

	Критерії оцінювання						За всіма критеріями	
	озвучення		Зміст				Бал	Коефіцієнт
	Знайомі ЛО	Незнайомі ЛО	Знайомі ЛО	Кольори	Цифри	Речення		
ЕГ-1	18,8	16,6	7,9	6,54	3,8	6,3	108	0,866
ЕГ-2	18,8	17,5	7,0	6,38	3,7	6,5	118	0,898
КГ-1	9,5	5,1	3,9	3,77	2,3	0,8	61,3	0,368
КГ-2	10,2	8,8	5,3	4,85	3,6	1,6	71,6	0,469
Максимальна кількість балів								
	20	20	12	8	4	13	77	1

В усіх завданнях учасники експериментальних груп продемонстрували значно вищий рівень. У цілому коефіцієнт навченості становив в ЕГ-1 – 0,866, ЕГ-2 – 0,898, КГ-1 – 0,368, КГ-2 – 0,469. Отже, підтвердилася додаткова гіпотеза про те, що за умови навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом учні можуть озвучувати та розуміти незнайомий матеріал як на рівні слів, так і на рівні речень.

Розглянемо, наскільки змінився коефіцієнт навченості після проведення експериментального навчання (див. табл. 4):

Таблиця 4

Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментальних зрізів рівня сформованості техніки читання англійською мовою в учнів перших класів за окремими критеріями (коефіцієнт навченості)

Критерії оцінювання	Групи	Зрізи		Приріст (різниця)
		Передекспериментальний	Післяекспериментальний	
Озвучення (обов'язковий компонент)	ЕГ-1	0	0,76	0,76
	ЕГ-2	0,03	0,85	0,82
	КГ-1	0,06	0,42	0,36
	КГ-2	0	0,51	0,51

Продовження табл. 4

Зміст (обов'язковий компонент)	ЕГ-1	0	0,85	0,85
	ЕГ-2	0,05	0,9	0,85
	КГ-1	0,1	0,49	0,39
	КГ-2	0	0,55	0,55
Озвучення (додатковий компонент)	ЕГ-1	0	0,89	0,89
	ЕГ-2	0,07	0,91	0,84
	КГ-1	0,12	0,36	0,24
	КГ-2	0	0,47	0,47
Зміст (додатковий компонент)	ЕГ-1	0	0,84	0,84
	ЕГ-2	0,08	0,89	0,81
	КГ-1	0,1	0,37	0,27
	КГ-2	0	0,46	0,46

Як видно з табл. 4, приріст у знаннях є дуже суттєвим в усіх чотирьох групах, проте коефіцієнта 0,7 досягли тільки ті учні, що навчалися за звуковим аналітико-синтетичним методом. Учасники контрольних груп не досягли коефіцієнта 0,7, тобто рівень сформованості АК у ТЧ не є задовільним.

Також для перевірки вірогідності та надійності даних, що були отримані під час експериментального навчання, ми використали статистичні методи, зокрема математичні методи обробки даних. З'ясовуючи загальну ефективність навчання протягом року, достовірність отриманих даних ми перевіряли за допомогою критерію φ^* – кутового перетворення Фішера [3, с. 157–158]. Зважали також і на той факт, що у методичних дослідженнях “ефектом” вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а “відсутністю ефекту” – недосягнення цього коефіцієнта.

Вищезазначений критерій Фішера, призначений для порівняння двох вибірок за частотою наявності ефекту, оцінює достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект. Отже, сформулюймо дві статистичні гіпотези Н0 і Н1:

Н0: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, після проведення експерименту більша, ніж до його проведення.

Н1: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, після проведення експерименту не більша, ніж до його проведення.

Визначаючи критерій $\varphi^*_{\text{емп}}$, ми уклали табл. 5, куди занесли отримані дані.

Таблиця 5

Середні показники перед- та післяекспериментальних зрізів

Групи	“Є ефект”: досягнуто потрібного рівня навченості		“Немає ефекту”: не досягнуто потрібного рівня навченості		Загальна кількість учнів
	Кількість учнів	Процентна частка	Кількість учнів	Процентна частка	
Перед експериментом	0	0%	50	100%	50
Після експерименту	27	54%	23	46%	50

Величину кута φ ми визначали за таблицею [3, с. 330–332]. Він відповідає таким процентним часткам у кожній групі:

$$\varphi_1(0,00) = 0;$$

$$\varphi_2(0,00) = 1.561.$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$ за формулою [3, с. 162]

$$\varphi^* = (\varphi_2 - \varphi_1) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій процентній частці;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці;

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці.

Підставивши значення, отримаємо:

$$\varphi_{емп}^* = (1,561 - 0) \cdot \sqrt{\frac{50 \cdot 50}{50 + 50}} = (1,561 - 0) \cdot 5 = 7,805$$

Порівняємо отримане значення $\varphi_{емп}^* = 7.81$ з критичним значенням $\varphi_{\delta\delta}$

Згідно з нормами, прийнятими в психології,

$$\varphi_{\delta\delta}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases},$$

де p – рівень статистичної значущості.

Значення $\varphi_{емп}^*$ знаходиться у зоні значущості, тому статистична гіпотеза підтверджується: частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 після проведення експерименту, більша, ніж до його проведення. Таким чином, перевірка статистичними методами дає змогу стверджувати, що отримані під час експериментального навчання дані є вірогідними і надійними, тобто формування АК у ТЧ у першокласників протягом цього періоду є ефективним.

Для перевірки результатів, що були отримані нами у післяекспериментальному зрізі, щодо однакової ефективності двох методик навчання ТЧ застосуємо ці самі методи обробки даних.

Сформулюймо дві статистичні гіпотези H_0 і H_1 :

H_0 : Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, в групах ЕГ-1 і ЕГ-2 більша, ніж в КГ-1 і КГ-2.

H_1 : Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, в групах ЕГ-1 і ЕГ-2 не більша, ніж в КГ-1 і КГ-2.

Визначаючи критерій φ^* , ми уклали табл. 6:

Таблиця 6

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів

Групи	“Є ефект”: досягнуто потрібного рівня навченості		“Немає ефекту”: не досягнуто потрібного рівня навченості		Загальна кількість учнів
	Кількість учнів	Процентна частка	Кількість учнів	Процентна частка	
КГ-1, КГ-2	3	12%	22	88%	25
ЕГ-1, ЕГ-2	24	96%	1	4%	25
Разом	27	–	23	–	50

Величину кута φ визначимо за таблицею [3, с. 330–332], в якій це відповідає таким процентним часткам:

$$\varphi_1(0,00) = 0,707;$$

$$\varphi_2(0,00) = 2,739.$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$. Підставивши значення, отримаємо:

$$\varphi_{емп}^* = (2,739 - 0,707) \cdot \sqrt{\frac{25 \cdot 25}{25 + 25}} = (2,739 - 0,707) \cdot 0,5355 = 7,18$$

Порівняємо отримане значення $\varphi_{емп}^* = 7,18$ з критичним значенням $\varphi_{\epsilon\delta}$. Згідно з нормами, прийнятими в психології,

$$\varphi_{\epsilon\delta}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

де p – рівень статистичної значущості.

Отримане значення $\varphi_{емп}^*$ знаходиться у зоні значущості, що свідчить, що методика, використана в експериментальних групах, є більш ефективною, ніж та, що використана в контрольних групах.

Таким чином, після перевірки вірогідності та надійності результатів експериментального навчання за допомогою кутового перетворення Фішера висунуті нами гіпотези знайшли підтвердження і розроблену методику навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом можна вважати ефективною.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у формулювання методичних рекомендацій щодо формування АК у ТЧ учнів початкової школи шляхом навчання їх за звуковим аналітико-синтетичним методом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / В. Г. Редько; [відп. за вип. О. Я. Коваленко]. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
4. Шастова І. В. Завдання для навчання учнів шестирічного віку техніки читання англійською мовою за звуковим аналітико-синтетичним методом / Шастова І. В. – К. : Ленвіт, 2012. – 44 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 3).
5. Шастова І. В. Зміст компетенції в техніці читання на початковому ступені навчання (школа з поглибленим вивченням англійської мови) // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2012. – Вип. 22. – С. 180–193.
6. Шастова І. В. Психологічні передумови навчання техніки читання учнів шестирічного віку // Іноземні мови. – 2012. – № 4. – С. 28–34.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Л. В. Шевкопляс

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка

У статті описуються результати експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Автором описано зміст перед- та післяекспериментального зрізів, структуру експерименту, представлено результати зрізів, а також їх інтерпретацію.

Ключові слова: самостійна робота, тестове завдання, компетенція в аудіюванні.

Л. В. Шевкопляс. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования англоязычной компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности разработанной методики формирования англоязычной компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы. Автором описаны содержание пред- и послеэкспериментального срезов, структура эксперимента, представлены и проинтерпретированы результаты срезов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, тестовое задание, компетенция в аудировании.

L. V. Shevkoplias. The Experimental Testing's Effectiveness of the Methodology of Teaching Listening Comprehension to Future Teachers in Individual Work. The article deals with the results of the experimental testing's effectiveness of the methodology of teaching listening comprehension to future teachers in individual work. The author describes the content of pre-experimental and post-experimental data, the structure of the experiment, presents the results of the data and comments on them.

Key words: individual work, test task, listening comprehension competence.

В умовах переходу від знання центричної моделі підготовки майбутніх учителів відбувається структурне та якісне оновлення системи вищої педагогічної освіти [4]. Система навчання майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) включає оволодіння ними всіма видами мовленнєвої діяльності, а також набуття здатності до самоосвіти протягом життя.

Навчання студентів аудіювання становить неабияку складність для викладачів у зв'язку з швидкоплинністю процесу слухання, відсутністю належної уваги до цього виду мовленнєвої діяльності у школі.

Проблема формування англомовної компетенції в аудіюванні (АКА) майбутніх учителів була об'єктом дослідження багатьох методистів, а саме О. В. Єлухіної, К. О. Колеснікової, І. І. Халєєвої, І. В. Щукіної. Не залишилась поза увагою і проблема експериментальної перевірки формування компетенції в аудіюванні майбутніх учителів, описана в роботах Р. І. Вікович, О. Ю. Бочкарьової, О. А. Мацневої, О. О. Сіваченко. Розроблена нами методика формування АКА майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (СР) також потребувала експериментальної перевірки.

Отже, **метою** цієї статті є опис підготовки та реалізації методичного експерименту, проведеного для перевірки ефективності методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР, а також інтерпретації та констатації отриманих результатів.

З метою перевірки ефективності розробленої нами методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР і доцільності впровадження її у навчальний процес було організовано та проведено методичний експеримент відповідно до чинних вимог. У ході підготовки,

організації та проведення експерименту ми спиралися на положення теорії методичного експерименту, розроблені П. Б. Гурвичем [2], М. В. Ляховицьким [3], О. Е. Штульманом [8], В. М. Шейко [7].

Проведений нами експеримент можна визначити як основний, відкритий, природний, вертикально-горизонтальний [2]. Експеримент можна вважати *основним*, оскільки він передбачає проведення безпосередньо експериментального навчання на основі сформульованої гіпотези на відміну від діагностуючого та розвідувального експерименту, коли виділяються основні проблеми та формулюються можливі варіанти гіпотези. *Вертикальний характер* експериментального навчання був зумовлений тим, що у ході експерименту порівнювалися вміння аудіювання у процесі СР до експериментального навчання та після нього. *Горизонтальний характер* полягав у тому, що порівнювалися результати навчання за двома варіантами методики в чотирьох експериментальних групах (ЕГ): варіанта А – в групах ЕГ1 та ЕГ2, варіанта Б – в групах ЕГ3 та ЕГ4. *Природність* експерименту полягає у тому, що експериментальне навчання проводилося як інтегроване в загальний навчальний процес у межах часу, виділеного на відповідний вид мовленнєвої діяльності (МД) – у нашому випадку на аудіювання. Крім того, учасниками експерименту були всі студенти експериментальних груп. *Відкритий характер* експерименту передбачав можливі зміни навчального матеріалу, процентного співвідношення різних підгруп вправ, спрямованих на формування навичок та вмінь.

Експериментальна перевірка проходила у п'ять етапів, що були виділені М. В. Ляховицьким [3]. Експеримент включав такі фази: 1) організація експерименту, 2) реалізація експерименту, 3) констатація отриманих даних, 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики, 5) аналіз та інтерпретація результатів.

Під час організації експериментального навчання нами була сформульована гіпотеза. Спираючись на цілі формування АКА майбутніх учителів у процесі СР, враховуючи особливості організації СР з аудіювання, ґрунтуючись на психолого-педагогічних передумовах формування АКА [6], ми висунули таку **робочу гіпотезу**: в процесі формуванні АКА майбутніх учителів під час СР можна досягти належного рівня сформованості відповідного рівня знань, навичок та вмінь за умов поетапної організації навчання, використання підсистеми вправ для формування АКА у процесі СР в межах груп вправ, що виконуються на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах роботи з аудіотекстом з тим відсотковим розподілом вправ, який зазначений у варіанті А.

Для перевірки гіпотези в ході проведення експерименту необхідно було вирішити такі **завдання**: 1) провести передекспериментальний зріз, щоб визначити вихідний рівень володіння АКА майбутніх учителів у процесі СР для підтвердження належності експериментальних груп до однієї вибірки та для подальшого порівняння цього рівня в рівнем післяекспериментального навчання; 2) здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР і визначити найбільш ефективний варіант;

3) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості АКА у процесі СР; 4) проаналізувати та інтерпретувати результати перед- та післяекспериментального зрізів; 5) порівняти результати різних варіантів методики та визначити оптимальний варіант методики формування АКА у процесі СР; 6) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики; 7) провести опитування учасників експерименту щодо ефективності методики формуванні АКА у процесі СР.

Неварійованими величинами були: 1) кількість груп – 4; 2) кількість студентів у групах: ЕГ1 – 16 студентів, ЕГ2 – 15 студентів, ЕГ3 – 16 студентів, ЕГ4 – 15 студентів; 3) кількість годин, виділених на СР студентів; 4) кількість тем для засвоєння; 5) термін проведення експериментального навчання; 6) однаковий навчальний матеріал – автентичні аудіотексти, відібрані з директорій подкастів; 6) критерії оцінювання рівня сформованості АКА; 7) експериментатор – автор дисертаційного дослідження.

Варійованою величиною було різне кількісне співвідношення вправ на дотекстовому етапі роботи (варіанти А та Б). Згідно з методикою А студенти ЕГ1 та ЕГ2 виконували вправи на дотекстовому етапі у такому кількісному співвідношенні: 50 % – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 30 % – на формування лексико-граматичних навичок аудіювання, 20% – на розвиток прогностичних умінь аудіювання. Методика передбачала перевагу використання студентами вправ для формування рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, сформованість яких дозволяє студентам ефективно організувати процес прослуховування та розуміння аудіотексту. При цьому майбутнім учителям не бракуватиме точності розуміння аудіоповідомлень, що зменшить ймовірність помилкового розуміння отриманих даних. Згідно з методикою варіанта Б студенти ЕГ3 та ЕГ4 виконували вправи на дотекстовому етапі у такому кількісному співвідношенні: 20 % – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 50 % – на формування лексико-граматичних навичок аудіювання, 30% – на розвиток прогностичних вмінь аудіювання. Методика передбачала зменшення кількості вправ для розвитку рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання за рахунок збільшення вправ на формування лексико-граматичних навичок аудіювання та вправ на розвиток прогностичних умінь аудіювання, сформованість яких дозволяє майбутнім учителям передбачити зміст аудіоповідомлення.

Зазначимо, що варіювання методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР мало місце лише на дотекстовому етапі роботи, метою якого було забезпечення точності наукових даних. На текстовому та післятекстовому етапах роботи методика навчання в усіх експериментальних групах була однаковою. Варіанти методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Варіанти методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР

Етап навчання	Мета етапу	ЕГ, кількість студентів в групі	Зміст варіантів методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР	Варіант
Дотекстовий етап	Активізація фонових знань студентів з теми, що вивчається; розвиток лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетенцій	ЕГ1 – 17 студентів, ЕГ2 – 16 студентів	<i>Кількісне співвідношення вправ:</i> 50% вправ – для розвитку рефлексивно-мотиваційних вмінь аудіювання; 30% вправ – для формування лексико-граматичних мовленнєвих навичок аудіювання; 20% вправ – для розвитку прогностичних вмінь аудіювання	А
	Активізація фонових знань студентів з теми, що вивчається; розвиток лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетенцій	ЕГ3 – 15 студентів, ЕГ4 – 15 студентів	<i>Кількісне співвідношення вправ:</i> 20% вправ – для розвитку рефлексивно-мотиваційних вмінь аудіювання; 50% вправ – для формування лексико-граматичних мовленнєвих навичок аудіювання; 30% вправ – для розвитку прогностичних вмінь аудіювання	Б

Мета експерименту полягала у перевірці істинності висунутої гіпотези в природних умовах. Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких завдань: 1) перевірити ефективність розробленої методики, 2) визначити оптимальне кількісне співвідношення вправ на дотекстовому етапі формування АКА майбутніх учителів у процесі СР шляхом порівняння двох варіантів методики відповідного навчання.

Фаза організації експерименту передбачала підготовку експериментальних матеріалів, завдань передекспериментального та післяекспериментального зрізів та здійснення відбору учасників експериментального навчання. Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування АКА майбутніх учителів у процесі СР проводилась у чотирьох підгрупах на I курсі напряму підготовки “6.020303 Філологія. Мова і література (англійська)” Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка у лютому–травні 2012–2013 навчального року. Отже, учасниками експерименту були 62 студенти: група А11 (підгрупа А – 16 студентів, підгрупа Б – 15 студентів); група А12 (підгрупа А – 16 студентів, підгрупа Б – 15 студентів). У підгрупах А та Б групи А12 навчання здійснювалося за варіантом А методики формування АКА, а в підгрупах А та Б групи А11 – за варіантом Б. Фаза реалізації складалася з трьох компонентів: передекспериментального зрізу, експериментального навчання та післяекспериментального зрізу. Розглянемо кожний з компонентів детальніше.

