Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

4’2016

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. – 244 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 29 листопада 2016 року (протокол №5)

Головний редактор ***Григорій Терещук*** — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора ***Володимир Чайка*** — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук— доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко — доктор педагогічних наук, професор

Бердн Меєр — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Лідія Григорчук

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2016

Ministry of education and science of Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

4’2016

Ternopil

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. – 2016. – № 4. – 244 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 29 of November 2016 (record of proceedings №5)

Journal Editor ***Gregory Tereshchuk***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor ***Volodymyr Chaika*****,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna**,** Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

Volodymyr Kravets**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Meyer Berdn**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

Halyna Meshko**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Liliya Morska**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Bohuslav Petrulevych**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Vira Polishchuk**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Myroslav Freiman**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Stanislava Freiman**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Olexandra Yankovych**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: Lidiia Hryhorchuk

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2016

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

Edition is included in the list of ***scientific professional publications*** *of Ukraine*
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.09.

Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.

Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

The electronic version of the journal is included in the database
of ***Vernadsky National Library of Ukraine***

Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:

The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:

РІНЦ (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)
Scientometric Database of Russian Science Citation Index
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 378.147:811.111

ІРИНА ЗАДОРОЖНА

irynazadorozhnai@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

Визначено та охарактеризовано психологічні та педагогічні чинники, які зумовлюють ефективну організацію самостійної роботи студентів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Доведено, що результативність самостійної роботи визначається здатністю до саморегуляції та мотивацією, яка забезпечується створенням ситуації розвитку, моделюванням особистісно значущого для студента контексту навчальної діяльності, спрямованого на створення реального продукту, навчання в співробітництві. Педагогічними передумовами ефективності самостійної роботи визначено знання студентами ефективних методів та раціональних прийомів роботи з іншомовним матеріалом; вибір оптимальних стратегій і прийомів, адекватних поставленій задачі; відповідний рівень інформаційної культури студентів; вміння раціонально розподілити час та контролювати поточні результати; своєчасне внесення коректив на основі результатів поточного контролю чи самоконтролю.

***Ключові слова**: самостійна робота, компетентність, студенти, саморегуляція, мотивація, психологічні чинники, педагогічні чинники.*

ИРИНА ЗАДОРОЖНАЯ

irynazadorozhnai@gmail.com

доктор педагогических наук, профессор,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСІЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТІ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

Определены и охарактеризированы психологические и педагогические предпосылки, которые определяют эффективную организацию самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной коммуникативной компетентностью. Доказано, что результативность самостоятельной работы определяется способностью к саморегуляции и мотивацией, которая обеспечивается созданием ситуации развития, моделированием личностно значимого для студента контекста учебной деятельности, направленного на создание реального продукта, обучение в сотрудничестве. Педагогическими предпосылками эффективности самостоятельной работы определены знание студентами эффективных методов и рациональных приемов работы с иноязычным материалом; выбор оптимальных стратегий и приемов, адекватных поставленной задаче; соответствующий уровень информационной культуры студентов; умение рационально распределить время и контролировать текущие результаты; своевременное внесение корректив на основании результатов текущего контроля и самоконтроля.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, компетентность, студенты, саморегуляция, мотивация, психологические предпосылки, педагогические предпосылки.*

IRYNA ZADOROZHNA

irynazadorozhnai@gmail.com

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF STUDENT SELF-STUDY ORGANIZATION ON ACQUIRING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Psychological and pedagogical prerequisites of student self-study organization on acquiring foreign language communicative competence have been defined and characterized. It has been proved that self-study effectiveness depends on self-regulation and motivation. The latter is amplified by creating a situation of development, modelling personally meaningful learning context aimed at creating a real product; collaborative learning, incorporating modern technologies, using problematic tasks, regular feedback, professionally-oriented learning. On the basis of scientific literature analysis it has been concluded that self-regulation of future foreign language teachers has the following structure: defining objectives, modelling meaningful conditions, action programming, results evaluation, program correction. Ways of developing self-control, self-evaluation and self-correction have been analyzed in the article. Pedagogical preconditions of effective self-study are the following: student knowledge of efficient methods and procedures of foreign language learning; selection of procedures and strategies adequate to the defined goals; an appropriate level of student information culture; ability to manage time and control results; timely correction on the basis of current control and self-control.

***Keywords**: self-study, competence, students, self-regulation, motivation, psychological prerequisites, pedagogical preconditions.*

У сучасному динамічному світі, який характеризується швидким розвитком науки і технологій, надзвичайної ваги набуває формування в майбутніх фахівців готовності до навчання впродовж усього життя, пов'язаного з необхідністю адаптуватися до нових вимог сьогодення. Сказане повною мірою стосується майбутніх учителів іноземних мов, в яких потрібно не лише розвивати прагнення та здатність до постійного самовдосконалення, а й готовність їх формування у власних учнях та студентах.

Виняткову роль в організації цього завдання відіграє коректно організована самостійна робота (СР) студентів, що контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем (у тому числі через спеціальні засоби) і метою якої є оволодіння фаховими компетентностями, а також розвиток автономії студента.

З огляду на свою актуальність проблема ефективної організації СР учнів та студентів перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Дікінсон, А. В. Конишева, Д. Літтл, Н. В. Майєр, Л. Мерфі, Р. Оксфорд, Ю. В. Петровська, Т. Ю. Тернових, С. П. Тетерук, Х. Холек, Н. В. Ягельська й ін.). Разом із тим подальшого вивчення потребує питання психолого-педагогічних чинників ефективної організації СР з урахуванням реалій та вимог сьогодення.

Мета статті – визначити та охарактеризувати психологічні та педагогічні чинники, які зумовлюють ефективну організацію СР з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніх учителів іноземних мов.

Результативність СР зумовлюється насамперед готовністю студентів до її реалізації. Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що готовність включає систему якостей чи властивостей особистості, які забезпечують її самостійний розвиток за такими напрямами: мотивація та мотиваційна готовність, рефлексивність, системність знань, розвиток засобів і прийомів діяльності [4, с. 376]; визначається сформованістю вмінь самостійної навчальної діяльності, необхідних для професійного вдосконалення, усвідомленим самостійним

керівництвом студентом процесом самопізнання [3, с. 38]. Таким чином, готовність до СР трактуємо як систему якостей чи властивостей (розвиток мотивації, рефлексивність, відповідний рівень сформованості знань, навичок та вмінь, володіння ефективними прийомами діяльності), які забезпечують можливість ефективного здійснення особистістю самостійної навчально-пізнавальної діяльності з метою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Узагальнений аналіз науково-методичних джерел [1; 3] дає підстави для висновку, що готовність до СР значною мірою визначається рівнем сформованості навчально-стратегічної компетентності. Базуючись на визначенні С. Ю. Ніколаєвої, навчально-стратегічну компетентність трактуємо як здатність студента використовувати раціональні прийоми розумової праці, стратегії оволодіння фаховими компетентностями та стратегіями міжкультурного спілкування, самостійно їх удосконалювати, а також компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння іноземною мовою [7, с. 15]. Зазначимо, що навчально-стратегічна компетентність передбачає знання власних індивідуальних психологічних особливостей та особливостей навчального стилю, навчальних стратегій, комунікативних стратегій, а також навички та вміння визначати власні психологічні особливості, особливості навчального стилю, використовувати навчальні та комунікативні стратегії, відбирати ефективні стратегії для вирішення навчальної задачі та досягнення цілей комунікації, враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій і засобів.

Як свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження, одним із найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність СР, є здатність до саморегуляції [1; 6]. Саморегуляцію трактують як цілісну систему психологічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю [6, с. 4]. На думку С. П. Тетерук, саморегуляція навчальної діяльності полягає у цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні суб'єктом навчання власних дій відповідно до поставлених завдань, в умінні володіти собою, своїми емоціями, в усвідомленні цілей, адекватній самооцінці рівня своїх знань, вмінь, навичок, здібностей, а також самовдосконаленні на основі здобутих знань [10, с. 4].

Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, забезпечуючи мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності. На основі саморегуляції розвивається здатність керувати собою відповідно до визначеної мети та поставлених навчальних завдань [6, с. 6].

Саморегуляція навчальної діяльності має ту ж структуру, що й саморегуляція будь-якої іншої діяльності. Беручи до уваги класифікацію вмінь саморегуляції в сучасній психолого-педагогічній літературі [6; 8], в структурі саморегуляції майбутніх учителів іноземних мов можна виділити:

- визначення цілей – розуміння запропонованих цілей, уміння самостійно ставити і утримувати цілі до їх реалізації (визначати знання, навички та вміння, якими потрібно оволодіти), визначати послідовність реалізації навчальних цілей, доводити почате до кінця;
- моделювання значущих умов – урахування значущих умов навчальної діяльності, необхідних для її виконання, аналіз наявних умов;
- програмування дій – уміння вибирати методи, прийоми та засоби навчання, які відповідають мовному досвіду особистості, розподіляти час відповідно до рівня складності завдання, визначати послідовність виконання дій, відбирати інструктивні матеріали для самоорганізації та самооцінювання мовленнєвих дій, варіювати форми виконання вправ; організовувати мовленнєву практику;
- оцінювання результатів – уміння контролювати власне висловлювання з метою уникнення можливих помилок, співвідносити результати з критеріями, визначеними викладачем чи самим студентом, визначати труднощі, які виникають у процесі оволодіння іноземною мовою, помилки під час виконання мовних та мовленнєвих вправ, аналізувати узагальнені результати, порівнювати їх з поставленими цілями, забезпечувати об’єктивний та систематичний контроль результатів навчання;
- корекція результатів і способів дії – вміння вносити корективи в програму дій відповідно до критеріїв успішності та змін ситуації, вибирати нові прийоми та способи виконання завдання; виправляти мовні та мовленнєві помилки.

Отже, студент повинен усвідомити чи визначити навчальні цілі, проаналізувати умови навчальної діяльності та продумати послідовність виконання дій, інакше кажучи, пристосувати програму дій до значущих умов навчальної діяльності. Процес виконання супроводжується контролем, корекцією та оцінкою дій відповідно до визначених цілей та отриманих результатів.

Таким чином, у процесі СР, особливо на молодших курсах, викладачеві необхідно звертати увагу на вміння студентів: планувати свою навчальну діяльність, визначати і утримувати цілі до їх реалізації, аналізувати і враховувати значущі умови навчальної діяльності, визначати послідовність виконання дій, відбирати відповідні засоби, оцінювати результати власної діяльності відповідно до певних критеріїв (при цьому важливо, щоб суб'єктивні критерії оцінки власних результатів не дуже відрізнялися від прийнятих, об'єктивних [1, с. 254]), корегувати програму дій.

Акцентуючи увагу в процесі організації СР на плануванні, моделюванні, програмуванні, оцінці та контролі студентами власної пізнавальної діяльності, викладач сприятиме розвитку компонентів саморегуляції та в кінцевому результаті підвищенню ефективності СР.

Основними умовами успішного формування саморегуляції є формування її основних механізмів, а саме: адекватність самооцінки та рівня домагань, самоконтроль та рефлексія. Зазначені механізми є взаємопов'язаними [10, с. 6–7], а відтак, повинні формуватися та розвиватись у взаємозв'язку.

Про зумовленість рівня саморегуляції зазначеними вище механізмами свідчать результати експериментального дослідження С. П. Тетерук, які продемонстрували, що вище–середній рівень саморегуляції корелює з високим і адекватним рівнем домагань, збалансованою самооцінкою, високими рівнями самоконтролю та рефлексії, а також розвитком креативності мислення та уваги студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Самооцінка є необхідною внутрішньою умовою регуляції діяльності та вказує на тісний зв'язок із цілеутворенням та плануванням. Механізм домагання виконує функцію корекції прийнятих цілей, забезпечення відповідності між вимогами, що висуваються до студента, та його реальними можливостями. Завдяки означеному механізму студент дозує свої зусилля, визначає, скільки йому потрібно затрачати сил і часу для реалізації навчальної діяльності. Рефлексивність є складним, багаторівневим процесом самопізнання внутрішніх психологічних станів та актів, що «здійснюється шляхом реконструкції у свідомості уявлень інших студентів, внаслідок взаємодії з ними та переосмислення власного досвіду» [10, с. 15]. Розвинений самоконтроль сприяє своєчасному попередженню і розпізнаванню помилок, яких припустився студент. Найвищий рівень розвитку самоконтролю уможливлює безпомилковість мовленнєвої діяльності студентів іноземною мовою. Самоконтроль сприяє формуванню правильного образу в пам'яті, який є еталоном для мовленнєвої реалізації [10, с. 15–16].

Рівень розвитку зазначених механізмів значною мірою залежить від цілеспрямованої роботи викладача під час аудиторних занять. Педагогу необхідно забезпечити певну можливість вибору студентами змісту навчання, форм контролю, методів та прийомів навчання; усвідомлення майбутніми вчителями цілей навчання та кінцевого результату; формування вміння ставити індивідуальні цілі; розуміння шляхів досягнення визначених цілей; рефлексивність навчання; вміння аналізувати власні сильні та слабкі сторони; особисту відповідальність за результати навчання; систематичний контроль із обов'язковим аналізом причин успіхів та невдач, який поступово переходить у самоконтроль; залучення взаємоконтролю; урахування самооцінки студентів в оцінюванні результатів їхньої діяльності.

У контексті формування готовності до СР особливу увагу варто приділяти самоконтролю та самооцінці, які в методичній літературі розглядаються у вузькому та широкому значеннях. У вузькому значенні самоконтроль і самооцінку розуміють як стратегію навчальної діяльності, спрямовану на перевірку поточних та кінцевих результатів власної діяльності. У широкому значенні самоконтроль визначають як уміння студентів здійснювати моніторинг і критичну рефлексію процесу та результатів власної діяльності, які є основним показником автономності [3 , с. 61].

Формування готовності студентів до СР передбачає розвиток навичок самоконтролю і самооцінки у вузькому та широкому значеннях. Самоконтроль у вузькому значенні ґрунтується передовсім на механізмі порівняння зі взірцем. Оскільки самоконтроль базується на мисленнєвій діяльності [1, с. 90], необхідно розвивати його елементи в процесі роботи над

усіма видами мовленнєвої діяльності та аспектами мови з перших днів навчання у ВНЗ. Не меншої уваги потребує формування рефлексивної самооцінки процесу та результатів власної діяльності, зразком чого є організаційна діяльність викладача на аудиторних заняттях, контроль ним результатів СР студентів з перших днів навчання у ВНЗ. Розвиток механізму рефлексії безпосередньо пов'язаний із формуванням комунікативних, аналітичних, організаційних, планувальних умінь і передбачає фіксацію послідовності дій, виокремлення істотних причинно-наслідкових зв'язків, порівняння реальних дій з альтернативними чи еталонними, конструктивне планування нової моделі [9, с. 176]. Розвиток умінь рефлексивної самооцінки повинен здійснюватися педагогом на аудиторних заняттях шляхом демонстрації студентам використання аналізу процесу та результатів власної діяльності, через забезпечення студентів питальниками для самооцінки та використанням методів, які стимулюють рефлексивну самооцінку.

Ефективний самоконтроль можливий за умови регулярного контролю викладачем результатів СР на аудиторних заняттях, а також цілеспрямованої роботи з формування навичок та вмінь самоконтролю. Результатом самоконтролю є самокорекція – надзвичайно важливе інтелектуальне вміння студента виправити зроблену і усвідомлену помилку, що необхідно для ефективного оволодіння англомовними навичками і вміннями [2, с. 122].

Значну роль у становленні механізму самоконтролю відіграє взаємоконтроль, спрямований на взаємну перевірку і оцінку якості виконання того чи іншого завдання з метою оволодіння певними навичками та вміннями [2, с. 120]. При цьому для ефективного самоконтролю та відповідно оцінювання власної діяльності студенти повинні бути обізнаними з критеріями оцінювання. Критерії можуть бути запропоновані викладачем чи обрані разом зі студентами, обговорені і проаналізовані на аудиторному занятті. Доцільно також продемонструвати студентам на прикладі, як застосовувати критерії в процесі самоконтролю та самооцінювання.

Крім того, ефективність самоконтролю, взаємоконтролю та відповідно самооцінювання і взаємооцінювання зростають, якщо вони супроводжуються регулярним (на I–II курсах) і періодичним (на III–IV курсах) контролем викладача. При цьому студенти мають змогу порівняти результати самоконтролю та взаємоконтролю з контролем викладача, обговорити і проаналізувати отримані результати.

Ще одним фактором, який впливає на результати СР, є мотиваційний. Мотивація розглядається як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, які детермінують поведінку і діяльність людини. Навчальна діяльність мотивується насамперед внутрішніми мотивами, які ґрунтуються на пізнавальній потребі, та зовнішніми мотивами: самоствердження, престижність, необхідність, обов'язок [1, с. 84]. Успішність СР визначається динамікою внутрішніх мотивів, розвитком зовнішніх соціальних мотивів та зближенням внутрішньої і зовнішньої мотивації [3, с. 43]. Показником зазначених процесів є орієнтування студентів на поглиблення і розширення знань у процесі СР, активну творчу роботу, пошук оптимального вирішення поставлених завдань, самоорганізацію та самоконтроль, ініціювання навчальної діяльності згідно із самостійно визначеними, особистісно значущими цілями.

В умовах навчання у ВНЗ організація пізнавальної діяльності повинна бути спрямована на формування мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, що не заперечує необхідності формування власне пізнавальної мотивації та уможливлює підвищення інтересу до вивчення іноземної мови з метою подальшого ефективного виконання майбутніми фахівцями своєї професійної діяльності та усвідомлення перспектив професійного зростання.

На основі аналізу сучасних досліджень проблеми та власного досвіду ми визначили шляхи формування та підтримання позитивної мотивації студентів до СР: врахування інтересів студентів, їх досвіду; застосування сучасних методів і технологій; підбір цікавого, інформативного матеріалу; забезпечення творчого, проблемного характеру завдань; забезпечення студентів можливістю вибору теми, змісту та видів завдань, а також складу групи, в якій вони працюватимуть під час виконання тих чи інших завдань; урізноманітнення форм СР; професійна спрямованість завдань; створення ситуацій, які викликають бажання і дають студентам можливість продемонструвати свої здібності, знання та вміння; забезпечення ситуації успіху; інформування студентів про результати їхніх досягнень; надання студентам оптимальної в певній ситуації самостійності; створення та обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційного навчального середовища. Використовуючи тлумачення

Н. В. Майєр [5, с. 109], останнє ми трактуємо як таке, що забезпечує умови для асинхронної самостійної навчальної діяльності студентів за індивідуальною траєкторією учіння з використанням засобів навчання, комунікації та керування навчальним процесом.

З огляду на сказане, педагогічними передумовами ефективності СР є знання студентами ефективних методів та раціональних прийомів роботи з іншомовним матеріалом; вибір оптимальних стратегій і прийомів, адекватних поставленому завданню; відповідний рівень інформаційної культури студентів, який забезпечує можливість швидкого пошуку та інтерпретації інформації; вміння раціонально розподілити час та контролювати поточні результати; своєчасне внесення коректив на основі результатів поточного контролю чи самоконтролю. Із психологічного погляду ефективність СР визначається здатністю до саморегуляції та мотивацією, яка забезпечується створенням ситуації розвитку, моделюванням особистісно значущого для студента контексту навчальної діяльності, спрямованого на створення реального продукту, навчання в співробітництві, акцент на розвиток механізмів саморегуляції – рефлексії, самооцінки та самоконтролю навчальної діяльності, а також адекватності рівня домагань.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні та розробці інформаційно-комунікаційного навчального середовища для СР майбутніх учителів та філологів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Конышева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 536 с.
5. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Майєр. – К., 2016. – 735 с.
6. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство / В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
8. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Петровська. – К., 2010. – 424 с.
9. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный поход: монография / Е. Н. Соловова. – М., 2004. – 336 с.
10. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Тетерук. – К., 2006. – 21 с.

REFERENCES

1. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija nerodnomu jazyku: na materiale russkogo jazyka kak inostrannogo [Psychology of foreign language teaching: on the basis of Russian as a foreign language], M., Russkij jazyk, 1989. 219 p.
2. Konysheva A. V. Kontrol' rezul'tatov obuchenija inostrannomu jazyku [Control of the results of foreign Language teaching], SPb., KARO, Mn., Izd-vo «Chetyre chetverti», 2004. 144 p.
3. Korjakovceva N. F. Sovremennaja metodika organizacii samostojatel'noj raboty izuchajushhih inostrannyj jazyk [Modern methods of organizing foreign language learners self-study], M., ARKTI, 2002. 176 p.
4. Leont'ev A. A. Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii: izbrannye psihologicheskie trudy [Language and speech in communication and pedagogical psychology], M., Izd-vo Moskov. psihol.-social. in-ta; Voronezh, Izd-vo NPO «MODEK», 2003. 536 p.
5. Majyer N. V. Teorety`ko-metody`chni zasady` formuvannya metody`chnoyi kompetentnosti u majbutnix vy`kladachiv franczuz`koyi movy`[Theoretical and methodological foundations of forming future French language teachers methodological competence],: dy`s ... d-ra ped. nauk, 13.00.02 , K., 2016. 735 p.
6. Morosanova V. I. Oprosnik “Stil' samoreguljacii povedenija” (SSPM): rukovodstvo [Questionnaire “Style of behavior self-regulation”], M., Kogito-Centr, 2004. 44 p.