Таблиця 2

Компоненти фази реалізації експерименту

Компоненти	Час проведення	Кількість годин СР у кожній групі	Основні завдання компонентів
Передекспериментальний зріз	14.02.2013 – 15.02.2013	2 години	Виявити вихідний рівень сформованості АКА
Експериментальне навчання	16.02.2013– 25.05.2013	30 годин	Перевірити ефективність варіантів методики
Післяекспериментальний зріз	31.05.2013– 1.06.2013	2 години	Виявити досягнутий рівень сформованості АКА

Проведення експерименту розпочалося з проведення передекспериментального зрізу, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості АКА у майбутніх учителів. Передекспериментальний зріз тривав дві академічні години у кожній групі. Для цього нами було розроблено тест, зміст якого відповідає основним об’єктам нашого дослідження, до яких належать формування мовленнєвої, лінгвістичної, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій в аудіюванні.

Під час розробки завдань передекспериментального зрізу ми прагнули перевірити рівень сформованості вмінь аудіювання з різним ступенем розуміння почутої інформації. З цією метою нами був укладений власний тест з перевірки рівня сформованості у майбутніх учителів АКА. Ми підготували чотири блоки тестових завдання на основі автентичних аудіотекстів, які відповідали критеріям відбору аудіотекстів для формування АКА у процесі СР [5]. Передекспериментальний тест складався із завдань трьох типів: 1) з вибірковою відповіддю множинного вибору; 2) з вільно конструйованою відповіддю; 3) перехресного вибору з зайвим елементом. Треба зазначити, що кожне окреме завдання тесту було відповідним об’єктом контролю та критерієм сформованості у студентів АКА. Перша частина тесту складалася з восьми завдань з вибірковою відповіддю множинного вибору, які були спрямовані на перевірку вмінь розуміння основного змісту аудіоповідомлення. Друга частина тесту містила завдання з вільно конструйованою відповіддю на перевірку вмінь письмової фіксації інформації. У третій частині були завдання перехресного вибору із зайвим елементом на перевірку вмінь часткового розуміння аудіоповідомлення. У четвертій частині були представлені завдання з вибірковою відповіддю множинного вибору на перевірку вмінь повного розуміння аудіоповідомлення.

Визначення рівня сформованості у студентів АКА проводилося за критеріальною шкалою. Загальна кількість балів за всі запропоновані завдання становила 30 балів. Звідси студент отримав А, якщо він набрав більше 27 балів; В – 23–27 балів; С – 15–23 бали; D – 15–23 бали; E – 11–15 балів; FX – 7–11 балів; F – 0–7 балів. Кількість питань кожного тесту відповідає максимальній кількості балів за тест. За неправильну відповідь бали не нараховувалися.

Представимо критерії оцінювання рівня сформованості АКА у табл. 3.

Таблиця 3

Критерії оцінювання рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні

Критерії оцінювання	Об'єкти контролю	Максимальний бал
повнота розуміння	вміння розуміння основного змісту аудіоповідомлення	8
	вміння часткового розуміння аудіоповідомлення	5
	вміння повного розуміння аудіоповідомлення	7
точність розуміння	вміння письмової фіксації інформації під час аудіювання	10

Наведемо приклади завдань, запропонованих студентам під час проведення передекспериментального зрізу.

Завдання 1 (questions 1–8)

Об'єкт контролю: рівень сформованості мовленнєвих умінь аудіювання з розумінням основного змісту аудіоповідомлення.

Instruction: You will hear people talking in eight different situations. For questions 1–8, circle the best answer (A, B or C).

1. You hear two friends talking about a book.

What does the boy like about it?

A It's short.

B It's educational.

C It's amusing.

Завдання 2 (questions 1–10)

Об'єкт контролю: рівень сформованості умінь письмової фіксації інформації в процесі аудіювання.

Instruction: You will hear an interview with a man called Carl Halford, who is the director of a museum. Complete the sentences.

Carl says that the museum was last renovated in the year _____.

Carl says that improvements in the _____ in museums often goes unnoticed.

Завдання 3 (questions 1–5)

Об'єкт контролю: рівень сформованості мовленнєвих умінь аудіювання з частковим розумінням аудіоповідомлення.

Instruction: You will hear five different people talking about hotels they stayed in. Choose from the list what each speaker says about their hotel. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

Speaker 1

A It was located close enough to the city centre.

Speaker 2

B It wouldn't be very suitable for families.

Завдання 4 (questions 1–7)

Об'єкт контролю: рівень сформованості мовленнєвих умінь аудіювання з повним розумінням аудіоповідомлення.

Instruction: *You will hear an interview with a novelist called Greg Field. Choose the right answers to the questions.*

1. What led Greg to start reading as a child?
 - A the encouragement of his parents
 - B spending time exploring a local library
 - C some books he was allowed to look through

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до характеристики наступного компонента фази реалізації методичного експерименту – експериментального навчання.

Навчання в експериментальних групах проводилося за двома варіантами методики. В експериментальних групах А12 експериментальне навчання проводилося за варіантом А методики формування АКА, в експериментальних групах А11 – за варіантом методики Б.

Власне експериментальне навчання проводилося протягом одного семестру. Навчання в усіх чотирьох ЕГ, загальною тривалістю 18 тижнів, становило 30 годин СР в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу відповідно до Робочої навчальної програми “Практика усного та писемного мовлення” Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Для СР з формування АКА було відведено 30 академічних годин, що становить 3/7 від загального часу для самостійної позааудиторної роботи студентів і відповідає навчальним планам обраного для експерименту ВНЗ. Удосконалення вмінь АКА майбутніх учителів у процесі СР ми передбачали у результаті опрацювання студентами чотирьох тем на практичних заняттях з АМ у такій послідовності: “My Working Day”, “Seasons and Weather”, “At your Service”, “Getting about the town”. Усі завдання СР з аудіювання студенти виконували вдома і здавали на перевірку викладачеві.

Навчальний процес в чотирьох ЕГ був організований відповідно до етапів роботи у межах створеної нами підсистеми вправ та передбачав підготовчий, основний та заключний етапи.

Останній компонент фази реалізації – післяекспериментальний зріз був проведений з метою визначення підсумкового рівня сформованості АКА майбутніх учителів у процесі СР.

На виконання післяекспериментального зрізу відводилося 2 години на аудиторному занятті. З метою розробки тесту для післяекспериментального зрізу ми відібрали автентичні англійські аудіотексти з директорій подкастів, використовуючи ресурси Інтернету, що відрізнялися за своєю тематикою та лексико-граматичним наповненням від текстів, відібраних для укладання тесту для передекспериментального зрізу. Втім, для забезпечення коректного порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів, структура та обсяг тесту для післяекспериментального зрізу залишилися без змін.

Аналогічно до оцінювання тестових завдань для передекспериментального зрізу за критеріальною шкалою максимальними балами при оцінці рівня розвитку вмінь аудіювання з розумінням основного змісту було 8 балів; вмінь часткового розуміння – 5 балів, вмінь повного розуміння – 7 балів, умінь письмової фіксації інформації – 10 балів.

Після закінчення експериментального навчання ми провели опитування студентів з метою отримання інформації для визначення перспектив подальшого використання розробленої підсистеми вправ у процесі підготовки майбутніх учителів. У ході опитування ми дослідили думку студентів щодо використання підсистеми для формування АКА у процесі СР. Опитування відбулось у травні 2013 року в університеті, де проводився експеримент. Опитувальний лист містив 8 запитань із різними варіантами відповіді.

З метою інтерпретації отриманих результатів та доведення їх надійності за формулою $K = Q/n$, де K – коефіцієнт навченості, Q – кількість балів, отриманих за правильно виконані завдання, n – максимальна кількість балів за тест [1], було визначено коефіцієнт рівня сформованості у кожного студента АКА за двома виділеними критеріями – точності та повноти розуміння інформації в аудіотексті. За нижчий задовільний рівень, слідом за В. П. Беспальком, ми взяли такий, де коефіцієнт навченості становить 0,7. Отримані дані дали змогу визначити середній коефіцієнт навченості в кожній експериментальній групі: ЕГ1 – 0,46, ЕГ2 – 0,49, ЕГ3 – 0,46, ЕГ4 – 0,48 (табл. 4), що засвідчило недостатній рівень сформованості у студентів англомовної компетенції СР і стало підставою для проведення експериментального навчання.

Таблиця 4

Середні показники передекспериментального зрізу рівня сформованості у студентів англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Критерії оцінювання	Об'єкти контролю	Максимальний бал	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
повнота розуміння	уміння розуміння основного змісту аудіоповідомлення	8	5,56	5	3,25	4
	уміння часткового розуміння аудіоповідомлення	5	2,25	2,27	2,44	2,93
	уміння повного розуміння аудіоповідомлення	7	3,94	3,8	4,31	4,73
точність розуміння	уміння письмової фіксації інформації під час аудіювання	10	4,13	3,67	3,88	2,74
Середній бал			13,81	14,8	13,94	14,4
Максимальна кількість балів			30	30	30	30
Коефіцієнт навченості			0,46	0,49	0,46	0,48

Аналіз результатів передекспериментального зрізу дозволив зробити висновок, що 81% студентів мали недостатній рівень сформованості АКА (коефіцієнт навченості 0,7 не досягався) [1, с. 56].

Низькі показники за критерієм “повнота розуміння” свідчило про те, що у студентів були недостатньо сформовані вміння розуміти основний зміст аудіоповідомлення, вміння часткового розуміння аудіоповідомлення, а також вміння повного розуміння аудіоповідомлення.

Найнижчі показники рівня сформованості відповідної компетенції виявилися за критерієм точності розуміння інформації: ЕГ1 – 0,41, ЕГ2 – 0,36, ЕГ3 – 0,38, ЕГ4 – 0,62, що свідчило про низький рівень розвитку вміння письмової фіксації інформації під час аудіювання. Отже, була підтверджена необхідність формування у майбутніх учителів англомовної компетенції в аудіюванні у процесі СР. Наступним кроком ми визначили групи, дві з яких займалися за першим варіантом методики (ЕГ1 та ЕГ2), а дві інші займалися за другим варіантом методики (ЕГ3 та ЕГ4). При порівнянні середніх показників передекспериментального зрізу ми можемо стверджувати, що рівень сформованості АКА студентів ЕГ1 не відрізняється від рівня сформованості АКА студентів ЕГ3 (ЕГ1 – 0,46, ЕГ3 – 0,46). Рівень сформованості відповідної компетенції студентів ЕГ2 та ЕГ4 є відмінним (ЕГ2 – 0,49, ЕГ4 – 0,63), що буде враховано при інтерпретації результатів дослідження. Все зазначене вище є підтвердженням правомірності проведення експериментального навчання в зазначених групах за різними варіантами методик (варіант А та варіант Б).

Обробивши результати передекспериментального зрізу, сформулювавши відповідні висновки, ми провели аналіз результатів післяекспериментального зрізу. За вже відомою формулою $K = Q/n$ ми визначили коефіцієнт рівня сформованості у кожного студента АКА

в післяекспериментальному зрізі за двома вищезгаданими критеріями (повноти та точності розуміння інформації). На основі отриманих даних було визначено середній коефіцієнт навченості в чотирьох ЕГ: ЕГ1 – 0,78, ЕГ2 – 0,81, ЕГ3 – 0,86, ЕГ4 – 0,84, що свідчить про достатній рівень сформованості у студентів англомовної компетенції в аудіюванні.

Як видно з таблиці 5, середні показники рівня сформованості АКА за критерієм точності розуміння інформації в усіх чотирьох групах виявилися високими: ЕГ1 – 0,78, ЕГ2 – 0,81, ЕГ3 – 0,86, ЕГ4 – 0,84. Переважна більшість студентів в усіх чотирьох групах правильно виконали тестові завдання, що свідчило про достатній рівень сформованості у студентів часткового розуміння аудіоповідомлення, вмінь повного розуміння аудіоповідомлення, вмінь розуміння основного змісту аудіоповідомлення, а також умінь письмової фіксації інформації під час аудіювання.

Таблиця 5

Середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості у студентів англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Критерії оцінювання	Об'єкти контролю	Максимальний бал	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
повнота розуміння	уміння розуміння основного змісту аудіоповідомлення	8	4,88	5,4	5,56	4,8
	уміння часткового розуміння аудіоповідомлення	5	4,63	4,73	4,63	4,73
	уміння повного розуміння аудіоповідомлення	7	6,13	5,4	6,19	6,0
точність розуміння	уміння письмової фіксації інформації під час аудіювання	10	8,5	5,93	9,56	9,67
Середній бал			23,88	21,4	25,94	25,2
Максимальна кількість балів			30	30	30	30
Коефіцієнт навченості			0,78	0,71	0,86	0,84

Відповідні показники за критерієм повноти розуміння свідчили про достатній рівень володіння студентами всіх груп уміннями розуміння основного змісту аудіоповідомлення – ЕГ1 – 0,61, ЕГ2 – 0,67, ЕГ3 – 0,69, ЕГ4 – 0,60; уміннями часткового розуміння аудіоповідомлення – ЕГ1 – 0,92, ЕГ2 – 0,94, ЕГ3 – 0,92, ЕГ4 – 0,94; уміннями повного розуміння аудіоповідомлення – ЕГ1 – 0,87, ЕГ2 – 0,77, ЕГ3 – 0,88, ЕГ4 – 0,85.

З метою підтвердження загальної дієвості двох варіантів (варіант А та варіант Б) методики формування у майбутніх учителів АКА у процесі СР ми порівняли середні показники перед- та післяекспериментального зрізів попарно в групах ЕГ1 та ЕГ4, ЕГ2 та ЕГ3, де студенти ЕГ1 та ЕГ2 займалися за варіантом А методики, студенти ЕГ3 та ЕГ4 займалися за варіантом Б методики, і дійшли таких висновків:

1) оскільки середній показник рівня сформованості АКА за двома критеріями (повноти та точності розуміння) перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 (за Беспальком В. П.), то запропоновані варіант А та варіант Б методики формування у майбутніх учителів АКА у процесі СР слід вважати ефективними;

2) оскільки загальний приріст та приріст за двома критеріями в ЕГ3 та ЕГ4 є вищими, ніж в ЕГ3 та ЕГ4 (ЕГ1 – 0,32, ЕГ2 – 0,22, ЕГ3 – 0,40, ЕГ4 – 0,36), більш ефективним слід вважати варіант Б методики формування у майбутніх учителів АКА у процесі СР, в якому вправи на передтекстовому етапі виконуються у такому кількісному співвідношенні: 20 % – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 50 % – на формування лексико-граматичних навичок аудіювання, 30% – на розвиток прогностичних вмінь аудіювання.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом свідчать про те, що розроблена методика формування АКА майбутніх учителів у процесі СР є ефективною. Виходячи з цього, можна рекомендувати розроблену методику для впровадження у навчальний процес на мовних факультетах ВНЗ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методик формування англомовної компетенції в інших видах МД майбутніх учителів у процесі СР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Беспалько Владимир Павлович // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : типография им. 50-летия Октября, 1980. – 103 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : Монография / Е. Н. Соловова. – М. : Изд-во Глосса-пресс, 2004. – 336 с.
5. Шевкоплас Л. В. Добір навчального матеріалу для формування компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 21. – С. 230–239.
6. Шевкоплас Л. В. Теоретичні передумови формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 102–109.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання-Пресс, 2002. – 295 с.
8. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Э. А. Штульман. – М., 1982. – 52 с.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ ІСПАНСЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

О. В. Сташко

Донецький державний університет управління

У статті аналізуються психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, здійснюється зіставлення цих двох мов на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, що потребують особливої уваги для попередження і нейтралізації інтерференції, яка порушує акт комунікації.

Ключові слова: психолінгвістичні особливості, техніка читання, фонетичний перенос, інтерференція, спільні характеристики, акт комунікації.

О. В. Сташко. Психолінгвістические особенности обучения будущих менеджеров технике чтения на испанском языке после английского. В статье анализируются психолінгвістические особенности обучения будущих менеджеров технике чтения на испанском языке после английского, делается сопоставление этих двух языков на фонетическом уровне для выявления общих характеристик, на которые можно опираться в процессе обучения, и различий, которые требуют особого внимания для предупреждения и нейтрализации интерференции, которая нарушает акт коммуникации.

Ключевые слова: психолінгвістические особенности, техника чтения, фонетический перенос, интерференция, общие характеристики, акт коммуникации.

O. V. Stashko. Psycholinguistic Features of Teaching Future Managers Reading Skills in Spanish after English.

The paper analyzes psycholinguistic features of teaching future managers reading technique skills in Spanish after English. The comparison of two languages on phonetic level is made to identify common characteristics, which can be used in the process of teaching; the differences that should be paid special attention to neutralize and prevent the interference which break the act of communication are considered.

Key words: psycholinguistic features, reading techniques, phonetic transference, interference, common characteristics, act of communication.

Інтеграція України до світової спільноти створила необхідність у фахівцях з різних галузей діяльності, які володіють декількома іноземними мовами. Відкликаючись на потребу суспільства, багато вищих навчальних закладів країни впроваджують вивчення другої іноземної мови (ІМ2) на немовних факультетах. Останнім часом все більшого розповсюдження в нашій країні набуває іспанська мова, якою розмовляють близько 500 мільйонів людей у 28 країнах світу. Іспанська є офіційною державною мовою Іспанії та 19 країн Латинської Америки, однією з офіційних робочих мов ООН, Європейського союзу, Африканського союзу та Організації Американських Держав. Країни Латинської Америки впевнено розширюють свої економічні зв'язки, укріплюють торгівельні та ділові відношення з багатьма країнами світу. У зв'язку з цим зростає попит на фахівців, що володіють іспанською мовою.