7. Nikolayeva S. Yu. Cili navchannya inozemny`x mov v aspekti kompetentnisnogo pidxodu [Objectives of foreign language teaching in competence-based approach] Inozemni movy, 2010., # 2. P. 11–17.
8. Petrovs`ka Yu. V. Metody`ka organizaciyi avtonomnogo navchannya anglijs`koyi movy` studentiv texnichny`x special`nostej [Methods of organizing technical students autonomous learning], dy`s ... kand. ped. nauk: 13.00.02, K., 2010. 424 p.
9. Solovova E. N. Metodicheskaja podgotovka i perepodgotovka uchitelja inostrannogo jazyka: integrativno-refleksivnyj pohod: monografija [Methodolodical training and retraining of foreign language teachers: integrative-reflexive approach], M., 2004. 336 p.
10. Teteruk S. P. Formuvannya mexanizmiv samoregulyaciyi studentiv v inshomovnomu prostori [Forming mechanisms of students self-regulation in foreign language environment], avtoref. dy`s. … kand. psy`xol. nauk, 19.00.07, K., 2006. 21 p.

УДК 378

РАИСА МАРТЫНОВА

mytnyk_lar@ukr.net

доктор педагогических наук, професор,

Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Ушинского

ЭТАПЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дифференцируются понятия «предметная» и «процессуальная» интеграция. Обосновывается возможность взаимосвязанного изучения иностранного языка и какого-либо предмета образовательной или профессиональной деятельности на основе процессуальной интеграции. Устанавливается последовательность психолого-педагогических действий для достижения высокого качества усвоения названных дисциплин в едином учебном процессе. Отмечено, что эти действия группируются в три этапа: 1) лингвопонятийный с доминированием иноязычной речевой деятельности над профессиональной для усвоения иноязычных средств ее выражения; 2) предметно-речевой с равнозначной активностью иноязычной и образовательной речевой деятельностью, обеспечивающей возможность усвоения основного содержания образовательного курса средствами иностранного языка; 3) профессионально-деятельностный с доминированием внимания на практическое применение образовательных (профессиональных) знаний в их иноязычном сопровождении.

***Ключевые слова**: предметная интеграция, процессуальная интеграция, этапы процессуальной интеграции, доминанта внимания, единица обучения иноязычной речи, единица обучения предмета профессиональной деятельности, лингвопонятийный, предметно-речевой, профессионально-деятельностный.*

РАЇСА МАРТИНОВА

mytnyk_lar@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Ушинського

ЕТАПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Диференціюються поняття «предметна» і «процесуальна» інтеграція. Обґрунтовується можливість взаємопов'язаного вивчення іноземної мови і будь-якого предмета освітньої або професійної діяльності на основі процесуальної інтеграції. Встановлюється послідовність психолого-педагогічних дій для досягнення високої якості засвоєння названих дисциплін в єдиному навчальному процесі. Відзначається, що ці дії групуються в три етапи: 1) лінгвопонятійний з домінуванням іншомовної мовленнєвої діяльності над професійною для засвоєння іншомовних засобів її вираження; 2) предметно-мовленєвий з рівнозначною активністю іншомовної та освітньої мовленнєвої діяльністі, що забезпечує можливість засвоєння основного змісту

освітнього курсу засобами іноземної мови; 3) професійно-діяльнісний з домінуванням уваги на практичному застосуванні освітніх (професійних) знань в їх іншомовному супроводі.

***Ключові слова**: предметна інтеграція, процесуальна інтеграція, етапи процесуальної інтеграції, домінанта уваги, одиниця навчання іноземної мови, одиниця навчання предмета професійної діяльності, лінгвопонятійний, предметно-мовний, професійно-діяльнісний.*

RAYISA MARTYNOVA

mytnyk_lar@ukr.net

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. Ushynsky

STAGES OF INTEGRATED TEACHING OF EDUCATIONAL AND FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITY

The article differentiates the concepts of "subject" integration and "procedural" integration. The essential characteristics of procedural integration stages have been clarified in terms of philosophical definition of "integration", didactic survey, psychology studies, and linguistic research. The possibility of interconnected learning of a foreign language and one of the subjects relating to educational or professional activity on the basis of procedural integration has been substantiated. The succession of psychological and pedagogical actions for reaching high acquisition quality of these subjects within an integrated educational process has been established. It has been observed that these actions form groups and fall into three stages: 1) linguistic and conceptual stage with dominating foreign language speech activity over professional activity aimed at learning foreign language means of expression relevant to professional activity; 2) subject and speech stage with foreign language speech activity equivalent to educational speech activity providing the possibility of mastering the basic content of the training course by means of a foreign language; 3) professional and activity-based stage with the dominance of attention on the practical application of educational (professional) knowledge along with foreign language usage.

***Keywords**: subject integration, procedural integration, procedural integration stages, attention dominant, unit of **foreign** language teaching, unit of professional activity subject teaching, linguistic and conceptual, subject and speech, professional and activity-based.*

Современный этап развития общества характеризуется стремительным притоком информации во многих ранее существующих областях знаний, а также развитием новых научных направлений, обусловленных появлением новых форм материального и духовного мира. Эта особенность современного развития окружающей действительности выражена Р. Арцышевским следующим образом: «В наше время на протяжении жизни одного поколения происходит больше перемен, чем в условиях традиционного общества за несколько столетий. Одной из наиболее значимых перемен является переход к информационному обществу и поэтому в таких условиях возникают новые и возможно более сложные проблемы в современном образовании» [1, с. 45], требующие реконструкции его структуры и содержания как в средних, так и высших учебных заведениях.

Обеспечить школьников и студентов знаниями о новых открытиях во вновь возникаемых отраслях науки, техники и производства, и при этом не ущемить их в изучении основополагающих законов развития природы, общества и человечества, которые входили в образовательные программы прошлых лет, не представляется реальным из-за невозможности увеличения учебной нагрузки. Поэтому путь разрешения возникшего противоречия между всевозрастающими потоками информации, обязательной для познания молодежью, и нехваткой времени на ее усвоение, ученые увидели в процессе слияния смежных областей знания в единую предметную целостность, а способы их преподнесения – в единую процессуальную общность, что в общих чертах и определило суть педагогической интеграции.

Уточним, что предметная целостность может образовываться на основе слияния смежных дисциплин, создавая, таким образом, единый совокупный предмет, содержание которого позволяет приобрести глубокие разноаспектные знания в пределах его стержневого смысла. В

связи с этим предметная целостность предполагает интегрированный процесс обучения, осуществляемый с едиными целями, методами и средствами.

Процессуальная общность предполагает взаимосвязанное обучение дисциплинам, не имеющим какой-либо идентичности в их содержании, что исключает возможность их смыслового объединения. Такими могут быть любые образовательные или профессиональные предметы и иностранный язык, на котором они изучаются. Поэтому их объединение в один процесс обучения возможно лишь на основе процессуальной интеграции, предполагающей соподчинение разных целей, методов и средств изучения разносмысловых предметов в едином учебном процессе. Слияние в один процесс обучения предметов образовательной (профессиональной) деятельности и иностранного языка не только возможно, но и необходимо. Возможно – потому что сам иностранный язык не имеет самостоятельного содержательного смысла, а имеет лишь специфическую лингвистическую структуру (в зависимости от языка). Необходимо – потому что только в таком процессе обучения иностранный язык постепенно утрачивает свое целевое изучение и становится средством приобретения знаний по другим дисциплинам. Именно этот факт выводит его из сферы учебной деятельности и приводит его в сферу реальной речевой коммуникации.

Таким образом, в процессуальной интеграции осуществляется одновременное, взаимосвязанное обучение двум разнотипным предметам, при котором качество усвоения каждого из них взаимообусловлено. Так, не владея в достаточной степени знаниями иностранного языка, предмет профессиональной деятельности будет усваиваться на ограниченном языковом материале, что не позволит его глубокое осмысление и усвоение. И наоборот, не понимая предметное содержание, способы его выражения на любом языке, тем более иностранном, будут значительно затруднены.

Поэтому предлагаем детально остановиться на этапах обучения предмета образовательной (профессиональной) и иноязычной речи в условиях процессуальной интеграции.

Для определения сущностных характеристик этапов процессуальной интеграции мы исходили из: 1) философского определения «интеграции» как трехэтапного процесса превращения разрозненных материальных элементов в их целостное образование за счет постепенной трансформации формы взаимосвязи составляющих ее частей: от их простого соединения к их взаимосвязанному функционированию, а от него к их устойчивым, взаимозависимым отношениям [2]; 2) дидактических исследований, касающихся: приоритетной роли целей обучения в структурировании процесса обучения; зависимости методов обучения от элементов разнотипных предмета обучения, подлежащих взаимосвязанному усвоению; 3) психологических исследований, касающихся: теории поэтапного формирования умственных действий и автоматизации операций, входящих в них, по мере их совершенствования, а также особенностей восприятия, осмысления, запоминания и применения одновременно изучаемого образовательного и иноязычного материала; 4) лингвистических исследований, касающихся определения единиц языковых действий и речевых высказываний по мере перехода учебного говорения в реально-речевую деловую коммуникацию.

В результате анализа вышеназванных исследований мы установили, что:

1. Обучение на первом этапе процессуальной интеграции направлено на изучение языкового материала той части предметного содержания, на котором оно выражено. Сами же части предметного содержания и последовательность их изучения определяются профильными специалистами. Поэтому вся иноязычная деятельность как в смысловом, так и методическом аспектах зависит от сути и объема каждой части изучаемого предметного материала. Однако, так как сначала интегрированного обучения знания иноязычных средств, на которых выражено предметное содержание, весьма ограничены, изложение профильной информации на иностранном языке оказывается невозможным. Именно поэтому речевой потенциал иностранного языка на данном этапе наиболее низкий. Он соответствует лишь способности воспринять и осмыслить понятийный аппарат изучаемого элемента профильной темы, объяснить суть предъявленной терминологии и продемонстрировать понимание ее употребления в мини-текстах. Такие лингвотематические действия на данном этапе интегрированного обучения дают основание назвать его лингвопонятийным с доминированием иноязычной речевой деятельности (в ее условно-речевой форме) над профессиональной. Это

доминирование проявляется в том, что иностранный язык на данном этапе является целью обучения, а предмет профессиональной деятельности – средствами. Из этого средства извлекается языковой и речевой материал, единицами обучения которому на языковом уровне являются слова-термины, устойчивые лексические и грамматические выражения; а на речевом уровне – предложения, с помощью которых осуществляется трактование изучаемых понятий, определение сущности изучаемых законов или пояснение значения каких-либо профессиональных действий.