У більшості немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) нашої країни іспанська мова викладається як друга іноземна після першої англійської. Навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою з урахуванням знань, навичок і умінь, отриманих студентами при вивченні першої іноземної мови (ІМ1), англійської, відповідає загальнометодичним

принципам навчання ІМ і дозволяє оптимізувати цей процес в умовах немовного ВНЗ. Для успішного управління процесом навчання необхідно ретельне вивчення особливостей взаємодії іспанської та англійської мов.

Питання мовного взаємовпливу порушувалися ще в ХІХ сторіччі, але проблема переносу вперше була висвітлена в 1940–1950-х роках у працях американських лінгвістів Чарльза Фріза та Роберта Ладо, які сприяли подальшим дослідженням цієї теми. Питанням мовного взаємовпливу при навчанні двох і більше іноземних мов і можливості спиратися на першу іноземну мову при вивченні другої присвятили свої праці такі дослідники, як І. Л. Бім, В. І. Городецька, Н. Д. Гальськова, Б. А. Лапідус, А. В. Щепілова та інші. Вони проаналізували взаємовплив мов з позицій навичок, умінь та компетенцій, що розвиваються при вивченні мов. Н. В. Барішніков проаналізував особливості викладання другої іноземної мови в умовах багатомовності, висвітлив проблему визначення критеріїв рівнів оволодіння мультилінгвальною компетентністю. Питанням, пов'язаним з виникненням інтерференції в процесі навчання декількох мов, присвятили свої праці В. В. Алімов, Н. В. Баграмова, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагін, В. А. Виноградов, В. В. Клімов, Р. К. Миньяр-Білоручев, Н. Б. Мечковська, Р. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман, Л. В. Щерба та інші. В працях І. О. Зимньої, Є. С. Льїнської, І. І. Китроської, О. О. Леонтєва висвітлювалися найважливіші проблеми психології навчання – зв'язок мислення і мови, специфіка мовленнєвих процесів, особливостей засвоєння мови. З. І. Кличникова дослідила проблеми мовного вираження змістовних категорій у тексті, рівнів його розуміння та факторів, що впливають на цей процес, висвітлила питання мовної та психологічної природи помилок під час навчання читання іноземною мовою. Аналізу читання як засобу навчання та виду мовленнєвої діяльності присвячені праці С. К. Фоломкіної, М. Я. Дем'яненко, О. Д. Кузьменко, С. Ю. Ніколевої, К. І. Оніщенко, Г. В. Рогової та інших. Вони проаналізували психофізіологічну природу читання, завдання та принципи навчання читання іноземною мовою, компоненти та види читання. Проблемам навчання читання іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі присвячені праці С. К. Фоломкіної, Г. В. Барабанової. Вони проаналізували основні види читання, які мають опанувати майбутні фахівці. Г. В. Барабанова розглянула принципи навчання читання в немовному ВНЗ з позицій когнітивно-комунікативного підходу. О. Б. Тарнопольський висвітлив питання послідовного переходу до вивчення ділової іноземної мови в умовах немовного ВНЗ. Проблеми, пов'язані з навчанням техніки читання іноземною мовою, висвітлив В. А. Бухбіндер, запропонувавши спиратися на синтагму як мінімальну змістовну одиницю речення. М. Я. Дем'яненко були проаналізовані показники сформованості техніки читання. Б. А. Лапідус розглянув шляхи підвищення ефективності навчання читання другою іноземною мовою.

Таким чином, проблемам навчання читання іноземною мовою та питанням взаємовпливу мов у процесі навчання в умовах багатомовності присвячено багато науково-методичних праць різних науковців. Але для створення єдиної системи навчання двох і більше іноземних мов необхідні подальші дослідження з урахуванням сучасних положень Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЕР) з мовної освіти, особливо, що стосується навчання в немовних ВНЗ другої іноземної мови за професійним спрямуванням, у нашому випадку – навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської.

Метою статті є проаналізувати психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, зіставити ці дві мови на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, які потребують особливої уваги для попередження інтерференції, що порушує акт комунікації.

Читання є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким майбутні менеджери повинні оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов. Читання є рецептивним видом

мовленнєвої діяльності, спрямованим на витяг інформації з друкованого тексту, який включає техніку читання та розуміння того, що читається [14, с. 22]. У зв'язку з цим виділяють навички, що пов'язані з технічним аспектом читання і забезпечують безпосередній акт сприйняття графічних знаків та їх співвідношення з відповідними значеннями, а також вміння, які забезпечують смисловий аспект читання: встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, досягнення розуміння змісту тексту як завершеного мовленнєвого твору. Для досягнення такого рівня розуміння професійно спрямованих текстів майбутні менеджери повинні на першому етапі навчання оволодіти технікою читання іспанською мовою вголос, засвоюючи специфіку букв алфавіту та мовний матеріал, на другому етапі відбувається перехід до читання мовчки, оволодіння прийомами власне читання як мовленнєвої діяльності. В основі процесу навчання читання першою і другою іноземними мовами – схожі психологічні механізми: і в тому, і в іншому випадку система нерідної мови зазнає у мовній свідомості індивіда протидію з боку мовленнєвих навичок рідної мови. Але при вивченні ІМ2 відбувається ще й складна взаємодія її з ІМ1. Отже, вивчення ІМ1 та ІМ2 в немовних вищих навчальних закладах України відбувається в умовах багатомовності, мультилінгвізму – складного лінгвістичного, психологічного та соціального явища, яке в методиці викладання іноземних мов визначається як здатність індивіда чи групи користуватися поперемінно трьома або більше мовами [13, с. 312]. Новий підхід до трактування багатомовності сформульовано в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, де одним з основних принципів навчання іноземних мов визначається плурілінгвізм, що на відміну від мультилінгвізму не є знанням певної кількості окремих мов, а передбачає формування комунікативної компетентності, в середині якої “всі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються та взаємодіють”, “розвиток лінгвістичного репертуару, в якому присутні всі мовні здібності” [7, с. 4]. Тобто йдеться про нові підходи до мультилінгвізму і його формування, коли навчання ІМ2 повинно відбуватися на основі всіх знань, навичок та умінь, отриманих під час вивчення рідної мови та ІМ1.

Процес оволодіння технікою читання іноземною мовою обов'язково супроводжується у свідомості білінгва взаємодією двох мовних систем – рідної та іноземної, а при вивченні ІМ2 ця взаємодія ще більше ускладнюється і створює значні умови для переносу. Перенос є результатом взаємодії навичок – сталих способів виконання певних дій. Психологами встановлено, що формування окремої навички не є самостійним ізольованим процесом, на нього впливає і в ньому бере участь увесь попередній досвід людини. Загальний закон формування навички полягає в тому, що при вирішенні нової задачі людина спочатку намагається використовувати такі прийоми діяльності, якими вже володіла. При цьому вона в процесі виконання цієї задачі переносить прийоми, які в її досвіді застосовувалися для вирішення аналогічних завдань. Вплив рідної і першої іноземної мови (минулий лінгвістичний досвід) на другу іноземну мову може бути як позитивним, полегшуючим формування нових мовленнєвих навичок і умінь, так і негативним, ускладнюючим цей процес, тому слід розрізняти позитивний перенос – транспозицію, трансференцію – і негативний перенос – інтерференцію. Н. В. Баграмова визначає трансференцію як перенос, при якому вплив на мову, що вивчається, не порушує її норми, а “навпаки стимулює вже існуючі в ній закономірності”. Успішність переносу залежить від того, наскільки правильно оцінюється студентами схожість задач, умов і способів їх рішення. Якщо вони не схожі, а тільки сприймаються такими, то виникає негативний процес – інтерференція. Серед науковців немає єдиної точки зору на визначення інтерференції. У нашому дослідженні ми дотримуємося точки зору В. А. Виноградова, який визначає інтерференцію як взаємодію мовних систем в умовах багатомовності, при якій відбувається неконтрольоване перенесення певних структур чи елементів однієї мови в іншу. Інтерференція може відбуватися в різному ступені на всіх лінгвістичних рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, у межах як одного виду мовленнєвої діяльності, так і в процесі взаємодії різних її видів [6, с. 238].

Для запобігання негативного впливу з боку навичок ІМ1 на вимову майбутніх менеджерів процес навчання техніки читання ІМ2 слід будувати на основі порівняльного аналізу фонологічних систем англійської та іспанської мов, що допоможе визначити спільні характеристики в обох мовах, на які можна спиратися під час навчання читання іспанською мовою, та відмінності, що дозволить передбачити можливі труднощі і знайти шляхи їх подолання. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою ми вважаємо, що серед труднощів навчання читання ІМ насамперед потрібно враховувати труднощі орфографічної системи вивчуваної мови, особливо англійської: кількісну неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова; різночитання однакових букв та буквосполучень; кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють; наявність “німих” букв у словах та діакритичних знаків; передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями.

Іспанська та англійська мови належать до різних мовних груп (романської та германської відповідно), але мають загальну індоєвропейську основу, тому на різних рівнях у цих мовах є як багато спільного, так і відмінного, що породжує певні труднощі в процесі навчання читання іспанською мовою після англійської. І в іспанській, і в англійській мовах алфавіт складається з латинських букв, що може бути певною основою для позитивного переносу. Але вже при першому знайомстві з алфавітом виявляються різні назви деяких букв, в англійській мові відрізняється написання прописом букв, що має значення для правильного читання і розуміння текстів, написаних прописом. Існують інші графічні та фонематичні розбіжності, які ми розглянемо більш детально. Треба зауважити, що в підручниках з іспанської мови, як вітчизняних, так і іспанських, які були видані до 2010 року, нема єдності щодо складу іспанського алфавіту. Варіювання стосується букв ll, ch, tt, w. У своєму дослідженні ми спираємося на положення про іспанську орфографію 2010 року, затверджені Асоціацією Академій Іспанської Мови в новій редакції “Ortografía de la Lengua Española”, де визначено, що ll, ch, tt вважаються не окремими буквами алфавіту, а буквосполученнями і встановлено, що іспанський алфавіт складається з 27 букв, 5 голосних і 22 приголосних. Сучасний іспанський алфавіт за складом букв відрізняється від англійського тільки наявністю в ньому букви ñ, але на 27 букв в іспанській мові існує більше 55 варіантів звуків, з них 5 відповідають 5 голосним, а більше 50 стосуються приголосних. В англійській мові на 26 букв алфавіту 44 звуки, з них 20 голосних та 24 приголосних. Така звуко-буквена неспіввіднесеність викликає багато труднощів при засвоєнні іспанської мови після англійської, тому що вона пов’язана з різною співвіднесеністю звукових та графічних одиниць: одна буква може позначати декілька різних звуків, а один і той же звук може передаватися на письмі різними буквами, до того ж ці явища мають місце як в межах однієї мови, так і на міжмовному рівні.

Для правильного декодування графічних знаків в англійській мові використовується транскрипція. В іспанській мові практично не використовується транскрипція, тому що більшість слів читається, як пишеться. Існування великої кількості іспанських приголосних звуків пов’язано з варіантами вимови фонем, які в більшості випадків не є суттєвими для розуміння в процесі акту комунікації. Але коли майбутні менеджери починають вивчати іспанську мову як другу іноземну після англійської, більш сформовані навички англійської мови переносяться неконтрольовано на вивчення іспанської, незважаючи на те, що навички рідної мови є більш стійкими. На нашу думку, це може бути пов’язано з тим, що в свідомості студентів іспанська як іноземна мова більше асоціюється з англійською, ніж з рідною. Певну роль тут відіграє і спільний для цих іноземних мов латинський алфавіт.

В умовах навчання ІМ в немовному ВНЗ важко досягти безпомилковості вимови у майбутніх фахівців в процесі навчання техніки читання, особливо на початковому етапі навчання. В цьому питанні ми дотримуємося точки зору С. Ю. Ніколаєвої [14, с. 106] і вважаємо, що вимоги до вимови майбутніх менеджерів в процесі навчання техніки читання слід визначати, виходячи

з принципу апроксимації. Апроксимована вимова допускає нефонологічні помилки при читанні, тобто такі, що не заважають розумінню змісту прочитаного. В першу чергу це стосується читання вголос, але і при читанні мовчки відбувається процес внутрішнього проговорювання, правильність якого також впливає на розуміння прочитаного. На основі вивчення наукової літератури з фонетики, практики викладання ІМ майбутнім менеджерам та виходячи з принципу апроксимації, охарактеризуємо букви іспанської та англійської мови з точки зору можливості виникнення переносу в процесі ПСЧИМА, умовно розділивши їх за ознакою схожості/розбіжності читання (див. табл. 1):

Таблиця 1

Зіставна характеристика букв іспанської та англійської мов

Характеристика	Букви
1. Максимальна схожість (можливість позитивного переносу)	<i>b, f, k, m, p, s, t, w</i>
2. Достатня схожість, несуттєві розбіжності (можливість позитивного переносу та імовірність негативного переносу, що не порушує акту спілкування)	<i>v, x, z, l, n, ñ, d, h</i>
3. Деяка схожість, але є суттєві розбіжності (висока імовірність негативного переносу, суттєвої зміни звукового образу слова, інтерференції, що порушує акт спілкування)	<i>a, c, e, g, i, j, o, q, u, y, r,</i>

До першої групи ми віднесли букви, які позначають звуки, максимально схожі за акустичними особливостями та артикуляцією в іспанській і англійській мовах. Букви *k* та *w* зустрічаються лише в словах іноземного походження (*k*: *kópek, Kremlin*; *w*: *whisky, wolframio*). Для засвоєння техніки читання букв цієї групи іспанською мовою після англійської не виникає особливих труднощів, оскільки їх схожість створює передумови для позитивного переносу навичок, тому в цьому випадку можна обмежитися тільки вправами на імітацію звуків, які ці букви позначають на письмі.

До другої групи ми віднесли букви, схожі в обох мовах, але читання яких має деякі несуттєві розбіжності. Перенос може бути як позитивним, так і негативним, але таким, що не заважає процесу комунікації. Наприклад, буква *d* в іспанській мові на кінці слова майже не вимовляється, тому що дзвінки в іспанській мові на кінці слова приглушуються, але в англійській мові ці зміни в приголосних не відбуваються, тому майбутні менеджери під час читання вимовляють за аналогією з англійською мовою глухі приголосні на кінці слова як дзвінки (ісп.: *red* [red] – англ.: *read* [ri:d]). Буква *n* в обох мовах передає звук [n], та в іспанській мові перед губними звуками [b], [f], [m], [p] буква *n* повинна вимовлятися як [m]: *invierno* [imbierno], але відхилення від цієї норми не є суттєвими для розуміння змісту прочитаного. До другої групи ми відносимо також букву *ñ*. Такої букви немає в англійському алфавіті, але вона передає пом'якшений звук [n], з яким студенти вже знайомі. До того ж новий образ знайомої букви швидко запам'ятовується в процесі читання і не викликає труднощів для засвоєння. Буква *z* в англійській мові позначає звук [z], в іспанській мові вона передає цей звук тільки перед дзвінками приголосними, у всіх інших позиціях передає звук [θ] (ісп.: *zona* [θona] – англ.: *zona* ['zounə]). Як бачимо, відмінності в читанні англійською та іспанською мовами букв другої групи не є суттєвими для розуміння змісту прочитаного, але варто приділяти достатню увагу фонетичним вправам для засвоєння правильної вимови звуків, які ці букви позначають.

Найбільшу кількість букв ми віднесли до третьої групи. Лінгвістичні дослідження, практика викладання та результати опитування студентів засвідчують, що ці букви є найскладнішими для засвоєння, тому що за певної схожості існує багато відмінностей в їх читанні іспанською та англійською мовами, що сприяє виникненню значної кількості негативного переносу,

інтерференції. Розглянемо деякі з цих випадків. Буква *c* в обох мовах читається як [k] перед *a*, *o*, *u* та приголосними (ісп.: *codo* [kodo] – англ.: *code* [koud]) і як [s] перед *e* та *i*. Треба зауважити, що буква *c* перед *e*, *i* читається так лише в андалузському варіанті іспанської мови, який є дуже розповсюдженим в Андалузії та більшості країн Латинської Америки. Але літературною нормою вважається кастильський варіант іспанської мови, де буква *c* позначає звук [θ] (ісп. каст.: *centro* [θentro] – ісп. андалуз.: *centro* [sentro] – англ.: *center* [ˈsentə]). З вимовою звуку [θ] студенти знайомі з англійської мови, де він передається сполученням букв *th*. Таке своєрідне перехрещення правил породжує багато помилок у процесі читання букви *c* іспанською мовою після англійської. Незважаючи на схожість правил її читання в обох мовах, має місце інтерференція як міжмовна, так і в рамках однієї мови. Найбільш стійкою помилкою, що суттєво змінює звуковий образ слова і заважає розумінню змісту, є читання букви *c* перед *e* та *i* як [k] в словах типа *cerca* [θerka]. В іспанській мові перед *e*, *i* звук [k] передається буквою *q* в сполученнях букв *que*, *qui*. Як в іспанській, так і в англійській мовах *q* завжди пишеться з *u*, яка в цій позиції не читається. Зовнішня схожість сприяє тому, що студенти підсвідомо переносять і читання цих букв з англійської мови в іспанську, роблячи помилку, тому що буква *q* в цих мовах позначає різні звуки (ісп.: *quite* [kite] – англ.: *quite* [kwait]). Треба зазначити, що в іспанській мові буква *u* також не читається в сполученнях *gue*, *gui*, а лише позначає читання букви *g*. Якщо буква *u* вимовляється в таких словосполученнях, то на письмі над нею ставиться діакритичний знак – дві крапки (diéresis): *cigüeña*, *lingüística*. Читання букви *g* також залежить від сполучуваності її з іншими буквами і має певну аналогію з правилами читання букви *c*. Перед *a*, *o*, *u* та приголосними ця буква читається однаково в обох мовах (ісп.: *gritar* [gritar] – англ.: *green* [grin]), але перед *e* та *i* позначає зовсім різні звуки. Студенти ж під час навчання техніки читання іспанською мовою після англійської спираються на зазначену вище аналогію і підсвідомо переносять більш стійкі навички читання цієї букви з англійської мови в іспанську, що приводить до суттєвої зміни звукового образу слова і порушує акт комунікації.