Столь пристальное внимание к восприятию и активизации в условно-речевых действиях нового языкового материала, выражающего изучаемые понятия на иностранном языке, обуславливает концентрацию внимания учащихся на обучении иноязычной речи и лишь опосредованное внимание на содержание изучаемой части профильного предмета. По мере накопления знаний новой терминологии в ее иноязычном выражении, а также навыков ее употребления в типичных для изучаемого содержания фразах и предложениях, возникает возможность более широкого предъявления предметного материала и его глубокого осмысления. Показателем готовности проведения таких усложненных методических действий на иностранном языке является результат процесса интегрированного обучения на первом этапе. Он определяется количественными показателями прироста знаний языкового материала в виде новых профессиональных понятий и умений их трактования, а также в виде знания формулировок изучаемых законов. Достижение высоких результатов в общих видах деятельности на данном этапе позволяет переход на следующий этап обучения.

2. Обучение на втором этапе процессуальной интеграции направлено на восприятие и осмысление основного содержания части изучаемого предметного материала, представленного на иностранном языке. Тот факт, что он практически не содержит незнакомых языковых явлений (в лекции могут остаться те незнакомые языковые явления, которые не мешают пониманию основного содержания, это могут быть 2-3 слова, которые можно, по усмотрению преподавателя, записать на доске с переводом), позволяет студентам беспрепятственно воспринимать его. Первичное предъявление предметной информации происходит в устной форме в виде интерактивной лекции. Интегрированный характер таких методических действий проявляется в одновременном усвоении разных дисциплин. С одной стороны, студенты получают профессиональные (предметные) знания, а с другой - у них развиваются иноязычные аудитивные умения. Кроме этого, необходимость конспектирования основных положений лекции способствует развитию у них общеучебных умений: выбирать главное из общего, кратко записывать прослушанное, одновременно работать с устным и письменным текстом. Эти же умения мы можем считать иноязычными; так все обусловленные ими действия выполняются на иностранном языке.

Сказанное позволяет назвать второй этап интегрированного обучения предметно-речевым с равнозначной активностью образовательной и иноязычной речевой деятельностью, а отсюда и равным вниманием как на содержание речи, так и на способы ее выражения. Это проявляется в том, что иностранный язык и предмет образовательной деятельности являются в равной мере целью и средством обучения. Иностранный язык как цель обучения совершенствуется в своих разноаспектных речевых проявлениях, а как средство обучения – обслуживает процесс приобретения и совершенствования предметных знаний. Образовательная деятельность как цель обучения усовершенствуется за счет предметных знаний, которые приобретаются путем использования иностранного языка, а как средство обучения – она составляет содержательный источник функционирования иноязычной речи. Именно поэтому речевой единицей обучения является предметно-ориентированный вначале лекционный, а затем письменный текст, который, по мере нарастания потенциала образовательной деятельности в процессе интегрированного обучения, постепенно снижает свой уровень адаптированности до полной аутентичности. Результат процесса обучения на данном этапе измеряется в количественных показателях прироста иноязычных речевых умений и прироста предметных знаний. Достижение равно высоких результатов в развитии умений в общих видах деятельности на данном этапе позволяет переходить на следующий этап обучения.

3. Обучение на третьем этапе процессуальной интеграции направлено на одновременное развитие умений практического применения предметных и иноязычных знаний. Речевой

потенциал иностранного языка на данном этапе возрастет настолько, что он используется как средство совершенствования предметных знаний, а также как средство их применения в лабораторных условиях и в условиях реально производственной практики. При этом внимание обучаемых лишается необходимости своей концентрации на форме выражения мыслей ввиду ее полной автоматизации употребления, а это, в свою очередь, позволяет всестороннюю сосредоточенность на содержании изучаемого предмета. Поэтому на данном этапе иностранный язык утрачивает целевое использование, образовательная же деятельность, наоборот, берет на себя целевую установку своей реализации, что позволяет назвать этот этап образовательно-деятельностным. На нем в равной мере реализуется два вида деятельности: образовательная, является доминирующей, и иноязычная, обслуживающая образовательную. Именно поэтому единицей обучения на данном этапе является образовательное действие, которое планируется, осуществляется и оценивается средствами иностранного языка. Примерами таких действий могут быть: подготовка и проведение на иностранном языке лабораторных работ; разработка технических проектов в их иноязычном представлении; разработка и написание на иностранном языке инструкций по эксплуатации каких-либо приборов. Определение качества процесса интегрированного обучения на данном этапе должно осуществляться путем вычисления количественных показателей прироста профессиональных и иноязычных речевых умений.

Для более наглядного представления вышеописанных этапов интегрированного процесса обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности представим их на рис. 1.

Как видно из схемы, доминирующая на первом этапе обучения иноязычная речевая деятельность, постепенно совершенствуясь, утрачивает свое лидирующее место на втором этапе и, достигнув наивысшего уровня своего развития, опускается на свое естественное обслуживающее место на третьем этапе.

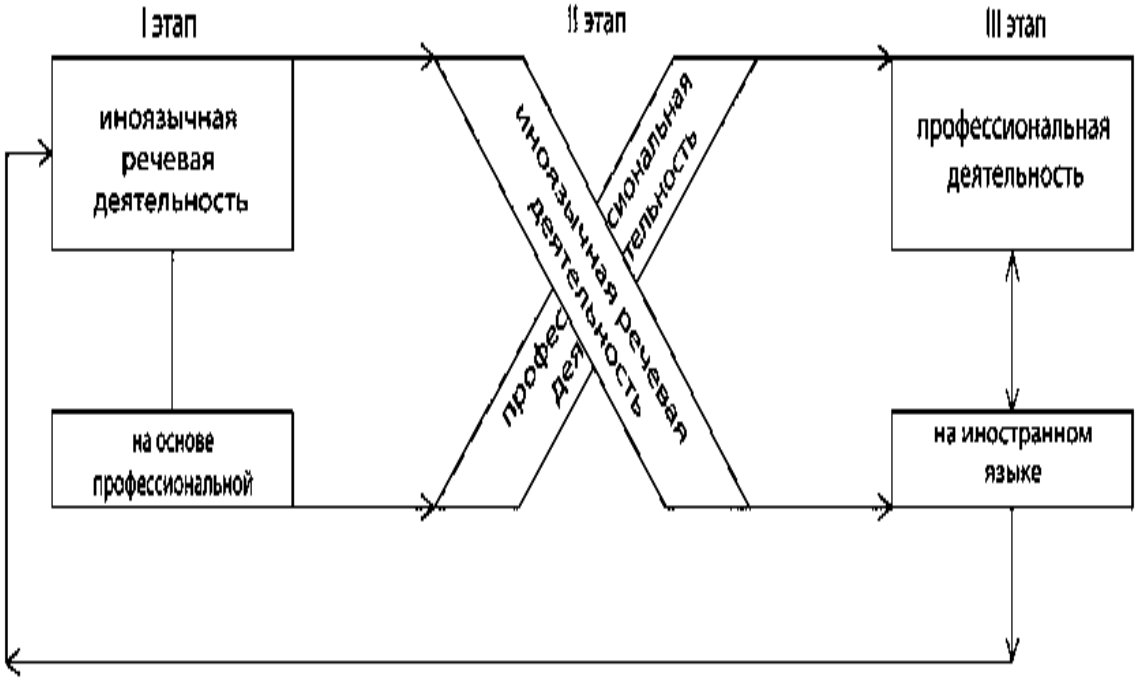

Рис. 1. Трехэтапное структурирование процесса интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности.

Образовательная деятельность на первом, лингвопонятийном этапе обучения является лишь смысловой основой для обеспечения иноязычной речевой деятельности, а на втором, предметно-речевом – набирает свой содержательный потенциал до уровня его равнозначности с лингворечевым материалом, на котором он выражается, что в конечном счете на третьем, образовательно-деятельностном этапе приводит к абсолютному доминированию содержательного аспекта процесса обучения над иноязычной формой его протекания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. А. Арцишевський // Педагогічна і психологічна наука України: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Пед. думка, 2007. – 368 с.
2. Гегель Г. Ф. Науки логики. В 3-х т. / Г. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1972. – Т. 2. – 248 с.
3. Клепко С. Інтеграція і поліформізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Філософія освіти. Фундаментальні проблеми філософії освіти. – 2006. - № 3 (5). – С. 22–33.
4. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2010. – № 9–10. –С. 80–88.
5. Мартынова Р. Ю. Диалектические предпосылки педагогической интеграции / Р. Ю. Мартынова // Наукові записки Тернопільського національного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. - № 2. – С. 45-51.
6. Мартынова Р. Ю. Лингводидактическая характеристика интегрированного обучения иностранному языку старшеклассников / Р. Ю. Мартынова / Наука і освіта. – 2008. – № 3-4. – С. 111-128.

REFERENCES

1. Artsyshevs'kyy R. A. Svitohlyadna osvita v umovakh perekhodu do informatsiynoho suspil'stva [Worldview education in transition to information society]. Pedahohichna i psykholohichna nauka Ukrayiny. Zb. nauk. prats' do 15-richchya APN Ukrayiny u 5 tomakh. T. 2: Dydaktyka, metodyka, informatsiyni tekhnolohiyi, Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 2007, 368 p.
2. Hehel' H. F. Nauky lohyky. [Science of Logic]. Moscow, Mysl'Publ., 1972., Vol. 2, 248 p.
3. Klepko S. Intehratsiya i poliformizm znannya u vyshchiy osviti [Integration and polymorphism of knowledge in higher education]. Filosofiya osvity. Fundamental'ni problemy filosofiyi osvity, 2006, vol. 3 (5), pp. 22–33.
4. Martynova R. Yu. Vidy integrirovannykh protsessov obucheniya professional'noy deyatel'nosti studentov neyazykovykh vuzov [Types of integrated teaching processes of professional activity of students of non-linguistic higher educational establishments]. Naukovyy visnyk PNPU imeni K. D. Ushyns'koho: zb. nauk. prats', Odesa, 2010, vol. 9 – 10, pp. 80–88.
5. Martynova R. Yu. Dialekticheskie predposylki pedagogicheskoy integratsii [Dialectal grounds of educational integration]. Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho universytetu imeni V. Hnatyuka. Seriya: Pedahohika, 2013, Vol. 2, pp. 45-51.
6. Martynova R. Yu. Lingvodidakticheskaya kharakteristika integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku starsheklassnikov [Lingustic and didactic characteristics of integrated foreign language teaching of high school students]. Nauka i osvita, 2008, Vol. 3-4, pp. 111-128.