До третьої групи ми відносимо також усі букви, що позначають голосні звуки. Висока частотність використання голосних є однією з характерних рис звукового ряду іспанської мови. Вони складають 50% звукового матеріалу і створюють мелодійний характер мови. Всі іспанські голосні, незалежно від позиції в слові, є відкритими, стійкими і не підлягають редукції. Це споріднює їх з відповідними українськими голосними, тому в україномовних студентів засвоєння голосних іспанської мови не повинно викликати труднощів, але дуже часто виникає негативний перенос з боку англійської мови, оскільки одні і ті самі букви алфавіту, які передають голосні звуки в іспанській і в англійській мовах, називаються і читаються по-різному.

У англійській мові читання голосних варіюється залежно від наголосу, позиції у відкритому чи закритому складі. В іспанській мові довжина звуку не впливає на зміст прочитаного слова, змінюється лише відтінок висловлювання. Але слід мати на увазі, що в англійській мові довгі звуки збігаються з назвою букв, що їх передають, а вони всі відрізняються від іспанських, які також збігаються своєю назвою з відповідними іспанськими звуками (див. табл. 2):

Таблиця 2

Зіставна характеристика букв, що позначають голосні в іспанській та англійській мовах

Іноземні мови	a	e	i	o	u
Іспанська мова	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]
Англійська мова	[ei]	[i]	[ai]	[ou]	[ju]

До того ж в англійській мові буква *e* в кінці складу не читається, якщо вона в ньому не є єдиним голосним, а лише вказує на те, що склад треба читати як відкритий. Читання коротких голосних в закритих складах англійською та іспанською мовами в більшості випадків збігається, крім букв *a* та *u*, і може слугувати основою для позитивного переносу.

Труднощі читання голосних можуть бути зумовлені також тим, що і в іспанській, і в англійській мовах букви, які позначають голосні звуки, утворюють сполучення, різні за характером функціонування і читанням. В іспанській мові голосні поділяються на сильні (*a, o, e*) та слабкі (*e, i*). Поєднання слабкого голосного з сильним або двох слабких в один склад утворює дифтонги: *ia, ie, io, ua, ue, uo, ai, ei, oi, au, eu, ou*. Поєднання трьох голосних в один склад утворює трифтонги: *iai, iei, uai, uei*. Зазначимо, що читання дифтонгів, трифтонгів та інших сполучень голосних в іспанській та англійській мовах різниться. Так, дифтонг *[ei]* в іспанській мові позначається тільки буквами *ei*. В англійській мові цей звук може позначатися в наголошеному складі сполученнями букв *ai, ay, ei, ey* (*aim [eim], day [dei], feint [feint], grey [grei]*). В наголошеному складі ці самі букви позначають звук *[i]*: *Sunday [ˈsʌndi], fountain [ˈfauntin]*.

Приголосні в іспанській мові також утворюють стійкі сполучення *ll, rr, ch*, які раніше вважалися буквами алфавіту. Читання буквосполучення *ch* не відрізняється в іспанській та англійській мовах, а *ll, rr* мають певні особливості читання, порушення яких несуттєво змінює звуковий образ слова і не перешкоджає розумінню прочитаного. Студенти мають певні труднощі в опануванні читання цих букв, тому необхідне ретельне тренування на основі виконання вправ на їх читання.

Що стосується наголосу, в англійській мові він може падати на будь-який склад, але найчастіше – на перший. Знак наголосу ставиться в транскрипції перед наголошеним складом. В іспанській мові більшість слів мають наголошений останній склад. Але транскрипція для визначення наголосу не використовується, тому що правило його постанови є чітко регламентованим. У словах, які відхиляються від цих правил, наголос позначається письмово (*teléfono, jardín, mamá, fútbol, carácter*). Діакритичний знак наголосу ставиться, щоб розрізнити слова-омоніми: *tú – ти; tu – твої; sí – так; sí – якщо; té – чай; te – тобі, тебе; él – він; el – означений артикль чоловічого роду*. Як в англійській, так і в іспанській мовах зміна наголосу в слові може повністю змінювати його зміст навіть при збереженні його графічного образу, тому в цих випадках дуже часто відбувається трансференція. Подібні випадки варто включати у передтекстові вправи.

Фонетичні характеристики іспанської та англійської мов можна представити в табл. 3:

Таблиця 3

Зіставна характеристика фонетичних знаків в іспанській та англійській мовах

Іноземні мови	Кількість варіантів фонем	Кількість букв	Індивідуальні діакритичні знаки	Вільні діакритичні знаки	Німі букви
Іспанська мова	55	27	<i>ï, ñ</i>	'	<i>h</i> , німа <i>u</i> після <i>q</i> та в сполученнях <i>gue, gui</i>
Англійська мова	44	26	–	–	<i>h</i> , німа <i>e</i>

Таким чином, ми проаналізували основні психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, зробили зіставний аналіз цих двох мов на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, на які слід звертати особливу увагу для попередження інтерференції, що порушує акт комунікації, і дійшли таких висновків:

1. Навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської відбувається в умовах багатомовності, тому повинно спиратися на лінгвістичні знання, навички та уміння, сформовані у студентів при вивченні рідної та першої іноземної мови, англійської.

2. У процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської в умовах багатомовності відбувається взаємодія іспанської мови не тільки з рідною, але і з першою іноземною мовою, англійською, в результаті чого може виникати як позитивний перенос (трансференція), так і негативний (інтерференція) на всіх лінгвістичних рівнях, фонетичному, лексичному, граматичному,

3. Фонетичний перенос в процесі навчання техніки читання іспанською мовою після англійської зумовлений неспіввіднесеністю звуків та букв в цих мовах.

4. Певний позитивний перенос має місце при вивченні букв іспанського алфавіту, а також в процесі навчання читання таких букв як *b, f, k, m, p, s, t, w, h, v, x, z, l, n, ñ, d*, оскільки деякі відмінності їх читання в різних позиціях в англійській та іспанській мовах не є суттєвими для розуміння прочитаного тексту.

5. Особливої уваги в процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської потребує опанування правил постанови наголосу, читання голосних, приголосних *c, g, j, q, y, r* та сполучень букв, тому що при незначній схожості їх читання в обох мовах є також багато розбіжностей, що призводить до трансференції, яка порушує акт спілкування, і це потребує виконання різноманітних вправ, особливо контрастивних, для попередження та уникнення негативного переносу на фонетичному рівні в зазначених випадках.

Перспективою подальшої роботи ми вважаємо дослідження та аналіз особливостей читання букв, які в англійській мові утворюють стійкі буквосполучення, що читаються за певними правилами, а в іспанській мові не є такими, але студенти можуть переносити більш стійкі навички читання з англійської мови в іспанську, і в деяких випадках цей перенос може мати негативний характер і порушувати акт комунікації.

Слід зазначити, що помилки, що роблять студенти під час навчання другої іноземної мови бувають пов'язані не тільки з лінгвістичними відмінностями в мовах, але і з багатьма іншими факторами різного характеру, тим не менше, знання зон можливої інтерференції дає змогу нейтралізувати її, що створює умови для оптимізації процесу навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе: на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. – 2-е изд. – М. : КомКнига, 2011. – 232 с.
2. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – №5. – С. 19–27.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск : Титул, 2001. – 127 с.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика / пер. с англ., нем., фр. ; общ. ред. В. Ю. Розенцвейга, В. А. Звегинцева, Б. Ю. Городецкого. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. – Вып. III. – М.: 1999. – С. 7–42.
5. Виноградов В. А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зимняя И. А. Предметный анализ текста как продукта говорения / Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Дридзе Т. М. и А. А. Леонтьева – М. : Наука, 1976. – С. 57–64.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.

9. Кожемякина В. А., Колесник Н. Г., Крючкова Т. Б. Словарь социолингвистических терминов ИЯРАН, 2006. – 312 с.
10. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М. : Высшая школа, 1980. – 176 с.
11. Леонтьев А. А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – №5. – С. 72–75.
12. Макарова Т. Н. Фонетика испанского языка. Вводный курс : Учебное пособие для студентов высш. пед. заведений. – СПб. : КАРО, 2005. – 176 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищ. навч. закл. – [2-е вид., випр.] / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, та ін.]; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
14. Пассов Е. И. Некоторые аспекты проблемы переноса речевых навыков и обучение иноязычной речи // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 72–81.
15. Програма з англійської мови для професійного спілкування. / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
16. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1988. – 232 с.
17. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // ИЯШ, 2000. – № 6. – С. 15–22.
18. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics, 1980. – 47 p.
19. Ellis R. Second Language Acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 147 p.
20. Herdina P., Jessner U. A. Dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics. – Clevedon : Multilingual Matters, 2004. – 126 p.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КИТАЙСЬКОЮ МОВОЮ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

М. О. Сушко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті описуються етапи підготовки та реалізації методичного експерименту навчання граматики майбутніх учителів китайської мови. Отримані результати експерименту аналізуються та інтерпретуються.

Ключові слова: експериментальне навчання, граматика китайської мови.

М. О. Сушко. Экспериментальная проверка методики формирования грамматической компетентности у будущих учителей китайского языка. В статье описаны этапы подготовки и реализации методического эксперимента обучения грамматике будущих учителей китайского языка. Полученные результаты эксперимента анализируются и интерпретируются.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, грамматика китайского языка.

M. Sushko. The results of the methodical experiment on teaching grammar to future Chinese language teachers. Phases of preparation and realization of a methodical experiment on teaching grammar to future Chinese language teachers is described in the following article. The results of the experiment are analyzed and interpreted.

Key words: experimental teaching, Chinese language grammar.

Для підтвердження теоретичних положень дисертаційного дослідження методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови було проведено методичний експеримент, аналіз результатів якого дав змогу зробити висновки про ефективність запропонованої методики.

Підготовка експерименту, його організація та проведення здійснювалися з урахуванням головних положень теорії методичного експерименту, обґрунтованої у працях П. Б. Гурвича [2, с. 26–29], М. В. Ляховицького [4, с. 34–38], Е. О. Штульмана [11, с. 23–25].

Під методичним експериментом, слідом за П. Б. Гурвичем, ми розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, невід’ємними ознаками якого є: 1) точна обмеженість у часі; 2) наявність заздалегідь сформульованих гіпотез; 3) план та організаційна структура, адекватні висунутим гіпотезам; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу досліджуваного фактора; 5) вимірювання початкового та підсумкового стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок та вмінь учасників експерименту за критеріями, які мають відповідати специфіці проблеми та меті експерименту [2, с. 39–40].

Слідом за М. В. Ляховицьким, ми виділяємо чотири етапи експерименту: 1) організація; 2) реалізація; 3) констатація отриманих даних; 4) інтерпретація отриманих даних [4, с. 15].

При підготовці експерименту значне місце відводиться розробці гіпотези. Нами був розроблений комплекс вправ [7], який став підґрунтям для розробки й формулювання робочої гіпотези експерименту.

При розробці та обґрунтуванні гіпотези ми дотримувалися трьох основних етапів її розвитку: 1) зародження гіпотези; 2) формулювання основного положення гіпотези та основних наслідків, що випливають з нього; 3) перевірка передбачуваних наслідків на основі порівняння з даними експерименту та спостереження [5, с.156].

Зародження гіпотези. Аналіз спеціальної методичної літератури, присвяченої навчанню граматики китайської мови у вищій школі, вивчення й узагальнення досвіду колег-викладачів Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ), навчальних посібників, підручників китайської мови дає можливість зробити висновок, що на сьогодні фактично не існує науково обґрунтованої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Виходячи із вищезазначеного, можна стверджувати, що для ефективного формування граматичної компетентності у студентів, які вивчають китайську мову, необхідно розробити методику навчання граматики. Тому *мета* нашої статті полягає у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої нами методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Формулювання основного положення гіпотези та наслідків, що впливають з нього.

Теоретичні положення, розглянуті в перших двох розділах дослідження, дають підстави для формулювання **робочої гіпотези експериментального навчання**: високий рівень сформованості граматичної компетентності у студентів досягається шляхом виконання ними розробленої підсистеми вправ у певному кількісному співвідношенні. Співвідношення видів вправ для набуття знань, формування навичок та розвиток умінь може бути 1:1:1; 1:2:1; 1:1:2.

Тому вважаємо доречним представити 3 варіанти гіпотези.

Варіант 1. Найвищий рівень сформованості граматичної компетентності у студентів досягається шляхом виконання ними однакової кількості вправ для набуття знань, формування навичок та розвиток умінь – 1:1:1.

Варіант 2. Найвищий рівень сформованості граматичної компетентності у студентів досягається за кількісної переваги вправ на формування мовленнєвих навичок – 1:2:1.

Варіант 3. Найвищий рівень сформованості граматичної компетентності у студентів досягається за кількісної переваги вправ на розвиток умінь – 1:1:2.

На основі запропонованої гіпотези можна передбачити такі додаткові наслідки – підвищення мотивації до навчання граматики китайської мови та подолання психологічних труднощів, що стають на заваді успішного навчання студентів-філологів.

Реалізація експериментальної перевірки сформульованої нами гіпотези проходила на базі Київського національного лінгвістичного університету протягом II семестру (лютий–квітень) 2012–2013 навчального року. Учасниками експерименту стали 32 студенти трьох академічних груп 12-22к, 12-23к, 12-24к з приблизно однаковою вихідним рівнем сформованості китайськомовних навичок та вмінь, які навчаються за спеціальністю “філологія” (мова та література (китайська мова та друга іноземна мова)).

Об’єкт експериментальної перевірки – методика формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Мета експерименту – перевірити ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови в природних умовах на заняттях з дисципліни “Практичний курс китайської мови”, зокрема доцільності та адекватності створеної підсистеми вправ та найефективнішого варіанта методики навчання. Для досягнення мети необхідно організувати виконання студентами вправ та завдань з практичної граматики китайської мови і перевірити, наскільки ефективно ці вправи та завдання сприяють формуванню граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови, а також розвитку їхніх особистісних якостей та здібностей.

За класифікацією П. Б. Гурвича нами був обраний природний відкритий експеримент, який проводився в умовах звичайного навчального процесу [2, с. 26–36]

Експеримент проводився з дотриманням умов одного варіюваного та восьми неваріюваних чинників. **Неваріюваними** умовами експериментального навчання були: 1) його тривалість; 2) кількість занять; 3) кількість годин на практичні заняття і самостійну роботу студентів;

4) комплекси вправ, тематика та навчальний матеріал для кожного комплексу; 5) об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості граматичної компетентності; 6) завдання перед- та післяекспериментальних зрізів; 7) експериментатор; 8) кількісний та якісний склад учасників експериментального навчання. **Варійованою** умовою було кількісне співвідношення груп вправ для набуття знань, формування навичок та розвитку вмінь.

Структура проведення експериментального навчання представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Структура експериментального навчання

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Групи	Основні завдання етапів
Перед-експериментальний зріз	8.02.2013 – 12.02.2013	6 год	ЕГ-1 ЕГ-2 ЕГ-3	Перевірка вихідного рівня сформованості граматичної компетентності в говорінні: знань, навичок та вмінь
Експериментальне навчання	13.02.2013 – 2.04.2013	20 год	ЕГ-1 ЕГ-2 ЕГ-3	Перевірка ефективності запропонованої методики
Після-експериментальний зріз	8.04.2013 – 10.04.2013	6 год	ЕГ-1 ЕГ-2 ЕГ-3	Перевірка підсумкового рівня сформованості граматичної компетентності в говорінні: знань, навичок та вмінь

До основних критеріїв оцінювання мовленнєвих навичок ми віднесли критерій **мовної правильності**. Він застосовується для перевірки фонетичної, лексичної і граматичної правильності висловлювання. Ми використовуємо цей критерій для оцінювання навичок студентів, розподіливши його на чотири типи.

Граматична коректність розуміється як здатність використовувати граматичні структури відповідно до ситуацій спілкування, комунікативних намірів та функцій, відсутність граматичних помилок.

Лексична коректність також є однією з об'єктивних характеристик мовлення і включає в себе доцільне використання лексичних одиниць для досягнення повного розуміння висловлювання співрозмовником.

Безсумнівно, важливим критерієм є і **фонетична** коректність, особливо в китайській мові, оскільки мова має небагатий фонематичний склад і навіть невелике відхилення від норми вимови звуку може призвести до непорозуміння. Та одним з найважливіших критеріїв оцінки мовленнєвих навичок є **інтонаційне оформлення мовлення**, оскільки китайська мова є тональною. Слід не тільки вимовляти речення вільно, у темпі, якого вимагає ситуація, використовувати правильні наголоси, мелодику, тембр, ритм і паузи для досягнення розуміння, але й правильно вживати тони кожного слова та дотримуватися правильної фразової інтонації.

До допоміжних критеріїв оцінювання мовленнєвих навичок ми віднесли критерій **каліграфічної коректності**, оскільки додавання або віднімання від ієрогліфа однієї крапки може повністю змінити значення не тільки ієрогліфа, але й повідомлення в цілому.

Крім усних, ми застосовуємо також письмові завдання, які дають змогу швидко та економно перевірити як граматичні **знання**, так і каліграфічні навички студентів.