УДК 371.13:504 (008)

НАТАЛІЯ МИКИТЕНКО

natusiamykyt@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ВОЛОДИМИР СУЛИМ

natusiamykyt@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

КОНЦЕПЦІЯ ПОЕТАПНОГО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Обґрунтовано концепцію поетапного формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах

(ВНЗ). Визначено сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців нефілологічного профілю». Встановлено, що теоретико-методологічну основу вказаної концепції становлять: теорії освіти і навчання, методологічні, дидактичні і методичні принципи та підходи; психологічні теорії навчання і розвитку особистості; психолінгвістичні теорії навчання мов; соціолінгвістичні учення про вживання мов; лінгвістичні теорії та підходи; філософські теорії розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності. Основними підходами, на яких базується концепція, визначено компетентнісний, комунікативний, диференційний з орієнтацією на визначені Радою Європи рівні володіння іноземною мовою. Концепцію поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю спроектовано на процес іншомовної підготовки студентів в українських ВНЗ.

***Ключові слова**: іншомовна комунікативна компетентність, майбутні фахівці нефілологічного профілю, концепція поетапного формування іншомовної комунікативної компетентності, підходи, принципи.*

НАТАЛЬЯ МИКИТЕНКО

natusiamykyt@gmail.com

доктор педагогических наук, профессор,

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

ВЛАДИМИР СУЛИМ

natusiamykyt@gmail.com

кандидат филологических наук, доцент,

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗАХ

Обоснована концепция поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля в вузах. Определена сущность понятия «иноязычная коммуникативная компетентность будущих специалистов нефилологического профиля». Установлено, что теоретико-методологическую основу этой концепции составляют: теории образования и обучения, методологические, дидактические и методические принципы и подходы; психологические теории обучения и развития личности; психолингвистических теории обучения языкам; социолингвистические учения об употреблении языков; лингвистические теории и подходы; философские теории развития, взаимосвязи и взаимозависимости явлений объективной действительности. Основными подходами, на которых базируется концепция, определены компетентностный, коммуникативный и дифференциальный, с ориентацией на определенные Советом Европы уровни владения иностранным языком. Концепция поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля спроектирована на процесс иноязычной подготовки студентов в украинских вузах.

***Ключевые слова**: иноязычная коммуникативная компетентность, будущие специалисты нефилологического профиля, концепция поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетентности, подходы, принципы.*

NATALIIA MYKYTENKO

natusiamykyt@gmail.com

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Ivan Franko National University of Lviv

VOLODYMYR SULYM

natusiamykyt@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Ivan Franko National University of Lviv

THE CONCEPT OF STAGED BUILDING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE SPECIALISTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALIZATIONIN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the validation of the concept of staged building of a foreign language communicative competence in prospective specialists of non-philological specialization in higher educational institutions.The concept "a foreign language communicative competence in prospective specialists of non-philological specialization" has been defined. It has been established that the methodological-theoretical basis of the concept of staged building of a foreign language communicative competence in prospective specialists of non-philological specialization is framed by the theories of education and learning, methodological, approaches and principles of didactics and methodology; psychological theories of learning and development of individuality; psycholinguistic theories of language teaching; sociolinguistic studies of language usage, linguistic approaches and theories; philosophical theories of development, interrelation and interdependence of phenomena of reality. The main approaches, that enable the concept of staged building of a foreign language communicative competence in prospective specialists of non-philological specialization, are competence-based, communicative, differential ones with orientation to the levels of knowledge of foreign languages established by Council of Europe. The concept of staged building of a foreign language communicative competence in prospective specialists of non-philological specialization is projected on the process of foreign language teaching in higher educational institutions of Ukraine.

***Keywords**: foreign language communicative competence, prospective specialists of non-philological specialization, concept of staged building of a foreign language communicative competence, approaches, principles.*

Дослідження теоретико-концептуальних аспектів формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ сприятиме відображенню засад комплексу педагогічних, філософських, психологічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, соціолінгвістичних теорій, а також ефективних дидактичних і методичних принципів і підходів до процесу іншомовної підготовки студентів, вирішенню важливих проблем у сфері вищої освіти.

Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців дослідили О. Бігич, Н. Бориско, А. Гоппер, Р. Гришкова, І. Задорожна, Д. Кембер, Р. Мартинова, Л. Морська, С. Ніколаєва, Дж. О'Нейл, О. Тарнопольский, К. Чік, А. Щукін та інші науковці. Засади компетентнісного підходу до підготовки фахівців обґрунтували О. Бобієнко, Дж. Грейбер, Г. Джонс, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Терещук, А. Хуторськой, Л. Черній, С. Шварц та ін.Феномен комунікативної компетентності вивчали Дж. Де Віто, М. Мак Логхлін, І. Мегалова, Д. Ричен, К. Роуз, Л. Салганік, Р. Сколон, Д. Хаймз та ін. Попри численні дослідження, питання обґрунтування ефективної концепції формування ІКК майбутніх фахівців у ВНЗ є відкритим.

Мета статті – на основі аналізу аспектів дослідження обґрунтувати концепцію поетапного розвитку ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ.

Засадничими теоретико-методологічними основами концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей є: 1) теорії освіти і навчання, методологічні, дидактичні і методичні принципи та підходи; 2) психологічні теорії навчання і розвитку особистості; 3) психолінгвістичні теорії навчання мов; 4) соціолінгвістичні учення про вживання мов; 5) лінгвістичні теорії і підходи; 6) філософські теорії розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності. Можемо схематично представити засадничі основи концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей так (рис. 1):

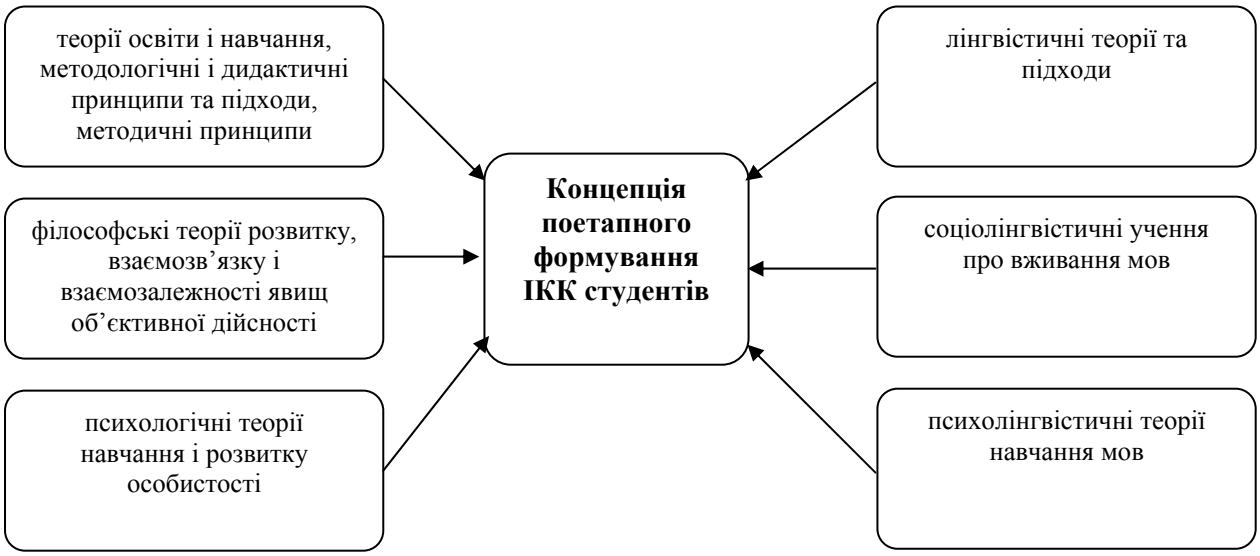

Рис. 1. Теоретико-методологічні основи концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

Відображення принципів системності, систематичності, наскрізності, поетапності, послідовності, відповідності, доповнюваності, симетрії і детермінізму в змісті й організаційних аспектах іншомовної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ забезпечить ефективність формування у них ІКК.

Компетентнісний підхід лежить в основі теоретико-методологічних засад формування ІКК майбутніх фахівців у ВНЗ. Факторами, якізумовили застосування компетентнісного підходу у навчальному процесі, є: висування працедавцями особливих вимог до випускників ВНЗ; підвищення конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці й забезпечення їх соціальної адаптації; створення єдиного європейського освітнього простору й умов дляностифікації дипломів і сертифікатів випускників вітчизняних ВНЗ.

Так, учасники проекту DeSeCo на основі нормативних документів Національного комітету з освіти Фінляндії вважають комунікативну компетентність однією з основнихключових компетентностей [8, с. 31]. Дж. Де Віто визначає комунікативну компетентність як знання правил і володіння навичками комунікації [7, с. 410]. ІКК включає компоненти таких загальних груп компетенцій, як лінгвістична, соціокультурна, міжкультурна, дискурсивна, прагматична. К. Роуз акцентує на важливості формування у студентів компонентів прагматичної компетенції, що є водночас складовими ІКК. Основну роль у цьому процесі науковець відводить підвищенню рівня самосвідомості і розвитку навчальних здібностей студентів. З цією метою він пропонує використати такі стратегії навчання, як перегляд автентичних фільмів, щоби привернути увагу майбутніх фахівців до форм мовленнєвих актів і соціолінгвістичних змінних, в умовах яких відбуваються мовленнєві дії [6, с. 133–134].

Р. Сколон акцентує увагу на вагомій ролі культурних цінностей і конструктів у формування в студентів міжкультурної та соціолінгвістичної складових ІКК. Науковець вважає, що культурна ідентичність учасників комунікативних актів репрезентує ключовий аспект етикетних практик мовців. Дослідження вченого на матеріалі китайських, корейських, японських та американських шоу довели, що культурні коди та їх порушення присутні у різних проявах в засобах масової інформації. Ці порушення часто залишаються поза увагою носіїв мови. Проте їх відразу помічає уважний спостерігач, що не є носієм мови. Він очікуватиме дотримання «сценарію ритуалу». Науковець вказує, що викладачі іноземної мови повинні здійснювати контрастивний і компаративний аналіз культурних кодів, залучаючи до цього процесу й інформацію про іншу культуру [6, с. 134].

Загалом інваріантними компонентами ІКК є прагматичні виміри соціокультурного контексту, а саме: контекстуальне значення, пресуппозиція, однозначність тощо, а також

культурні конструкти дискурсу [6, с.131]. Опанування соціолінгвістичною компетентністю передбачає володіння фахівцями певними культурними моделями, що є втіленням лінгвістичних категорій.

Ми трактуємо ІККмайбутнього фахівця нефілологічного профілю як його здатність бути суб'єктом спілкування в іншомовному середовищі. Актуальний нині комунікативний підхід у вивченні іноземної мови передбачає оволодіння нею шляхом формування у студентів ІКК відповідно до основних положень теорії мовної діяльності. Відтак метою вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями нефілологічного профілю має бути не накопичення теоретичних знань, а формування у них практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички на практиці.

Вагома роль в освіті європейських країн відводиться в наш час диференційному підходові. Основою його є диференціація тих, хто навчається, за критерієм успішності їх навчання [3].

А. Гоппер вважає, що основними чинниками диференційного підходу до навчання є те, що:не всі студенти оволодівають новими знаннями, формують відповідні уміння, навички в однаковому темпі і з однаковою інтенсивністю;кожен студент є індивідуальністю і має власний темп навчання [9].

Концепція поетапного формування у студентів ІКК базується й на засадах «навчання, сконцентрованого на студентові». Термін «навчання, сконцентроване на студентові» широко вживається у зарубіжній літературі, присвяченій проблемам навчання і викладання [10]. Основними пріоритетами концепції такого навчання єактивність студента, що базується на певному досвіді, а також формування у нього певних компетентностей замість накопичення теоретичних знань.

Близькими до теорії навчання, сконцентрованого на студентові, є діяльнісний, особистісно орієнтований та індивідуальний підходи [11; 12]. Комплексна концептуальна парадигма поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ зміщує акцент з процесу викладання на процес навчання, а відповідно – з особи викладача на особу студента, з діяльності викладача на діяльність студента.

Метою навчання єсистемотвірний чинник концепції навчання. Так, мета концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю – формування ІКК студентів на просунутому рівні (В2) – досягається завдяки реалізації компонентів змісту навчання через засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу внаступній послідовності: від розвитку лінгвістичних знань та елементарних мовленнєвих навичок до формування складних інтегрованих умінь, система яких є фундаментальною базою формування і розвитку ІКК у навчальних групах студентів з однаковим стартовим рівнем сформованості в них цієї компетентності. Отже, формування ІКК студентів залежить від їх здатності навчатися, здійснюється на основі знань з фонетики, лексикології, граматики, стилістики іноземної мови, фахово-предметних знань, мовленнєвих навичок, умінь та певного практичного комунікативного досвіду, відбувається в межах ситуативного контексту, який може бути відтворений в рівних академічних умовах навчання.

Основна організаційна форма навчання у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних ВНЗ – це практичні заняття. Концепція поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю передбачає проведення навчальних занять у гомогенних групах, сформованих за результатами розвитку ІКК студентів на початковому етапі навчання. Завдяки цьому в процесі групової навчальної діяльності виявляються переваги диференційного підходу до навчання майбутніх фахівців нефілологічного профілю іноземної мови. За навчальний рік рівень сформованостіІКК студентів повинен зрости на одну градацію. Так, якщо рівень сформованості ІКК студентів на момент їх вступу на навчання у ВНЗ був рубіжним (В1), то планується, що наприкінці першого року вивчення дисципліни «Іноземна мова» рівень сформованості ІКК студентів повинен зрости до просунутого (В2). Існує можливість переходу студентів на навчання до групи з іншим рівнем сформованості ІКК за умови надто швидкого чи сповільненого розвитку в них складових ІКК.

К. Чікпорушує питання, чи варто за умови реалізації диференційного підходу організовувати групи за рівнями знань та умінь для вивчення студентами усіх навчальних дисциплін підготовки майбутніх фахівців, вагомих для формування їх професійної компетентності, чи, скажімо, для формування іншомовних комунікативних умінь достатньо організації навчання іноземної мови в групах за рівнями сформованості ІКК студентів. На

основі такого твердження можна розвинути думку, що, коли б у викладачів навчальних дисциплін фундаментального і фахово зорієнтованого циклів ІКК й іншомовна професійно-комунікативна компетентність були сформовані на високому рівні і викладання дисциплін здійснювалося іноземною мовою міжнародного спілкування – англійською, то навчальний процес був би значно ефективнішим, різноманітнішим, стимулюючим. Нині досвід навчання студентів повинен бути урізноманітненим, наполягає К. Чік, аргументуючи свою позицію, що студенти втрачають інтерес до навчання, якщо воно здійснюється згідно зі старими підходами [4].

Із 1970-х років Радою з культурного співробітництва при Раді Європи ведеться інтенсивна робота з розробки моделі ІКК й обґрунтування порогових рівнів володіння іноземною мовою. Праця завершилась ухвалою в 1996 р. документа під назвою «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою». В ньому окреслені параметри і критерії оцінювання рівнів володіння іноземною мовою і комунікативна компетентність як ціль навчання, способи оцінювання володіння студентами ІКК за допомогою тестових технологій [1]. Фахівці Ради з питань співпраці в галузі культури, Комітету з освіти, Відділу сучасних мов Ради Європи, які уклали Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, запропонували шкалурекомендованих рівнів володіння іноземною мовою. Укладачі вважають, що запропоновані ними 6 рівнів адекватно покривають європейський навчальний простір відповідно до цілей осіб, які вивчають мови [1, с. 22–23]:

- інтродуктивний рівень (англ. Breakthrough);
- середній рівень або «виживання» (англ. Waystage);
- рубіжний рівень (англ. Threshold);
- просунутий рівень або «незалежний користувач» (англ. Vantage);
- ефективна операційна компетенція або автономний рівень (англ. Effective Operational Proficiency);
- «глобальне володіння», «глобальна операційна компетенція» (англ. Mastery).

Визначення меж між окремими рівнями доволі суб’єктивне.Окремі рівні можна розбити на підрівні, які за своїми показниками не повинні виходити за межі показників рівнів. Здійснивши аналіз цих рівнів за висхідною (низхідною), можемо констатувати, що вони є інтерпретацією класичного поділу на базовий, проміжний чи середній та просунутий рівні володіння іноземною мовою.

Наступна схема, також запропонована Радою Європи, починається з початкового поділу на три головні рівні: А, В, С, де А – елементарний користувач, В – незалежний користувач, С – досвідчений користувач. Кожен з рівнів поділяється на два підрівні [1, с. 23] (рис. 2).

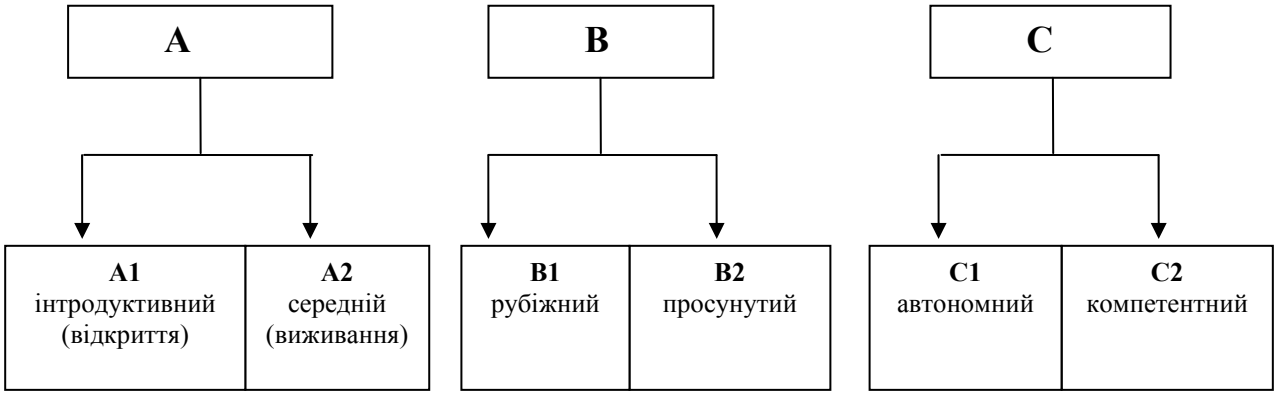

Рис. 2. Рекомендовані Радою Європи рівні володіння іноземною мовою.

Шкала рівнів володіння іноземною мовою стала популярною та утвердилася завдяки її універсальності й гнучкості, можливості застосування для всіх іноземних мов, спрямованості на практичне оволодіння ними, орієнтації на компетентнісний, комунікативний і диференційний підходи, відповідності віковим та особистісним інтересам тих, хто навчається.

Детально характеризує кожен з рівнів володіння студентами іноземною мовою система критеріїв знань, умінь і навичок. Розгляд організаційно-змістових особливостей іншомовної

підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю виявив, що розробка на основі аналізу дескрипторів рівнів володіння іноземною мовою, запропонованих фахівцями Ради з питань співпраці в галузі культури, Комітету з освіти, Відділу сучасних мов Ради Європи[1, с. 24], стандартів якості навчання іноземних мов у системі вищої освіти, вимог галузевих стандартів, навчальних і робочих програм вивчення іноземних мов (англійської, німецької, французької) у вітчизняних ВНЗ, більш деталізованих критеріїв рівнів сформованості ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю допоможе в розумінні багатьох процесів, оскільки у багатьох випадках комплекс знань, навичок і вмінь окремих студентів суттєво різниться між собою, як і мотивація студентів до навчання, емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності і творчий підхід.

Механізм засвоєння навчального матеріалу базується на принципі недопущення прогалин у знаннях студентів завдяки систематичній активізації новогоматеріалу у взаємозв'язках з раніше засвоєним і переходу до вивчення нового за умови засвоєння і закріплення попереднього [2].

Рівень сформованості ІКК студентів визначається за результатами поточного і підсумкового оцінювань. Поточне оцінювання рівня сформованості компонентів ІКК здійснюється шляхом проведення тестувань, написання і перевірки творчих письмових завдань, диктантів, перекладів, усного опитування, оцінювання презентацій, проектів, побудови інтелект-мап, участі студентів в обговореннях, дискусіях, дидактичних іграх, вирішенні проблемних ситуацій. Підсумкове оцінювання проводиться під час модульного контролю, диференційованого заліку та іспиту. Однією з форм підсумкового комплексного оцінювання рівня сформованості ІКК студентів є складання визнаного комплексного міжнародного іспиту з іноземної мови, що передбачає одержання студентом сертифікату про відповідний рівень володіння цією мовою.