Е. Л. Носенко стверджує, що нормальне протікання мовленнєвого висловлювання неможливе без автоматизованого здійснення мовленнєвих операцій, а ознакою автоматизованості є швидкість виконання цих операцій [6, с. 49]. Ми погоджуємося з цією думкою та вважаємо **швидкість мовлення** важливою характеристикою для контролю як монологічного висловлювання, так і діалогу.

Ми об'єднали критерій **ініціативності**, який перевіряє вміння починати розмову, стимулювати співрозмовника продовжувати бесіду, повідомляти або запитувати інформацію, завершувати спілкування, та критерій **реактивності**, що забезпечує перевірку рівня сформованості вміння підтримувати спілкування, зокрема відповідати на поставлені запитання співрозмовника, реагувати на його висловлювання, коментувати, робити зауваження, висловлювати власне ставлення до реплік партнера [3, с. 107], у єдиний критерій **вміння ініціювати та підтримувати бесіду**. Тим самим ми спростили оцінювання, виставляючи одну оцінку як за вміння починати бесіду, так і за вміння продовжувати її.

З метою збереження чистоти експерименту враховується правильність вживання в мовленні тільки граматичних структур, які вивчалися. Тому ми вважаємо доречним додати до критеріїв оцінювання такий критерій, як **кількість реплік, побудованих за поданою моделлю**. Безсумнівно, важливим критерієм є і **обсяг** висловлювання.

Невід'ємною характеристикою при оцінювання мовленнєвих вмінь є також і критерій граматичної та фонетичної правильності як в монологічному, так і в діалогічному мовленні. [RTF bookmark start: Українська]

Критерій **зв'язності** передбачає послідовність елементів усного тексту, організацію структури висловлювання [8, с.142]. Ми використовуємо цей критерій для перевірки вміння студента дотримуватися логіко-композиційної схеми висловлювання, не допускати "перескакування" думок. [RTF bookmark end: Українська]

Розглянемо процедуру нарахування балів за визначеними критеріями при оцінюванні рівня сформованості граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови. Максимальним балом, який може отримати студент, є 100 балів. З них 25 виділяється на перевірку граматичних знань у письмовому мовленні. Решта 75 балів розподіляється по 5 балів на кожен критерій відповідно. На критерій мовної коректності виділяється 20 балів – по 5 балів за граматичну, лексичну, фонетичну коректність, а також за інтонаційне оформлення мовлення. За допоміжні граматичні навички додається 5 балів за каліграфічну коректність. На оцінювання граматичних навичок у монологі по 5 балів виділяється відповідно на граматичні та фонетичні навички, логічність викладу, обсяг висловлювання та швидкість мовлення. Граматичні навички в діалозі оцінюються за критеріями граматичної та фонетичної коректності, вміння ініціювати та підтримувати бесіду, швидкості мовлення, а також за кількістю реплік, побудованих за поданою моделлю.

При розподілі кількості балів за кожний критерій оцінки ми керувалися ступенем його значущості для досягнення мети формування граматичної компетентності китайської мови.

Продемонструємо шкалу оцінювання рівня сформованості граматичної компетентності у майбутніх вчителів китайської мови у табл. 2.

Таблиця 2

Максимальна кількість балів та основні показники критеріїв оцінювання

№	Критерії	Показники	Максимальна кількість балів
1	Граматичні знання	Відсутність помилок у письмовому мовленні при вживанні простих граматичних структур	25
Граматичні навички			
Мовна коректність			
2	Граматична	Правильне вживання вивчених граматичних структур	5
3	Лексична	Релевантне використання лексичних одиниць	5
4	Фонетична	Коректна вимова звуків, наявність/відсутність акценту	5
5	Інтонаційна	Вживання правильного тону кожного слова, а також правильної фразової інтонації	5

Продовження табл. 2

Допоміжні навички			
6	Каліграфічна	Коректне написання ієрогліфів	5
Грамаіичні навички говоріння (монолог)			
7	Грамаіичні вміння	Правильне вживання вивчених грамаіичних структур	5
8	Фонетичні вміння	Коректна вимова звуків, наявність/відсутність акценту	5
9	Логічність викладу	Послідовне монологічне мовлення	5
10	Обсяг висловлювання	Достатня кількість реплік для формулювання завершеної думки	5
11	Швидкість мовлення	Наявність / відсутність хезитацій, невиправданих пауз, повторів та хибних початків	5
Грамаіичні навички говоріння (діалог)			
12	Грамаіичні навички	Правильне вживання вивчених грамаіичних структур	5
13	Фонетичні навички	Коректна вимова звуків, наявність/відсутність акценту	5
14	Вміння ініціювати та підтримувати бесіду	Стимулювання співрозмовника до продовження бесіди та надання релевантних відповідей на запитання	5
15	Кількість реплік, побудованих за поданою моделлю	Достатня кількість реплік із поданою грамаіичною структурою для формулювання завершеної думки	5
16	Швидкість мовлення	Наявність / відсутність хезитацій, невиправданих пауз, повторів та хибних початків	5

Організація та проведення експериментального навчання передбачали вирішення таких завдань:

- 1) проведення передекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня сформованості граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови;
- 2) аналіз результатів передекспериментального зрізу та порівняння експериментальних груп щодо рівня сформованості граматичної компетентності студентів з метою визначення можливості проведення експериментального навчання;
- 3) проведення експериментального навчання – формування граматичної компетентності на основі розробленої підсистеми вправ з метою визначення ефективності методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови;
- 4) проведення післяекспериментального зрізу для визначення підсумкового рівня сформованості граматичної компетентності;
- 5) оброблення, аналіз та інтерпретування результатів експериментального навчання для визначення ефективності запропонованої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови;
- 6) формулювання висновків щодо ефективності розробленої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Експериментальне навчання проводилося у природних умовах на базі Київського національного лінгвістичного університету з 8 лютого по 10 квітня 2013 року. В експерименті взяли участь студенти першого курсу факультету східних мов китайського відділення. Вони склали три експериментальні групи (ЕГ): ЕГ-1 – 12-22к (9 студентів), ЕГ-2 – 12-23к (13 студентів), ЕГ-3 – 12-24к (10 студентів). Загалом в експерименті взяли участь 32 студенти.

Під час підготовки, організації та проведення експерименту ми спиралися на вимоги, розроблені у дослідженнях Гурвича П. Б. [2, с. 39–49], Шейко В. М. [9, с. 86], Штульмана Е. А. [10, с. 64].

Експериментальна перевірка була проведена відповідно до трьох основних етапів експерименту:

1) Підготовка експерименту:

- Розробка комплексу вправ з граматичних тем: загальні запитання; спеціальні запитання; запитання із часткою 多 та 呢.

- Розробка завдань для передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

- Визначення критеріїв оцінювання відповідно до цілей та характеру експерименту.

- Проведення передекспериментального зрізу.

2) Проведення експериментального навчання:

- Проведення експериментального навчання з тем: загальні запитання; спеціальні запитання; запитання із часткою 多 та 呢.

- Проведення післяекспериментального зрізу.

3) Обробка отриманих даних:

- Математична обробка даних передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

- Аналіз наслідків експерименту, формулювання висновків.

- Методичні рекомендації щодо формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Розглянемо докладніше етапи проведення передекспериментального та післяекспериментального зрізів та власне експериментального навчання.

Складаючи завдання для передекспериментального зрізу, ми виходили з того положення, що завдання повинні бути посильними для всіх студентів, щоб усі тестовані знаходилися у рівних умовах. Метою передекспериментального зрізу було визначити вихідний рівень сформованості граматичної компетентності у студентів за темою “загальні запитання”.

Зріз складався із двох частин – письмової та усної. У двох письмових завданнях перевірявся вихідний рівень сформованості знань щодо задавання та надання відповідей на загальні запитання. Три усні завдання перевіряли вихідний рівень сформованості навичок та вмінь задавати та відповідати на загальні запитання в процесі говоріння у висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру. Для цього студентам пропонувались мовленнєві ситуації, що стимулюють монологічні та діалогічні висловлювання, в яких перевірялась адекватність використання відповідних граматичних структур. Відповіді студентів фіксувалися на цифровий носій інформації для подальшого якісного та кількісного аналізу.

Наведемо приклади завдань передекспериментального зрізу.

Завдання 1.

Об’єкт контролю: знання відповідей на загальні запитання.

1. 你十八岁吗?

2. 你的老师是不是中国人?

Завдання 2.

Об’єкт контролю: знання постановки загального запитання.

1. 我爸爸不是大夫。

2. 他没有钱。

Приклади завдань для перевірки граматичних навичок на рівні діалогічної єдності.

Завдання 3.

Об’єкт контролю: навички задавання та надання відповіді на запитання.

Інструкція: Студент 1 – прокоментуйте, що ви робили вчора. Розпитайте вашого сусіда, чи він робив те саме. Використовуйте форму загального запитання.

Студент 2 – дайте відповіді на запитання сусіда.

Ставлячи запитання, орієнтуйтеся на такі приклади:

昨天我七点起床。
我没吃早饭。
我每天不吃早饭。
我八点二十分来学校。
八点上课。

Приклади завдань для перевірки граматичних умінь на рівні міні-діалогу та міні-монологу.
Завдання 4.

Об'єкт контролю: вміння вживати загальне запитання у міні-монологі.

Інструкція: Ваш друг щойно повернувся з Китаю. Розпитайте його, чи відвідував він місця, які вас цікавлять. Наприклад:

你参观故宫了吗?
— 长城
— 上海
— 广州

Завдання 5.

Об'єкт контролю: укладання міні-діалогу-розпитування.

Інструкція: Один з вас щойно повернувся з Пекіну, де вчився протягом семестру. Розпитайте друга, чим він займався ці півроку. Не забувайте використовувати загальні запитання як основну граматичну форму під час вашої бесіди. Використовуйте такі фрази:

每天上课
三点下课
周末休息

Максимально можлива кількість набраних студентом балів за виконання усіх завдань передекспериментального зрізу – 100. Відповідно до цього визначався вихідний рівень сформованості граматичної компетентності.

Аналіз виконаних завдань виявив недостатній рівень сформованості граматичної компетентності, про це свідчать низькі показники у всіх трьох експериментальних групах. Середній коефіцієнт навченості у ЕГ-1 – 0,66, у ЕГ-2 – 0,51, у ЕГ-3 – 0,52. Мінімальний показник у ЕГ-1 – 0,52, у ЕГ-2 – 0,4, у ЕГ-3 – 0,4.

Таким чином, за результатами передекспериментального зрізу можна стверджувати, що відібрані експериментальні групи характеризуються загалом низьким, але відносно однаковим рівнем набутих граматичних знань, сформованих навичок та умінь.

Експериментальне навчання проводилося в природних умовах на I курсі на основі трьох розроблених нами моделей. Беручи за основу класифікацію П. Б. Гурвича [2, с. 26–36], наше експериментальне дослідження було вертикально-горизонтальним природним відкритим методичним експериментом. Горизонтальний характер експерименту проявився в перевірці оптимальної організації пред'явлення граматичного матеріалу. Вертикальний характер експерименту дає змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови шляхом порівняння рівня сформованості граматичної компетентності до і після експериментального навчання.

Експериментальне навчання було проведене на основі розроблених нами трьох моделей. Так, ЕГ-1 виконувала однакову кількість вправ для набуття знань, формування навичок та розвитку вмінь – 1:1:1. У ЕГ-2 кількісна перевага надавалася вправам для формування мовленнєвих навичок – 1:2:1. ЕГ-3 виконувала більшу кількість вправ для розвитку мовленнєвих вмінь – 1:1:2.

На початку першого заняття викладач пояснив зміст і мету навчального курсу, дав рекомендації щодо самостійної роботи. Потім розпочалася робота із розробленими нами вправами. Представимо схематичний план заняття.

План заняття:

Етап I. Ознайомлення студентів з новою граматичною структурою (ГС)

Презентація нової ГС у мовленнєвому контексті;
Демонстрація графічної форми ГС, запитальних займенників;
Роз'яснення вживання різних типів загальних запитань.
Підведення підсумків першого етапу.

Етап II. Автоматизація дій студентів з новою ГС на рівні фрази

Виконання вправ на підстановку, трансформацію ГС.
Підведення підсумків II етапу.

Етап III. Автоматизація дій студентів з новою ГС на рівні понадфразової єдності

Репродукція та продукція мовленнєвих зразків, вживання ГС у коротких висловлюваннях монологічного та діалогічного характеру.

Підведення підсумків III етапу.

Інструкції до розв'язання вправ домашнього завдання.

Отже, кожне заняття передбачало в себе презентацію матеріалу, тренування, практику, систематизацію знань та їх контроль. Також були представлені різні режими учіння студентів: індивідуальна, парна та групова робота під керівництвом викладача.

Відповідно до характеру нашого дослідження до передекспериментального зрізу входили завдання для перевірки:

- 1) декларативних граматичних знань: тести з вільноконструйованою відповіддю;
- 2) граматичних навичок на рівні діалогічної єдності: тести з вільноконструйованою відповіддю;
- 3) мовленнєвих умінь вживати загальне запитання на рівні мінімонологу та мінідіалогу.

Для визначення рівня сформованості знань, навичок та вмінь ми використали формулу В. П. Беспалька для підрахунку коефіцієнта навченості: $K=A/N$, де А – кількість балів за правильне виконання завдання, N – максимально можлива кількість балів. [1, с. 56]

Ми вираховували коефіцієнт навченості студентів на початку навчання у ході передекспериментального зрізу і по закінченні навчання у ході післяекспериментального зрізу. Також було визначено різницю між цими двома показниками по кожній ЕГ. Ця різниця власне і становить приріст рівня сформованості граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови.

Представимо результати підрахунків у табл. 3.

Таблиця 3

Результати передекспериментального зрізу в ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3

Індекс групи	Результати за окремими критеріями			Середнє
	Знання	Навички	Вміння	
ЕГ-1	0,86	0,59	0,57	0,66
ЕГ-2	0,76	0,44	0,41	0,51
ЕГ-3	0,72	0,47	0,43	0,52

Результати передекспериментального зрізу засвідчили приблизно однаковий вихідний рівень сформованості граматичної компетентності у всіх трьох ЕГ. Загальних вихідний рівень виявився недостатнім у всіх трьох ЕГ: ЕГ-1 – 0,66, ЕГ-2 – 0,51, ЕГ-3 – 0,52. Зокрема, тільки рівень декларативних знань у ЕГ-1, ЕГ-2 та ЕГ-3 відповідав мінімально достатньому рівню за шкалою В. П. Беспалька. Рівень сформованості граматичних навичок та мовленнєвих вмінь виявився недостатнім у всіх ЕГ.

Проведений нами зріз дозволив діагностувати рівень граматичних знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів китайської мови на початку дослідження. Також ми виявили типові помилки для оптимізації експериментального навчання. Рівень декларативних знань у кожній групі, перевірений шляхом письмового тестування, виявився доволі високим: ЕГ-1 – 0,86, ЕГ-2 – 0,76, ЕГ-3 – 0,72.

Щодо граматичних навичок рівень володіння ними виявився недостатнім у всіх трьох групах: ЕГ-1 – 0,59, ЕГ-2 – 0,44, ЕГ-3 – 0,47. За результатами зрізу тільки допоміжна каліграфічна навичка сформована на достатньому рівні (0,71). Найнижчими показниками виявилися фонетична навичка та інтонаційне оформлення мовлення (0,44 та 0,41 відповідно). Типовими помилками тут було неправильне вживання тонів окремих слів, а також неправильна фразова інтонація, а саме вживання неправильного тону останнього слова у питальному чи стверджувальному реченні.

Рівень сформованості граматичних умінь також виявився недостатнім: ЕГ-1 – 0,57, ЕГ-2 – 0,41, ЕГ-3 – 0,43. Граматична мовна коректність у висловлюваннях як монологічного, так і діалогічного характеру не відповідає достатньому рівню (0,49). Типовими помилками було випускання частки 吗 в кінці запитального речення, неправильне розташування членів речення, неправильне вживання заперечних часток як у запитальних, так і у стверджувальних реченнях. Типовою фонетичною (0,41) помилкою у діалогічних єдностях та монологічних висловлюваннях було неправильне інтонування запитальних часток та неправильна фразова інтонація запитальних речень. Зв'язність мовлення (0,46), обсяг висловлювання (0,51), а також кількість реплік, побудованих за поданою моделлю (0,48), також не досягли задовільного рівня. Вміння ініціювати та підтримувати бесіду, об'єднані нами у єдиний критерій, не надало достатніх показників (0,51). Низький рівень навченості спостерігався у швидкості мовлення (0,47).

Передекспериментальний зріз дозволив нам досить повно виявити рівень граматичних знань, навичок та вмінь у всіх експериментальних групах, проаналізувати типові помилки. Це було враховано нами при укладанні програми експериментального навчання.

Після проведення експериментального навчання нами був проведений післяекспериментальний зріз для визначення результатів експериментального навчання (див. табл. 4).

Таблиця 4

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3

Індекс групи	Результати за окремими критеріями			Середнє
	Знання	Навички	Вміння	
ЕГ-1	0,88	0,7	0,73	0,76
ЕГ-2	0,82	0,56	0,56	0,63
ЕГ-3	0,84	0,61	0,67	0,7

Об'єктами для перевірки були:

- 1) декларативні граматичні знання;
- 2) граматичні навички на рівні діалогічної єдності;
- 3) мовленнєві вміння вживати загальне питання на рівні міні-монологу та міні-діалогу.

При проведенні післяекспериментального зрізу студенти виконували завдання, аналогічні із завданнями передекспериментального зрізу. Так, завдання 1 та 2 були спрямовані на перевірку рівня сформованості декларативних граматичних знань, завдання 3 перевіряло рівень сформованості граматичних навичок на рівні діалогічної єдності, завдання 4 та 5 були орієнтовані на перевірку рівня сформованості мовленнєвих вмінь вживати загальне питання на рівні міні-монологу та міні-діалогу.