Фактори впливу на ефективність реалізації у навчальному процесі концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю включають:

• поєднання підходів, прийомів, методів, стратегій, технік, найбільш результативних у роботі з студентами нефілологічних спеціальностей, традиційних й інноваційних методик навчання іноземних мов: перекладних, інтенсивних, індуктивних, діяльнісних, комунікативних;

• організацію комунікації у процесі навчання засобами іноземної мови у змодельованих комунікативних ситуаціях, що передбачає широке застосування у навчальному процесі таких активних та інтерактивних методів навчання, як рольові, ділові ігри, симуляції, метод проектів тощо, проведення експериментів і презентація результатів індивідуальних та групових досліджень і завдань;

• побудову змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» з урахуванням принципів наступності та послідовності у викладі мовного і мовленнєвого матеріалу з урахуванням необхідності інтегрованого розвитку ІКК в усіх видах мовленнєвої діяльності;

• високий рівень мотивації й активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, взаємонавчання;

• здійснення постійного поточного оцінювання навчальних досягнень студентів засобами комплексних тестових методик.

На основі отриманих результатів дослідження можемо зробити певні висновки.ІККмайбутнього фахівця нефілологічного профілю розглядаємо як його здатність бути суб'єктом спілкування в іншомовному середовищі.

Теоретико-методологічну основу концепції поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю становлять: 1) теорії освіти і навчання, методологічні, дидактичні і методичні принципи та підходи; 2) психологічні теорії навчання і розвитку особистості; 3) психолінгвістичні теорії навчання мов; 4) соціолінгвістичні вчення про вживання мов; 5) лінгвістичні теорії та підходи; 6) філософські теорії розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності.

Основними підходами, на яких базується концепція поетапного формування ІКК майбутніх фахівців нефілологічного профілю, єкомпетентнісний, комунікативний, диференційний з орієнтацією на визначені Радою Європи рівні володіння іноземною мовою.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямку становить експериментальна перевірка ефективності концепції поетапного формування ІКК студентів нефілологічних спеціальностей на базі Львівського національного університету імені Івана Франка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 44 с.
3. Пермякова О. Г. До питання про вимірювання успішності учнів та диференційний підхід до навчання в загальноосвітніх закладах Європи у контексті європейських традицій (друга половина XX століття) / О. Г. Пермякова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2011. – № 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11pogdps.pdf.
4. Cheek K.V. Differential Pacing: An Approach to Compensatory Education / K. V. Cheek. [Elektronyiresurs] – Режимдоступу: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED025565.pdf.
5. Cultural studies in the EFL classroom / Ed. W. Delanoy, L. Volkmann. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006. – 394 p.
6. Culture in Second Language Teaching and Learning / Ed. E. Hinkel. – Camdridge Applied Linguistics Series. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 250 p.
7. De Vito J. Human Communication: The Basic Course. – [8th ed.] / J. De Vito. – New York: Longman, 2000. – 453 p.
8. Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium / Eds.: D. S.Rychen, L. H.Salganik, M. E. McLaughlin. – Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 2003. – 209 p.
9. Hopper A. Auto-Max Trainers Apply Differential Education Theory in Curriculum Development / A. Hopper. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://automotivesalestrainers.com/automotive-sales-training/automax-trainers-apply-differential-education-theory-in-curriculum-development/.
10. Kember D. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching / D. Kember // Learning and Instruction. – 1997. – № 7(3). – С. 255–275.
11. O' Neill G. Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? / G. O'Neill, T. McMahon.[Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html#XGibbs1995.
12. Rowe W. Client-Centered Theory / W.Rowe // Social work treatment: Interlocking theoretical approaches / Ed. F.Turner. –New York: The Free Press, 1986. – P. 408–431.

REFERENCES

1. Zagalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [The Overall European Recommendations on language education: learning, teaching and education.], Kyiv, Lenvit, 2003, 273p.
2. Martynova R.Yu. Tsilisna zagalnodydaktychna model zmistu navchania inozemnych mov. Avtoref. diss. kand. ped.nauk. [The integral didactic model of foreign language learning. PhD. ped. sci. diss.], Kyiv, 2007, 44p.
3. Permyakova O.G. [The issues of assessment of pupils' performance and differential approach to learning in comprehensive schools of Europe in the context of European traditions (second half of the 20th]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedagogichni nauky, 2011, Vol.2. (in Ukr.) Available at: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11pogdps.pdf.
4. Cheek K.V. Differential Pacing: An Approach to Compensatory Education Available at: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED025565.pdf (accessed 02.02.2010).
5. Cultural studies in the EFL classroom / Ed. W. Delanoy, L. Volkmann, Heidelberg, Universitätsverlag Winter, 2006, 394 p.
6. Culture in Second Language Teaching and Learning / Ed. E. Hinkel, Cambridge, Camdridge Applied Linguistics Series, 1999, 250 p.
7. De Vito J. Human Communication: The Basic Course, New York, Longman, 2000, 453 p.
8. Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium / Eds.: Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, Mary Elizabeth McLaughlin, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office, 2003, 209 p.
9. Hopper A. Auto-Max Trainers Apply Differential Education Theory in Curriculum Development Available at: http://automotivesalestrainers.com/automotive-sales-training/automax-trainers-apply-differential-education-theory-in-curriculum-development (accessed 13.12.2010).
10. Kember D. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. Learning and Instruction, 1997, Vol.7(3), pp. 255–275.
11. O' Neill G. Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? Available at: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html#XGibbs1995 (accessed 18.09.2010).

12. Rowe W. Client-Centered Theory. Social work treatment: Interlocking theoretical approaches / Ed. F.Turner, New York, The Free Press, 1986, pp. 408–431.

УДК 37.014.5: 81'246.2

NATALIA ZAKORDONETS

nataliia.zakordonets@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

BILINGUAL EDUCATION: LINGUO-DIDACTIC ASPECTS

The article presents the research of linguo-didactic aspects and models of bilingual education. On the basis of the study of scientific literature the definition analysis of the notions «bilingualism» «bilingual teaching» and «bilingual education» has been carried out. Didactic-methodological bases and approaches to the content of bilingual teaching at higher educational institutions have been determined. This article considers theoretical and methodological foundations of the concept of bilingual teaching. There have been outlined the peculiarities and problems of the designing and implementing bilingual programs and curriculum materials development. It has been stated that characteristics of the latest stage of elaboration of theory and practice of bilingual education have been framed in terms of the transition to a multi-perspectival paradigm of polycultural education. This paper deals with the common didactic fundamentals of personality-oriented philosophy of higher education. The distinctions that require the formulation of specific principles of bilingual teaching have been considered.

***Keywords**: bilingual education, bilingual teaching, linguo-didactic aspect, bilingualism.*

НАТАЛІЯ ЗАКОРДОНЕЦЬ

nataliia.zakordonets@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

ДВОМОВНА ОСВІТА: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Розглянуто лінгводидактичні аспекти і моделі двомовної освіти. З'ясовано особливості трактування змісту понять «білінгвізм», «двомовне навчання» та «білінгвальна освіта» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Обґрунтовано дидактико-методичні основи та підходи до змісту двомовного навчання у вищих начальних закладах (ВНЗ). Проаналізовано теоретико-методологічної основи концепції двомовного навчання. Виокремлено особливості і проблеми конструювання білінгвального навчального плану. Розглянуто три основні типи двомовних освітніх програм, що застосовуються у практиці іншомовного навчання: перехідні, програми мовної підтримки та програми мовного збагачення. Представлено аналіз змісту і завдань односторонніх і двосторонніх двомовних програм (програм двомовного занурення), у ході яких відбувається реалізація ідей полікультурного виховання при здійсненні активного діалогу ідей, навчальних і життєвих стилів, традицій і культур студентів. Зазначено, що особливості новітнього етапу розвитку теорії та практики двомовного навчання зумовлені переходом до багаторакурсної парадигми полікультурної педагогіки. Визначено загальнодидактичні засади сучасної особистісно орієнтованої філософії вищої освіти. Досліджено особливості формулювання специфічних принципів двомовного навчання.

***Ключові слова:** білінгвальна освіта, двомовне навчання, лінгводидактичний аспект, білінгвізм.*

НАТАЛИЯ ЗАКОРДОНЕЦ

nataliia.zakordonets@gmail.com

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Рассмотрены лингводидактические аспекты и модели билингвального образование. Определены особенности трактовки содержания понятий «билингвизм», «билингвальное обучение» и «билингвальное образование» в отечественной и зарубежной педагогике. Обоснованы дидактико-методические подходы к содержанию двуязычного обучения в высших учебных заведениях. Проанализированы теоретико-методологической основы концепции двуязычного обучения. Выделены особенности и проблемы конструирования билингвального учебного плана. Указано, что особенности нового этапа развития теории и практики двуязычного обучения обусловлены переходом к мультикультурной парадигме поликультурной педагогики. Определены общедидактические основы современной личностно ориентированной философии высшего образования. Исследованы особенности формулировки специфических принципов двуязычного обучения.

***Ключевые слова**: билингвальное образование, двуязычное обучение, лингводидактический аспект, билингвизм.*

The problem setting. Significance of bilingual education in Ukraine is associated with its aspiration for close cooperation with the international community in overcoming global challenges. The implementation of humanitarian projects in other areas of international collaboration has triggered the appearance of linguistic boom and affected the status of Foreign Language as an academic discipline, providing the opportunity to take advantage of the open society. A foreign language nowadays is more in demand as an instrument for cognitive and professional activity of future specialists than as a means of communication. Despite the fact that the study of foreign languages at contemporary higher educational institutions has received considerable attention, Foreign Language as an academic discipline has been continuing to be isolated from the rest of the core curriculum. At the same time, a foreign language has been rarely used as a way of gaining confidence in professional knowledge.

Bilingual teaching can be considered as one of the social and educational ways of solving contradictions and ambiguities of contemporary cultural development of countries and peoples. Moreover, it has been applied as an alternative way of learning a foreign language, containing significant potential for multicultural education of youth. Considering the problems of bilingualism and multilingualism sociolinguistics compares them with certain social correlates, having assumed definite social indices such as social status, age, gender, etc., and certain social processes which have been taking place in the society.

Intensification of migration processes, the effects of globalization and the pursuit of integration into European economic, socio-cultural and educational environment are inherent in Ukraine of the late 20th and early 21st centuries. Thus, educational system, learn strategies and language objectives must be framed to meet individual needs of students. Moreover, ways of promoting peaceful coexistence through various cultures and social groups in democratic society being heterogeneous in its ethnic, linguistic, ethnic and cultural structure should be prioritised.

The objective of this paper is to outline linguo-didactic aspects of bilingual education and methodological approaches to the content of bilingual teaching at higher educational institutions.

The Analysis of Recent Studies and Publications. A number of studies similar to the present research have been undertaken in the past [2; 6; 9; 11] but they were focused primarily on types of bilingual education, theories acquainted with cognitive functioning and bilingualism. By comparison, this present study focuses on the various pedagogical theories and methodologies for practical usage. Overall, it is expected that the findings of this study will contribute to the improvement of the bilingual education programs at higher educational institutions.