Розрахований середній коефіцієнт навченості студентів усіх трьох експериментальних груп за результатами післяекспериментального зрізу перевищив середній показник за результатами передекспериментального зрізу (див. табл. 5).

Таблиця 5

Приріст середнього коефіцієнта навченості

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Приріст коефіцієнта навченості
ЕГ-1	0,66	0,76	0,1
ЕГ-2	0,51	0,63	0,12
ЕГ-3	0,52	0,7	0,18

Показники, наведені у табл. 5, підтверджують нашу гіпотезу 3 – найвищий рівень сформованості граматичної компетентності у студентів досягається за кількісної переваги вправ для розвитку умінь. В ЕГ-3 досягнуто більшого коефіцієнта навченості (0,18) порівняно з ЕГ-1 (0,1) та ЕГ-2 (0,12). Таким чином, на основі отриманих даних, ми можемо стверджувати, що результати експериментального дослідження підтвердили нашу гіпотезу і свідчать про те, що відібраний навчальний матеріал і застосування спеціально розробленої підсистеми вправ для навчання студентів граматики китайської мови сприяють підвищенню загального рівня сформованості навичок і вмінь китайської мови.

Отже, метою нашого експерименту було підтвердження гіпотези, яка була висунута на початку дослідження. У ході експерименту нами було розв'язано низку завдань. Був визначений вихідний рівень сформованості граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови, а саме: рівень сформованості граматичних знань, мовленнєвих граматичних навичок та граматичних умінь. Також було перевірено ефективність розробленої методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови в природних умовах на заняттях з дисципліни “Практичний курс китайської мови”, зокрема доцільність та адекватність створеної підсистеми вправ, та виявлено найефективніший варіант методики навчання.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх учителів граматики китайської мови є ефективною. Розроблену методику можна рекомендувати до впровадження у навчальний процес на мовних факультетах ВНЗ. Одержані результати можуть бути використані у подальших теоретичних та практичних дослідженнях навчання граматики майбутніх вчителів китайської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спекурс) / Перси Борисович Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр “БЛИЦ”, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие [для студ. филол. спец. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої] : Підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Носенко Э. Л. Об использовании некоторых темпоральных характеристик речи для объективного установления уровня владения устной иноязычной речью / Э. Л. Носенко // Иностранные языки в школе. – 1969. – №5. – С.48 – 58.
7. Сушко М. О. Навчання граматики майбутніх учителів китайської мови (на матеріалі загального запитання) / М. О. Сушко // Іноземні мови. – 2013. – №3. – С. 25–30.
8. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська Ольга Олексіївна. – К., 2009. – 300 с.
9. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник. – [2-е вид., перер. і доп.] / Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.
10. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1976. – 156 с.
11. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1971. – 156 с.

**Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному
університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання:
германські мови / романські мови
(2012 рік)**

Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено розробці теоретико-методичних основ організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією.

На основі критичного аналізу наукової літератури з проблем дослідження у роботі обґрунтовано психолого-педагогічні та методологічні передумови організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією; визначено рівні автономії студентів і характер управління самостійною роботою залежно від моделей взаємодії викладача і студентів (часткова автономія, напівавтономія, частково-залежна автономія, умовно повна автономія).

Обґрунтовано методичні засади створення системи самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови, яка охоплює практичні цілі; підходи (особистісно-орієнтований, компетентнісний, рефлексивний, рівневий); дидактичні і методичні принципи, вирішальні для організації самостійної роботи; зміст самостійної роботи у єдності процесуального і предметного аспектів; комунікативний метод, який реалізується через технології проблемного навчання, проєктні, інформаційно-комунікаційні технології та технологію “портфоліо”; організаційні форми самостійної роботи; нетехнічні та технічні засоби навчання.

Конкретизовано вимоги до володіння студентами мовними (фонетичною, лексичною, граматичною), мовленнєвими (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), лінгвосоціокультурною та навчально-стратегічною компетенціями з першого по четвертого курси.

Запропоновано концепцію реалізації методики організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією, яка передбачає врахування специфіки навчання на різних курсах (вимоги чинної Програми, рівень володіння студентами англomовною комунікативною компетенцією, досвід самостійної навчальної діяльності, досвід використання англійської мови в різних ситуаціях, рівень автономії студентів) та особливостей оволодіння компонентами мовленнєвих і мовних компетенцій.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики і визначено оптимальний рівень автономії на кожному курсі (I курс – часткова автономія, II – III курси – напівавтономія, IV курс – частково-залежна автономія).

Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Беженар Ірина Володимирівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено розв’язанню проблеми навчання студентів-філологів англійського писемного мовлення (АПМ) із використанням мовного портфеля. Теоретично обґрунтовано та практично розроблено методику навчання студентів-філологів АПМ із використанням мовного портфеля.

У роботі досліджується рефлексія як основна психологічна передумова навчання АПМ студентів-філологів, виявляються дидактичні особливості використання портфеля в навчальному процесі вищої школи, визначаються методичні засади укладання та застосування мовного портфеля в навчанні АПМ майбутніх фахівців філологічного профілю.

Проведений аналіз рекомендацій щодо створення мовних портфелів та вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду їх формування дозволили укласти мовний портфель для навчання АПМ студентів-філологів третього курсу. Запропонований мовний портфель має типову структуру Європейського Мовного Портфеля та адаптований до цілей і умов національної освіти. З метою розробки методики навчання майбутніх філологів АПМ із використанням мовного портфеля створено комплекс прийомів його застосування в процесі навчання студентів-філологів АПМ та відповідну систему вправ. Для впровадження мовного портфеля в навчальний процес розроблено модель організації процесу навчання студентів-філологів АПМ відповідно до вимог кредитно-модульної системи підготовки фахівців і на основі наведених у роботі комплексу прийомів використання мовного портфеля та системи вправ.

Ефективність запропонованої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації процесу навчання студентів-філологів АПМ із використанням мовного портфеля.

Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – К., 2012.

У дисертації розглянуто питання навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей (ТС) з урахуванням їхніх навчальних стилів. У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації (ПСМА) майбутніх фахівців технічної галузі напрямків підготовки “Комп’ютерна фізика/інженерія”, “Системна інженерія”, “Програмна інженерія”, “Системи технічного захисту інформації”.

Унаслідок аналізу наукової літератури визначено теоретичні передумови оволодіння ПСМА майбутніми інженерами: проаналізовано сучасний стан навчання монологічного мовлення студентів ТС; визначено лінгвістичні особливості французького ПСМА; з’ясовано, що процес оволодіння мовою професійного спрямування пов’язаний з психо- та лінгвокогнітивними особливостями, характерними для студентів ТС, які відображаються у структурах передачі інформації, домінуванні певних способів її сприймання, обробки та ре/продукування, тобто у їхніх навчальних стилях. Досліджено, що згадані вище особливості є наслідком впливу сукупності факторів різних рівнів, які знаходять своє відображення у застосуванні студентами навчальних стратегій у процесі оволодіння ПСМА.

Теоретично обґрунтовано та практично розроблено комплекс вправ і модель навчального процесу для оволодіння французьким ПСМА студентами ТС. У результаті проведення експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики, сформульовано методичні рекомендації щодо відповідного навчання.

Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійських теленовін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вікович Роксолана Ігорівна. – К., 2012.

У дисертації розглянуто питання навчання майбутніх перекладачів, що вивчають англійську мову як першу іноземну, аудіювання англійських теленовін (АТН). Теоретично обґрунтовано психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови навчання аудіювання АТН, проаналізовано лінгвістичні особливості новинного теледискурсу та визначено методичні засади навчання аудіювання АТН. Аналіз сучасної методичної літератури та результати проведених опитувань студентів мовних факультетів дозволили виявити труднощі аудіювання АТН та вміння, які повинні бути сформовані у студентів для успішного сприйняття та розуміння ними новин, що передаються англійською мовою.

На основі розроблених теоретичних положень було визначено критерії відбору відеосюжетів АТН та створено науково обґрунтовану систему вправ для навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання АТН, яка складається з трьох підсистем – дотекстових, текстових та післятекстових вправ. Виділено три стадії навчання аудіювання АТН – початкову, середню та просунуту, описано їхній зміст та наповнення.

За допомогою методичного експерименту було доведено ефективність методики навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання АТН, виявлено перевагу використання вправ на розвиток метадикурсивних умінь та доцільність навчання обговорення АТН з початкової стадії навчання аудіювання АТН. Укладено методичні рекомендації щодо ефективної організації навчання АТН у мовному вищому навчальному закладі.

Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дацків Ольга Павлівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови (АМ) засобами драматизації.

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування вмінь говоріння у майбутніх учителів АМ засобами драматизації. Здійснено відбір типових комунікативних ситуацій для навчання говоріння майбутніх учителів АМ на початковому ступені навчання, укладено номенклатуру вмінь говоріння, виокремлено найпоширеніші форми драматизації: драматичну гру, рольову гру, імпровізацію, симуляцію і театральний проект. Встановлено, що в процесі формування вмінь говоріння засобами драматизації розвивається особистість студента.

Завдяки теоретичним напрацюванням розроблено методику формування вмінь говоріння у майбутніх учителів АМ засобами драматизації, включаючи відбір мовленнєвого матеріалу, систему вправ, етапи і модель навчання.

Ефективність методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів АМ засобами драматизації перевірено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо формування вмінь говоріння у майбутніх учителів АМ – студентів II курсу – засобами драматизації.

Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми удосконалення вимови майбутніх учителів англійської мови (АМ) на старшому ступені навчання.

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику вдосконалення фонетичної компетенції (ФК) майбутніх учителів АМ у самостійній роботі (СР) з використанням мультимедійного комп'ютерного курсу (МКК). Уточнено зміст та структуру ФК. Проаналізовано чинники фосилізації вимови студентів, що призводять до утворення залишкового акценту, та визначено ті, вплив яких можна мінімізувати у процесі СР. Розглянуто психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови покращення вимови, а також особливості організації СР з використанням МКК. Обґрунтовано циклічну модель удосконалення ФК у СР на основі рефлексивної діяльності. На основі описаних теоретичних положень розроблено підсистему та комплекси вправ для удосконалення ФК майбутніх учителів АМ, які було реалізовано у МКК "Sound English". Обґрунтовано три етапи організації СР над вимовою (організаційний, навчальний, контрольний).

Ефективність розробленої методики була доведена у ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації СР майбутніх учителів АМ над удосконаленням ФК з використанням МКК.

Дубко І. В. Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дубко Ірина Володимирівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання учнів основної загальноосвітньої школи письма німецькою мовою після англійської з використанням проектів.

У роботі теоретично обґрунтована і практично розроблена методика навчання німецькомовного письма. Визначені мета та зміст навчання. Проаналізовані передумови та визначена доцільність використання методу проектів в основній школі. Конкретизовані вимоги до організації процесу навчання. Визначено лінгвістичні особливості типів німецькомовних текстів, продукуванню яких треба навчити учнів загальноосвітньої середньої школи. Здійснена порівняльна характеристика лінгвістичних особливостей писемних висловлювань у німецькій та англійській мовах.

Теоретично обґрунтована та розроблена система вправ для навчання німецькомовного письма з урахуванням знань, навичок та вмінь з англійської мови.

Ефективність запропонованої методики перевірена та підтверджена в ході експериментального навчання. Сформульовані методичні рекомендації щодо використання системи вправ знайшли своє практичне застосування в процесі навчання учнів основного ступеню навчання загальноосвітніх закладів.

Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кажан Юлія Миколаївна. – К., 2012.

У дисертації розглянуто питання формування рецептивної лексичної компетенції (РЛК) у студентів – майбутніх учителів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну на базі англійської.

Розглянуто зміст і структуру РЛК; досліджено психофізіологічні та психолінгвістичні передумови, які забезпечують її формування; проведено опитування студентів з метою з'ясування їхнього ставлення до навчальної автономії та володіння ними певними прийомами та стратегіями, необхідними для формування РЛК; проведено зіставний аналіз лексичних підсистем англійської і німецької мов і створено методичну типологію лексичних одиниць, яка включає чотири групи і враховує схожість/відмінність у написанні та вимові лексичних одиниць в німецькій та англійській мовах.

На основі виділених критеріїв здійснено відбір навчального матеріалу для формування РЛК, теоретично обґрунтовано й практично розроблено підсистему вправ і модель навчання студентів початкового ступеня мовних ВНЗ, які вивчають німецьку мову як другу іноземну на базі англійської.

У процесі проведення двох серій експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики і визначено її оптимальний варіант. На основі аналізу створено методичні рекомендації щодо формування лексичної компетенції у німецькій мові як другій іноземній після англійської в рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Король Т. Г. Система тестового контролю англомовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Король Тетяна Григорівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено проблемі тестового контролю (ТК) англомовної компетенції (АК) у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами. У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено систему комунікативно спрямованого адаптивного тестового контролю АК у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами.

Проаналізовано тестовий контроль АК у читанні фахової літератури з позицій системного підходу до навчання й тестування. Визначено основні вимоги до його ефективної організації в умовах сучасного немовного вищого навчального закладу (ВНЗ). Описано зміст мотивуючої, формуючої й регулюючої індивідуалізації тестового контролю АК у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей з використанням окремих прийомів адаптивного тестування. Конкретизовано елементний склад і встановлено взаємозв'язки між підсистемами етапів проведення тестування, його видів, об'єктів контролю, типів і видів тестових завдань (ТЗ) для визначення рівня їхньої сформованості та засобів здійснення ТК. Уточнено перелік прямих об'єктів тестового контролю АК у читанні фінансової фахової літератури з огляду на лінгвостилістичні особливості англomовного фінансового наукового тексту та професійні потреби майбутнього фінансиста в цьому виді мовленнєвої діяльності. Створено методичну типологію лексичних одиниць реального словника майбутнього фінансиста. Розроблено послідовність моделювання ситуацій реального опосередкованого спілкування в читанні іншомовної фахової літератури під час створення комунікативно спрямованих ТЗ з читання. Узагальнено вимоги до комунікативно спрямованих ТЗ з читання іншомовної фахової літератури.

Відповідно до виокремлених об'єктів та видів ТК укладено банк ТЗ з читання англomовної фінансової фахової літератури. Охарактеризовано компонентний склад специфікації комунікативно спрямованого ТЗ з читання. Розроблено структуру й зміст частин з читання тематичних, модульних і підсумкового тестів. Визначено критерії оцінки рівня складності окремого ТЗ з читання та важелі адаптації рівня складності частин тестів з читання. Представлено модель організації й проведення тестування АК у читанні в умовах немовного ВНЗ.

Емпірично перевірено запропоновану систему ТК у ході двох серій експериментального навчання й тестування та паралельного пілотування створених тестових матеріалів. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації й проведення системного комунікативно спрямованого адаптивного тестового контролю АК у читанні фінансової фахової літератури.

Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Максименко Людмила Олександрівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого англomовного діалогу (ПСАД).

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику навчання ПСАД майбутніх менеджерів невиробничої сфери на матеріалі фахових автентичних аудіодіалогів (ФААД). Конкретизовано зміст навчання майбутніх менеджерів ПСАД. Визначено основні жанри спілкування і типи діалогів у професійній діяльності фахівців цього напрямку, виділено основні і компенсаційні вміння, якими повинні оволодіти студенти під час навчання. Проаналізовано особливості усного професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів та обґрунтовано дидактичний і методичний потенціал автентичних аудіотекстів для оптимізації їх навчання.

У межах дослідження відібрано і методично організовано навчальний матеріал, теоретично обґрунтовано та практично розроблено підсистему вправ і модель організації відповідного навчання з використанням ФААД. Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант. Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх менеджерів ПСАД.

Одегова Н. М. Методика формування англomовної компетенції в письмі у процесі навчання майбутніх учителів написання рецензій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Одегова Наталія Миколаївна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування писемної компетенції в майбутніх учителів англійської мови. У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику навчання написання рецензій на художні твори (ХТ).

Унаслідок аналізу наукової літератури визначено теоретичні передумови формування писемної компетенції в процесі навчання рецензування: узагальнено жанрові характеристики рецензії на ХТ як об'єкта навчання; розглянуто особливості реалізації основних дидактичних і методичних принципів; встановлено вплив соціопсихолінгвістичних аспектів висловлювання на письмі аргументованих критичних суджень на організацію навчання.

У межах дослідження укладено інвентар навичок і вмінь, якими повинні оволодіти студенти під час навчання, відібрано й методично організовано навчальний матеріал, розроблено систему вправ для навчання майбутніх учителів англійської мови написання рецензій на ХТ і запропоновано дві моделі відповідного навчального процесу. Експериментально доведено ефективність створеної системи вправ та доцільність використання "покрокової" моделі, яка передбачає поступове оволодіння студентами окремими структурними елементами тексту рецензії. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання рецензування.

Ольховська А. С. Методика формування граматичних навичок усного перекладу з української мови на англійську у майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольховська Алла Сергіївна. – К., 2012.

У роботі теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику навчання майбутніх філологів передачі імплікатур категорії означеності/неозначеності тексту оригіналу (українською мовою) у тексті перекладу (англійською мовою) в усному перекладі з аркуша. Визначено зміст поняття "переклад" як об'єкта навчання та стратегії, що їх застосовують студенти в усному перекладі з аркуша. Доведено відмінність мовленнєвих та перекладацьких навичок; досліджено рівень навичок майбутніх філологів стосовно передачі імплікатур означеності/неозначеності; запропоновано методичну типологію ситуацій, що регулюють вживання англійських артиклів, та ступінь її врахування у чинних посібниках для навчання перекладу; визначено типи вправ для навчання передачі імплікатур означеності/неозначеності та їх співвідношення; запропоновано спосіб експлікації імпліцитної інформації тексту оригіналу при навчанні перекладу.

Розроблено комплекс вправ для навчання передачі імплікатур означеності/неозначеності в усному перекладі з аркуша з української мови на англійську та його модель; сформульовано методичні рекомендації щодо її використання та складено посібник для забезпечення згаданого навчання.

Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Романюк Юлія Вікторівна. – К., 2012.

Дисертацію присвячено проблемі формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту.

У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту.

Визначено зміст формування читацької англомовної компетенції майбутніх інженерів, уточнено поняття навчального веб-сайту. Досліджено гіпертекст як форму професійно орієнтованого тексту та його лінгвостилістичні особливості, виділено дидактичні принципи використання навчального веб-сайту як засобу формування читацької англомовної компетенції. На основі описаних теоретичних положень відібрано гіпертексти згідно із сформульованими

критеріями, розроблено систему вправ для формування відповідної компетенції з використанням навчального веб-сайту. Представлено модель організації навчального процесу і комплекс вправ згідно із запропонованою методикою.

У ході експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики. Сформульовані методичні рекомендації з організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту.

Юдіна О. В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юдіна Ольга Володимирівна. – К., 2012.

У дисертації розглянуто питання навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою. В роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику навчання німецькомовного міжкультурного спілкування студентів-менеджерів третього курсу з метою формування у них професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції (ПМКК).

Досліджено зміст іншомовного міжкультурного спілкування, розглянуто його функції та компоненти (соціальний, культурний і лінгвістичний), окреслено специфіку та особливості міжкультурного спілкування з точки зору його професійної спрямованості для навчання студентів-менеджерів. Описано структуру та складові ПМКК, досліджено труднощі, які виникають у процесі міжкультурного спілкування, виділено етикетні норми, правила вербальної та невербальної поведінки, стратегії спілкування, яких необхідно навчати студентів для здійснення ефективного міжкультурного спілкування з представниками німецькомовних країн.

Відібрано зміст та навчальні матеріали з урахуванням компонентів міжкультурного спілкування, розроблено систему вправ та модель навчання міжкультурного спілкування студентів-менеджерів у межах дисципліни “Німецька мова професійного спрямування”. Ефективність запропонованої методики перевірено та підтверджено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання студентів-менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою.

**Теми кандидатських дисертацій аспірантів і здобувачів КНЛУ
зі спеціальностей 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови /
романські мови, затверджені Координаційною радою АПН України**

- Тищенко М.А.** Методика навчання майбутніх радіотехніків професійно орієнтованого англомовного письма з використанням веб-технологій
- Коваль А.О.** Методика індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англомовного професійно орієнтованого читання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій
- Ярошенко О.В.** Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів засобом кейс-методу
- Глазунов М.С.** Формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в писемному мовленні засобами веб-технологій
- Мокіна А.Г.** Навчання англійського усного мовлення дошкільників
- Панзига О.М.** Формування рецептивних німецькомовних компетентностей у майбутніх учителів у самостійній роботі (німецька мова після англійської)
- Кладкова Т.А.** Методика реалізації комплексного контролю рівня сформованості англомовних мовленнєвих компетентностей майбутніх психологів
- Дідух О.О.** Методика навчання майбутніх викладачів ведення дебатів англійською мовою засобами ділової гри
- Горбач Е.Б.** Методика формування граматичної компетентності майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі (німецька й українська мови)

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

В. Г. Терещук

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті розглядаються загальнодидактичні та методичні принципи формування англomовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища. Уточнено сутність поняття “віртуальне навчальне середовище”, проаналізовано методичний потенціал використання відібраних принципів у процесі формування англomовної лексичної компетентності.

Ключові слова: принцип формування, віртуальне навчальне середовище, англomовна лексична компетентність.

В. Г. Терещук. Принципы формирования англоязычной лексической компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях виртуальной обучающей среды. В статье рассматриваются общедидактические и методические принципы формирования англоязычной лексической компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях виртуальной обучающей среды. Уточнена сутність поняття “виртуальна навчальна середовище”, проаналізовано методичний потенціал використання отобраних принципів у процесі формування англоязычної лексической компетентности.

Ключевые слова: принцип формирования, виртуальная обучающая среда, англоязычная лексическая компетентность.

V. G. Tereshchuk. Principles of English vocabulary instruction for non-philologists in virtual learning environment. In the article general didactic and methodological principles of English vocabulary instruction for non-philologists are analyzed. The notion of virtual learning environment has been specified, methodological potential of the selected principles used in the process of English lexical competence formation has been revealed.

Key words: teaching principle, virtual learning environment, English lexical competence.

Постійне оновлення та розширення світової інформаційної бази, поява нових технологічних та наукових відкриттів, інтенсифікація міжнародного співробітництва зумовлюють необхідність посилення іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Оволодіння іноземною мовою, зокрема англійською як мовою міжнаціонального спілкування, дає можливість студенту використовувати її передусім як засіб систематичного поповнення та вдосконалення своїх професійних знань, формування професійних вмінь, навичок та якостей. Водночас успішність використання англійської мови на практиці залежить в першу чергу від рівня знань англomовної лексики, оскільки саме лексика виступає в якості найважливішого компонента англomовної мовленнєвої діяльності [6; 7].

У зв'язку із зменшенням кількості годин, відведених на формування англomовної лексичної компетентності, та неоднорідністю цільової аудиторії (різниться початковий рівень іншомовної підготовки студентів, їх ставлення до вивчення іноземної мови), виняткового значення набувають принципи формування англomовної лексичної компетентності, оскільки вони, перебуваючи у взаємозв'язку та взаємодії із цілями, змістом, методами, прийомами та організаційними формами навчання, є вихідними положеннями, що визначають тактику та стратегію навчання в кожній “точці” навчального процесу [10, с. 40]. Питанню принципів навчання присвячено чимало наукових праць вчених (Беляєв Б., Зимняя І., Рогова Г., Ніколаєва С. та ін.). Тим не менш

не є встановленою сукупність ключових принципів навчання, реалізація яких зможе забезпечити успішність формування англомовної лексичної компетентності в умовах віртуального навчального середовища (ВНС). Відповідно, **метою** даної статті є виокремлення основних загальнодидактичних та методичних принципів, використання яких інтенсифікує процес формування англомовної лексичної компетентності та підтримує функціонування ВНС.

Насамперед, розкриємо значення поняття “віртуальне навчальне середовище”. Дане поняття підлягає великій кількості трактувань, витоками яких є засади психології, методики навчання, комп’ютерної інженерії тощо. Загалом, вчені-методисти або ототожнюють віртуальне навчальне середовище з комп’ютерним та телекомунікаційним, в основі якого закладені цілі освітнього характеру [4, с. 34], або ж розцінюють ВНС як допоміжну програмну систему для створення віртуальних навчальних закладів та функціонування дистанційного навчання [16, с. 21]. Натомість, слідом за П. Діленбургом, ВНС – це не лише навчальне середовище, існування якого забезпечується технічними засобами та телекомунікаційними мережами, а й середовище, представлення якого може варіювати від текстового до 3D-змодельованого [19, с. 2]. Крім того, аналіз наукових досліджень засвідчив, що універсальною та ключовою властивістю ВНС є імерсивність [9; 11; 22]. Відповідно до них ми дійшли висновку, що середовище є імерсивним у тому випадку, коли студент виступає в ролі активного діяча, а не спостерігача, психологічно переживає представлену дійсність як особисту, а отже, сприймає її як реальну. Таким чином, тлумачимо ВНС як спеціально організоване імерсивне навчальне середовище, що характеризується наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та направленістю на досягнення навчальних цілей.

Зважаючи на зазначену імерсивну властивість ВНС, а також на організаційно-методичні особливості формування англомовної лексичної компетентності в умовах ВНС, ми відносимо до найбільш ефективних такі загальнодидактичні принципи, як принцип наочності, принцип міцності та принцип активності, а також такі методичні принципи, як принцип опори на лексичні правила [15; 3] та принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики [13].

Принцип наочності передбачає чуттєве сприймання англомовного лексичного матеріалу. Прийнято розрізняти мовну (словесно-мовленнєву) та немовну (предметно-зображальну) наочність. Мовна наочність полягає у зосередженні уваги того, хто навчається, в першу чергу на самому англомовному слові, тобто на його слуховому, графічному, зоровому та артикуляційному образі, а не на предметі чи явищі, яке дане слово номінує [2, с. 82]. Іншими словами, процес навчання повинен бути побудований таким чином, аби слухові чи графічні образи англомовного слова асоціювались у студента передусім із зоровими та артикуляційними образами того самого слова, а не із зоровими уявленнями позначуваного цим словом предмета.

Предметно-зображальна наочність передбачає використання різноманітних засобів (ключових слів, логічних схем, орієнтованих питань, предметів бутафорії чи професійного реквізиту, автентичних матеріалів тощо), що забезпечують заданість лексичного наповнення потенційного висловлювання студента, а також перевтілення студента в певного героя (діловий партнер, начальник курсу, спонсор), який виконує соціальну роль в спеціально змодельованій ситуації [12, с. 20].

Відповідно до іншої класифікації виділяють зовнішню (рецептивну) наочність та внутрішню наочність. Рецептивна (зорова та слухова) наочність поділяється, в свою чергу, на активну (кіносюжети, відеофрагменти), пасивну (схеми, книги, діаграми, плани, ілюстрації тощо), первинну (дошка) та цікаву наочність (предмети бутафорії, картини, професійний реквізит тощо). Внутрішня наочність базується на діяльності пам’яті та уяви [14, с. 207], що відтворюють уявлення образу англомовного слова.

Керуючись науковими надбаннями вчених (Азімова Е., Щукіна А., Сазонової Г., Зимньої І.), що стосуються проблеми використання принципу наочності в процесі навчання іноземної мови, ми виділяємо функції наочності, що мають значення для формування англомовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей, а саме:

- семантизаційна (наочність слугує допоміжним засобом при поясненні значень англомовних лексичних одиниць);
- стандартизуюча (зорові та слухові образи сприяють виробленню автоматизмів сприймання та вживання реципієнтом англомовної лексики);
- інформативна (засоби наочності використовуються для введення навчальної та пізнавальної інформації, що містить у своєму складі необхідний для вивчення англомовний лексичний матеріал);
- функція відтворення ситуацій спілкування (зорові та слухові образи функціонують в якості опори для розуміння студентами лексичного наповнення тексту, який вони сприймають на слух або читають);
- стимулююча до висловлювань (наочність діє в якості опори при організації студентом лексичного наповнення свого мовленнєвого висловлювання);
- контролююча (засоби наочності використовуються для здійснення самоконтролю та контролю за характером лексичних знань та навичок, що формуються);
- функція закріплення та пришвидшення утворення зв'язку між вербальним образом англомовної лексичної одиниці (ЛО) та її наочно-чуттєвим образом (наочність функціонує в якості чуттєвої або зорової образної опори);
- функція розширення обсягу запам'ятовування англомовної лексики (засоби наочності "ущільнюють" навчальну інформацію).

Водночас наочність забезпечує іммерсію студента у ВНС завдяки:

- тренувальній функції (засоби наочності підводять студентів до усвідомлення послідовності виконання тих чи інших дій в сфері здійснення майбутньої професійної діяльності) [5, с. 138];
- функції мобілізації психічної активності студентів;
- мотиваційній функції (наочність викликає інтерес, тим самим підтримуючи мотивацію студентів до вивчення англомовної лексики);
- функції зниження рівня втомлюваності;
- функції породження уяви [14, с. 160];
- функції підвищення емоційної реактивності суб'єктів.

Отже, реалізація принципу наочності уможливорює краще розуміння, більш надійне та швидке засвоєння англомовної лексики, стимулює вживання англомовних ЛО у мовленнєвій діяльності, а також закладає основу для створення належного ВНС, що забезпечить успішність формування у студентів англомовної лексичної компетентності.

Принцип міцності передбачає забезпечення довготривалого використання студентом набутих англомовних лексичних знань та навичок [1, с. 216]. У результаті одноразового пред'явлення англомовної ЛО у студентів формуються уявлення про морфологічну структуру даної ЛО та встановлюється зв'язок лише між її формою та значенням, у той час як всі інші аспекти ЛО не утримуються в пам'яті суб'єкта навчання. Внаслідок цього, виділивши аспекти англомовного слова (звукову форму, графічну форму, значення слова, морфологічну структуру слова, сполучувальну цінність слова, реєстр вживання, частотність вживання та асоціативні зв'язки слова), зарубіжні вчені здійснили спробу проілюструвати, якою мірою якість та міцність засвоєння різних аспектів англомовного слова залежить від кількості пред'явлення цього слова студенту (див. рис. 1–3) [17, с. 37–38]:

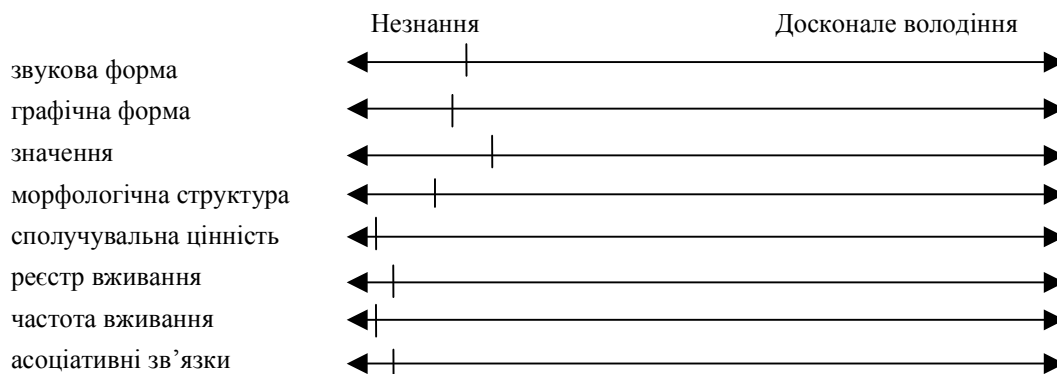


Рис. 1. Рівень володіння англомовним словом після першого пред'явлення

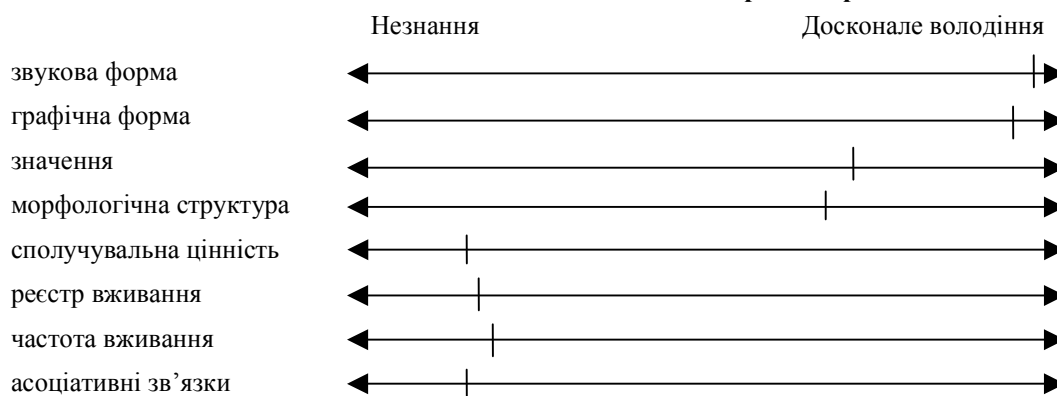


Рис. 2. Рівень володіння англомовним словом після збільшення кількості пред'явлень

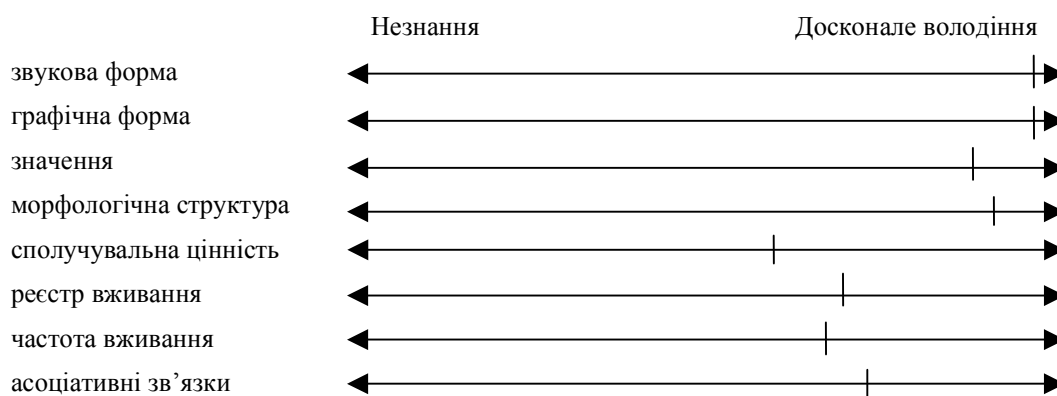


Рис. 3. Рівень володіння англомовним словом після багаторазового пред'явлення

Звідси випливає, що досягнути міцності засвоєння усіх аспектів певної англомовної ЛО можна у разі багаторазового її пред'явлення (повторення). При цьому повторення має відзначатися не однотипністю, а новизною, тобто одне і те саме слово може повторюватися в іншому виді мовленнєвої діяльності, за допомогою інших методів та форм навчання, в новому для студентів смислового контексті тощо [20, с. 189].

Принцип міцності реалізується не лише при багаторазовому пред'явленні лексики, а й за умови врахування особливостей людської пам'яті в процесі організації викладачем навчального матеріалу. Йдеться про "прагнення" пам'яті класифікувати, систематизувати, встановлювати зв'язки різноманітного характеру [8, с. 83]. У зв'язку з цим форма презентації лексики повинна характеризуватися структурованістю та систематизованістю, що передбачає:

- об'єднання англomовних слів у лексико-семантичні групи;
- об'єднання англomовних слів у тематичні групи;
- добір синонімічного ряду або антонімічної пари до конкретного слова, словосполучення;
- використання схем, таблиць, семантичних карт для представлення чи закріплення англomовних ЛО тощо.

Отже, принцип міцності передбачає багаторазовість пред'явлення студентам англomовних ЛО, варіативність способів їх повторення, структурованість організації лексичного матеріалу. На нашу думку, ВНС, зокрема комп'ютерно-опосередковане, відіграє неабияку роль у забезпеченні успішної реалізації даного принципу.

У свою чергу, використання **принципу активності** в процесі формування англomовної лексичної компетентності в умовах ВНС передбачає активізацію когнітивних процесів студента, його особистісних позицій, позитивного емоційного ставлення, обізнаності в особливостях іноземної культури, а також формування у суб'єкта навчання готовності використовувати засвоєний англomовний лексичний матеріал у мовленні. Відповідно до вітчизняної та зарубіжної класифікацій виділяють інтелектуальну, емоційну, мовленнєву [10, с. 154], лінгвістичну та культурну активність [18, с. 35] (див. рис. 4).

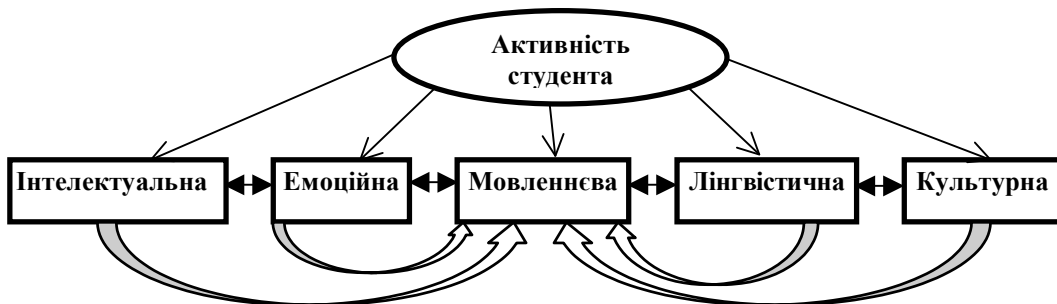


Рис. 4. Типи активності студента в процесі формування англomовної лексичної компетентності в умовах ВНС

Зокрема, інтелектуальна активність передбачає організацію формування англomовної лексичної компетентності таким чином, аби ініціювати пізнавальну діяльність та самоорганізацію студента, стимулювати його до здійснення таких мисленнєвих операцій, як аналіз, систематизація, висунення гіпотез, порівняння. В свою чергу, емоційна активність студентів полягає у прояві ними посиленого інтересу, ентузіазму та допитливості в процесі формування англomовної лексичної компетентності; їхньому позитивному ставленню до вивчення англomовної лексики, до форм та методів навчання. Мовленнєва активність, будучи великою мірою зумовлена емоційною та інтелектуальною активністю, передбачає напруженість психічних процесів (уваги, мислення, пам'яті, уяви) з метою формування і формулювання думки англomовними лексичними засобами [10, с. 49; 2, с. 24]. Тоді як лінгвістична активність обумовлена самостійністю студента, виявом з його сторони власної ініціативи у розширенні свого словникового запасу [18, с. 35]. Водночас культурно активним є той суб'єкт навчання, який крізь призму англomовної лексики виявляє культурні особливості, характерні для країни, мова якої вивчається [18, с. 35].

Забезпечити високий рівень імерсії студентів у ВНС, а отже, успішне оволодіння англomовним лексичним матеріалом можливо у випадку комплексної активізації в процесі формування англomовної лексичної компетентності усіх типів активності.

Принцип раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання лексики бере витoki з принципу обов'язкового використання та раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій під час навчання мовленнєвої комунікації, запропонованого О. Тарнопольським [13, с. 61]. Слідом за К. Єсипович, О. Тарнопольський поділяє навчальні дії для оволодіння іноземною мовою на дії алгоритмічного, напівевристичного та евристичного характеру. Дії алгоритмічного характеру здійснюються відповідно до певних засвоєних алгоритмів та відзначаються при цьому чіткою керованістю (заданість плану вираження та змісту), яка забезпечується наявністю численних опор. Натомість напівевристичні навчальні дії характеризуються певною "альтернативністю", оскільки наявне поле вибору плану змісту та засобів вираження [13, с. 62]. Таким чином, навчальні дії алгоритмічного характеру, забезпечуючи вироблення автоматизмів оперування англомовними ЛО в процесі продукування та сприйняття мовлення, закладають основу для формування лексичних навичок, тоді як напівевристичні навчальні дії, інтегруючи ці автоматизми уже в складі лексичних навичок, завершують їх формування, вдосконалюють їх та створюють підґрунтя для формування мовленнєвих вмінь. При виконанні евристичних навчальних дій обмеження накладаються лише ситуацією, умовами спілкування, комунікативними намірами, що виникають у суб'єктів навчання. Відповідно заданість плану вираження та плану змісту мінімальна або відсутня, що, в свою чергу, передбачає функціонування лексичних навичок власне у мовленнєвих вміннях.

Погоджуючись із твердженням, що "навички функціонують у реальному іншомовному спілкуванні, лише увійшовши до складу вмінь" [13, с. 64], виникає необхідність визначення раціонального співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій з англомовним лексичним матеріалом, яке б сприяло і формуванню лексичних навичок і водночас їх реалізації в мовленні.

Базуючись на розробленій О. Тарнопольським схемі співвідношення навчальних дій, слід зазначити, що на першому курсі навчання студенту доцільно виконувати алгоритмічні, напівевристичні та евристичні навчальні дії рівною мірою. Натомість на другому та п'ятому курсах варто збільшити кількість евристичних дій. Пріоритетність евристичних навчальних дій на подальших макроетапах навчання зумовлена тим, що у студента вже на першому курсі формуються знання та навички оперування лексикою в процесі сприйняття та творення мовлення, відповідно перенесення студентами цих знань та навичок на новий англомовний лексичний матеріал зменшує потребу в алгоритмічних та напівевристичних діях. Таким чином, відповідно до кількості відведених годин (у більшості немовних ВНЗ навчання англійської мови проводиться у три макроетапи: I, II, V курс), змісту робочих програм та специфіки нашого дослідження (в умовах ВНС студент повинен бути максимально задіяний, зокрема в продукуванні англомовних висловлювань), ми вважаємо доцільним співвідносити усі три категорії навчальних дій так, як це представлено у таб. 1.

Таблиця 1

Співвідношення алгоритмічних, напівевристичних та евристичних навчальних дій в процесі формування англомовної лексичної компетентності

<i>Макроетап навчання</i>	<i>Навчальні дії</i>	<i>Співвідношення</i>
Перший курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні 2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:1 1:1
Другий курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні 2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:1 1:1,5
П'ятий курс навчання	1) алгоритмічні : напівевристичні 2) алгоритмічні, напівевристичні : евристичні	1:1 1:2

Отже, даний принцип регулює виконання студентами алгоритмічних, напівевристичних та евристичних дій під час оволодіння англомовною лексикою, забезпечуючи при цьому послідовність формування англомовної лексичної компетентності в умовах ВНС та успішне її функціонування у складі англомовної комунікативної компетентності.

Переходячи до наступного методичного принципу, вагомого в контексті нашого дослідження, варто відзначити, що кожна англомовна ЛО має властиві тільки їй “індивідуально-специфічні характеристики” [15, с. 24]. Вони стосуються передусім значення, форми та особливостей її вживання. Відповідно, у зв’язку з тим, що весь лексичний мінімум для студентів немовних спеціальностей неможливо систематизувати за певними загальними спільними характеристиками, виконання дій з англомовною лексикою не може відбуватися за аналогією (на відміну від дій з граматичним матеріалом) [15, с. 24], а отже, виникає необхідність реалізації в процесі формування англомовної лексичної компетентності саме **принципу опори на лексичні правила**. Даний принцип передбачає організацію процесу формування англомовної лексичної компетентності в умовах ВНС таким чином, аби студент, виконуючи дії з англомовними ЛО свідомо оперував правилами формування та вживання ЛО, відповідно до закономірностей функціонування англійської мови.

А. Шамов відносить до найбільш вагомих правил для оволодіння лексикою правила сполучуваності ЛО між собою. На його думку, про рівень сформованості лексичної навички можна судити за здатністю студента правильно сполучувати ЛО між собою поза мовленнєвим контекстом та в рамках даного контексту. Логічно припустити, що складність для студентів становить сполучування англомовних слів не так поза мовленнєвим контекстом, як власне в його складі, адже контекст, у даному випадку, чітко окреслюючи сферу використання англомовних слів, обмежує кількість потенційно можливих сполучень слів між собою за значенням та стилістичним навантаженням. Відповідно багатоваріантність мовленнєвих контекстів вимагає від студентів вироблення механізму швидкого “переключення з однієї схеми сполучування слів на іншу” [15, с. 23].

В англійській мові розрізняють граматичну (синтаксичну) та лексичну (семантичну) сполучуваність (grammatical collocation; lexical collocation), де граматична виявляється у сполучуванні ключового слова із граматичними елементами: прикметника з прийменником (“happy about”, “suspicious of”); дієслова з прийменником (“talk about”, “participate in”, “know about”); іменника з прийменником (“research on”, “approach to”), а лексична полягає в тому, що два або більше слова, сполучених між собою, доповнюють значення один одного: прикметник з іменником (“fast”, “junk”, “frozen”, “healthy”, “organic”, “fresh”, “plain”, “rich” + “food”); дієслово з іменником (“analyze data”, “conduct research”); іменник з дієсловом (“research shows”, “the study demonstrates”) [21, с. 9].

Окрім правил сполучуваності, В. Бухбіндер та В. Штраусс виділяють в зазначеному принципі правила семантики та стилістичної диференційності [3, с. 172]. Правила семантики вказують на віднесеність ЛО до позначуваного ними предмета дійсності, тоді як правила стилістичної диференційності уточнюють сферу використання ЛО.

Оскільки умови ВНС передбачають, з одного боку, забезпечення глибокого осмислення студентами індивідуально-специфічних характеристик кожної англомовної ЛО, а з іншого – слабку вираженість в процесі формування англомовної лексичної компетентності навчальної направленості, пред’явлення лексичних правил має бути як у формі модельних фраз, ситуативних контекстів чи ілюстрацій, вербальних експлікацій [15, с. 25], що забезпечують мимовільне володіння знаннями про ЛО, так і у вигляді пам’яток-інструкцій, алгоритмів, словникових тлумачень [15, с. 25] та інших форм, які сприяють усвідомленню студентами специфіки мовної системи. Таким чином, принцип опори на лексичні правила спрямований на подолання студентами труднощів, пов’язаних із формою, семантикою та способом використання англомовних ЛО.

Отже, у статті ми вивели ряд загальнодидактичних та методичних принципів, необхідних для формування у студентів немовних спеціальностей англомовної лексичної компетентності в умовах ВНС. На нашу думку, комплексна реалізація усіх запропонованих принципів забезпечить функціонування віртуального навчального середовища, в умовах якого оволодіння англомовною лексикою характеризуватиметься невимушеністю, психологічною розкутістю студентів, їхньою налаштованістю на здійснення іншомовного спілкування. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні методів та прийомів навчання, які б сприяли досягненню проміжних та кінцевих навчальних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / В. А. Бухбиндер, В. Штраусс. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
4. Евдокимова М. Г. Особенность профессиональной коммуникации в виртуальной среде // М. Г. Евдокимова // Образование и виртуальность – 2006. Сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / Под общ. ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука и В. В. Семенца. – Харьков-Ялта : УАДО, 2006. – С. 34–41
5. Ефремов О. Ю. Педагогика : Краткий курс / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с. : ил. – (Серия “Краткий курс”)
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
8. Наумова Ю. С. Психологические закономерности накопления рецептивного словарного запаса студентами неязыковых вузов / Ю. С. Наумова // Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1982. – 167 с.
9. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 219 с.
10. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.)
11. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сарафанюк Едуард Іванович. – О., 2005. – 221 с.
12. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Семенчук Юліан Олексійович. – К., 2007. – 280 с.
13. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу : Посібник / О. Б. Тарнопольський. – К. : Вища шк., 1993. – 167 с.
14. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа. Тезисы международной конференции. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2001. – 240 с.
15. Шамов А. Н. Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка: Учеб. пособие / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2010. – 179 с.

16. Штанько В. И. Виртуальное образование в информационном обществе: возможности и иллюзии / В. И. Штанько // Образование и виртуальность. Выпуск 7 – 2003 года. Под общ. ред. В. А. Гребенюка и В. В. Семенца. – Харьков-Ялта : УАДО, ХНУРЭ, 2003. – С. 21–26.
17. Chacón-Beltrán R. Insights into non-native vocabulary teaching and learning / R. Chacón-Beltrán // Second language acquisition; ed. by R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-López. – Great Britain: MPG Books Group Ltd., 2010. – 230 p.
18. Chan W. M. Media in foreign language teaching and learning / W. M. Chan, K.N. Chin, M. Nagami, T. Suthiwan // Studies in second and foreign language education. – Boston : Walter de Gruyter, 2011. – 422 p.
19. Dillenbourg P. Virtual learning environments / P. Dillenbourg // EUN Conference 2000: “Learning in the new millenium: building new education strategies for schools”. Workshop on virtual learning environments. – University of Geneva, 2000. – 30 p.
20. Hall D. Innovation in English language teaching: a reader / D. Hall, A. Hewings. – USA&Canada : Routledge, 2001. – 289 p.
21. Seesink M. T. Using blended instruction to teach academic vocabulary collocations: a case study / M. T. Seesink // dissertation submitted to the college human resources and education at West Virginian University. – West Virginia, 2007. – 186 p.
22. Spector J. Learning and instruction in the digital age / J. Spector, D. Ifenthaler, P. Isias, Kinshuk, D. Sampson. – N. Y. : Springer, 2010. – 404 p.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія: Педагогіка та психологія

До друку приймаються неопубліковані раніше матеріали: наукові статті, огляди, рецензії тощо, які відповідають тематиці Вісника.

Наукова стаття

Містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до вимог МОНмолодьспорту України (Див. Бюлетені ВАК України №1, 2003; №2, 2008).

Перелік обов'язкових елементів статті:

- Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.
- Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.
- Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.
- Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

При написанні статті необхідно дотримуватися певних правил:

- назва статті стисло відбиває її головну ідею, думку (якомога менше слів);
- слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;
- недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;
- цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;
- усі посилання на наукові авторитети подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок; для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;
- необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;
- стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

Мова публікації – українська.

Обсяг статті – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

Структура статті: індекс УДК, назва, ініціали та прізвище автора, назва навчального закладу, три анотації (обсягом орієнтовно 500 знаків) з ключовими словами українською, російською та англійською мовами, основний текст статті, література.

Зразок оформлення початку статті

**ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ**

Ю. В. Романюк

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”

У статті розглядаються дидактичні принципи використання навчального веб-сайту для формування у майбутніх інженерів читацької англomовної компетенції. З’ясовані види навчальних веб-сайтів, надане визначення поняттю “навчальний веб-сайт”. Проаналізовані психологічні та педагогічні проблеми використання навчального веб-сайту у процесі навчання.

Ключові слова: навчальний веб-сайт, дидактичні принципи, читацька англomовна компетенція.

Ю. В. Романюк. Дидактические принципы использования учебного веб-сайта для формирования у будущих инженеров читательской англоязычной компетенции. В статье рассматриваются дидактические принципы использования учебного веб-сайта как средства формирования у будущих специалистов по инженерной механике читательской англоязычной компетенции. Выяснены виды учебных веб-сайтов, дано определение понятия “учебный веб-сайт”. Проанализированы психологические и педагогические проблемы использования учебного веб-сайта в процессе обучения.

Ключевые слова: учебный веб-сайт, дидактические принципы, читательская англоязычная компетенция.

Y. Romaniuk. Didactic principles of web-site usage for forming the English language competence of future engineers’ reading. The article analyses the didactic principles of learning web-site usage as the means of forming the English language competence in future mechanical engineers’ reading. Types of learning web-sites have been ascertained, the notion of learning web-site has been determined. Psychological and pedagogical problems of learning web-site usage in teaching process have been analyzed.

Key words: learning web-site, didactic principles, English language competence in reading.

Текст статті ...

Посилання на використану літературу та джерела у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. В. Гапонова [1, с. 45], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

Бібліографічний опис повинен відповідати вимогам МОНмолодьспорту України (Бюлетень ВАК України №5, 2009 р., с. 26–30).

Зразок оформлення літератури

Текст статті ...

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – №4. – С. 44–46.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]; керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 368 с.
5. Черниш В. В. Correct English Usage for Everyday and Professional Life: посібник / Черниш В. В. – К. : Ленвіт, 2009. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип.2).

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається на диску CD-R/CD-RW у редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора жирним шрифтом, прізвище, рядком нижче – назва навчального закладу курсивом;
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman;
- основний текст рукопису, а також таблиці, схеми друкуються через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 5 знаків. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки (“ ”); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;
- заміна апострофу (') іншими символами не допускається;
- ЛІТЕРАТУРА друкується жирним шрифтом великими літерами (відступ від лівого поля – 5 знаків). Нижче в підбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передують назва джерела ілюстративного матеріалу;
- підрядкові виноска не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті; електронний варіант статті;
- відомості про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи або навчання, посада, телефон, домашня та електронна адреси;
- витяг з протоколу засідання кафедри/вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рецензію наукового керівника на подану статтю;
- два конверти для листування.

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Редакційна колегія