The problem of bilingual teaching is solved differently in various countries. Cultural and academic program issues in bilingual education have become subjects of study of a number of studies having revealed that bilingual education is effective with students in well-designed programs acquiring academic English [5; 10; 13]. Historical and cultural aspects of bilingual education have been studied by H. Baumgartner, L. Vygotskii, G. Burger, M. Valentik, J. Walter G. Haas, K. Lantz. Some researchers (C. Baker, C. Benson, J. Cummins, N. Dutcher, and V. Youssef) have provided evidence that bilingual schooling can improve basic education in developing countries, with a demonstration of the pedagogical advantages of bilingual education.

Numerous research studies that point to the problems of bilingualism and challenges of studying bilingualism in linguistics have been conducted by A. Diebold, J. Edwards, S. Lieberson, W. Mackey, F. Fabbro. The key fundamental theoretical and empirical questions involving bilingual teaching have been formulated by E. Haugen, U. Weinreich, and M. Blanc. An excellent foundation to topics such as bilingual education, second-language teaching, and language policies has been provided by C. Myers-Scotton and C. Hoffmann. Advantages of bilingual education at the social level have been discussed by T. Baker and S. Romaine.

The results of the study. It is indisputable that bilingualism being associated with second language acquisition extends the capabilities of the individual to contribute to the values of other cultures. Since language and culture have been closely entwined, then a tongue being a part and form of expression of a culture actualizes the problem of understanding at the level of global education. In the information society whose members in their professional activity should contact a large number of other people, communication is to be adequate, clear and accurate. Thus, standard common language would be a universal means of such communication for all in the world, overcoming interaction challenges.

In order to apprehend the basic conceptions of bilingual teaching, certain terms are required to be clarified. The terms «bilingualism» and «bilingual education» appear frequently in pedagogical literature, including dissertations.

The basic definition of bilingual education mostly approved upon by both researchers and laymen, is the «use of two languages as media of instruction». In other words, there is agreement concerning what the procedure of bilingual education is. However, controversy and disagreements are triggered when the philosophy and educational goals of bilingual teaching are discussed.

In the context of the problem of bilingualism being analysed there some more interesting facts are worth scrutiny. According to the recent research [1; 2; 4] bilingual education can be organized into the following four categories: cognitive development, affective development, linguistic growth, and cultural enrichment. George Blanco states that the consensus of professionals in the sphere of bilingual teaching is that its crucial goals are reflected in the area of cognitive and affective development rather than linguistic and social realms [3]. Thus, one can presume that the main learning goal of bilingual education is not necessarily to teach English or any other foreign language, but to teach students notions, professional knowledge and required skills through the language they know underpinning this information by the second language.

From both a contemporary and a historical perspective, bilingualism or multilingualism is the norm rather than the exception, and English is the world's most widely studied foreign language [9]. The main feature of bilingual education programs is to plan teaching and learning process through two different languages for example Ukrainian and English. Second language acquisition provides an advanced method for using bilingual teaching as an essential approach for academic and work accomplishments, not only for English language students, but also for all learners in the other educational areas.

Research suggests [8] there are three basic types of bilingual education programs: transitional, maintenance and enrichment. In transitional programs, students learn most of the subjects in their native language until they are ready to be steadily transitioned to English-only classes. In maintenance programs, students learn part of the subject matter in their native language in order to continue improving their skills while developing the English Language Proficiency. In enrichment programs, part of the content knowledge is taught in the second language predominantly for some future visit to another culture rather than immediate survival as a resident in a foreign country [8].

Bilingual programs can be categorized as either one-way or two-way. In one-way programs, students begin their education by learning the core academic content in their native language. Some one-way programs are maintenance programs in which students continue learning some parts of the content in their mother tongue. Goals of two-way bilingual programs comprise obtaining the specialized content knowledge and becoming proficient in both languages. Through two-way immersion bilingual programs, students can experience frustrations, but they are provided with reasonable environment support of their linguistic, academic, and intellectual development [11].

Virginia Collier and Wayne Thomas [12] stated that two-way bilingual education was the optimal program for the long-term academic success of students, claiming that in bilingual programs learners incline to do best when they get academic instruction in the first language, while receiving the same kind of instruction in the second language. Moreover, it has been concluded that proficient bilingual students develop stronger cognitive abilities over monolingual students and that they commonly outpace monolingual students on tests.

Bilingual education models and approaches have been categorised by Jessica Ball [1] into eight different approaches which can be briefly summarised as follows:

1) mother tongue-based instruction where the language is delivered entirely in the learner's first language;

2) bilingual education (two-way-bilingual education / dual language instruction) in which minority and majority language learners are taught in both minority and majority languages;

3) mother tongue-based bilingual education (developmental bilingualism) in which the first language is used as the primary medium of instruction for the school years while second language is introduced as a subject of study in itself and in preparation for its eventual use as the means of instruction for academic participants;

4) multilingual education which involves the formal use of more than two languages in the curriculum;

5) transitional bi/multilingual education (bridging) in which the objective is a planned transition from one language of instruction to another. «Short cut» or «early-exit» is a term given to programs that involve an abrupt transition to the second language instruction after only two or three years in school; «late transition» or «late exit» refers to a switch to the second language instruction after a learner has become fully fluent academically in the first language;

6) maintenance bi/multilingual education (additive or heritage bilingual education) – after the second language has been introduced, both (or all) chosen languages are media of instruction, the first language instruction continues, often as a subject of study, to ensure learner become academically proficient;

7) immersion or foreign language instruction involves the entire education program being provided in a language that is new to a learner;

8) submersion («sink or swim») occurs when speakers of non-dominant languages have no choice but to receive education in languages they do not understand. This approach promotes subtractive bilingualism: that is the second language learning at the expense of the first language [1].

On the one hand, the sustainability of bilingualism in the process of bilingual teaching is essential only for complete second language acquisition. Hence it will be beneficial for successful integration into the dominant culture, because after receiving school education future specialists will be able to use the second language, if it is required by their professional activity. On the other hand, for representatives of the English-speaking majority, who learn the language of the minority, which is also the world language, bilingualism may be the goal of bilingual teaching, so that fluency in the second language may be required in their career planning.

In our opinion, bilingual teaching can be considered as a focused educational process of individual socialization that occurs in terms of natural or artificial bilingualism being provided in the mastery of the world cultural values by means of native and foreign languages comprising bilingual education and multicultural upbringing. Consequently, bilingual teaching can be defined as lecturers and students' joint activity in the study of certain academic disciplines in their native and foreign languages, providing a high level of competence in a foreign language and content knowledge mastery. It is clear, then, that a foreign language should be acquired through content learning just as content may be studied through a language.

Clearly, the peculiarity of bilingual education is the existence of two languages as a means of teaching. Thus, each of them is studied not only as a subject that is not limited to the study of a language as a system. The following parameters for the developing curriculum for bilingual education students should be taken into consideration: language situation in the family, characteristics of the curriculum, personal living space, function and status of the language. Furthermore, short- and long-range goals and specific objectives should be converted to lesson plans and tasks, taking into account linguistic and cultural background.

So, the main idea of the bilingual education is that a foreign language along with a native language can be used as a means of teaching and learning strategies in the process of professional training of future specialists. Moreover, content knowledge can be developed at the same time as students improve their language skills. In bilingual education the problem of fragmentation of thinking and speaking a foreign language is being removed, as there is non-linguistic object of knowledge – professional knowledge and professional techniques. Cognitive activity is carried out in the unity of language activity and mastery of the subject matter occurs simultaneously with the mastery of the means of expression in native and foreign languages.

The results of the study have shown that theoretical and methodological foundations of the key concepts in bilingual education are: personality oriented paradigm of modern education; a pragmatist approach, as a major psychological concept of learning; cognitive and communicative and competency-based approaches; concept of humanization and humanitarization of education; hypothetical model of Interlanguage theory of foreign language learning; a model of learning activity design; the concept of intercultural dialogue [7, p. 45–47]. Consequently, the strategic objective for bilingual education is the formation of future

professionals in the bilingual subject matter competence which is a set of general, special and interdisciplinary professional knowledge and skills that ensure successful career readiness for professional activity implementation in native and foreign languages in terms of intercultural communication.

Bilingual education has peculiarities that require the consideration of specific principles: principle of focusing of bilingual education on the mastery of specialized non-language disciplines; the principle of using two languages: a mother tongue and second language as a way to obtain knowledge, self-knowledge and self-development in the subject matter content knowledge; principle of unity of mental and speech activities in a foreign language; the principle of support for maintaining and developing native and foreign languages; the principle of sustainable constraints and communicative sufficiency; the principle of multidisciplinary interconnectedness and interdependence; the principle of integration of bilingual education in a general structure and content of teacher education; principle of optimality; the principle of gradual complication of quality content; the principle of motivation to the ability and willingness to use a foreign language for specific purposes, participation in international educational projects, further education with the use of a foreign language.

Didactic and methodological foundations of bilingual education include theoretical substantiation of content for bilingual education. Matter content has been structured taking into consideration requirements and objectives of bilingual education, consisting of content, language and multicultural components. The last ones suggest the cohesion of the three content-relevant lines of bilingual courses: the realities of one's own country, the realities of the country which language is considered and the realities that have intrinsic, universal common human nature.

Didactic and methodological approaches to the content for bilingual teaching at higher educational institutions comprise: event-related being focused on the subject matter meaningful in the situation contextually relative; comparative being provided a comparative analysis of the events, phenomena and facts of life around the world; integrated being combined peculiarities of both approaches mentioned above and being involved the examination of specific situations in comparative analytical perspective.

Models of bilingual education, reflecting the ratio of native to foreign language perform the following functions: duplicate being involved the presentation of the same semantic content of lexical units in both native and target languages; additive which is to provide additional information in a foreign language being promoted diversity that is crucial to acknowledge peoples' differences; parity being provided equal use of native and foreign languages in the disclosure of subject matter; dominant due to which with the advent of multicultural societies a foreign language plays a significant role in bilingual education programs [4, p. 15–20].

As such, it may be more feasible to teach predominantly through manipulative, practical or visual experiences, using collaborative activities that make the lesson and a foreign language comprehensible to students. For example, rather than teach the vocabulary in isolation from the content in order to describe what various items are made of it will be valuable to demonstrate the meanings of the terms. Also, lecturers should make their speech more comprehensible talking more slowly, giving emphasis to significant information and key phrases. Furthermore, the teachers may simplify their speech, using less complex grammar and more common vocabulary, providing exemplification, additional meanings and paraphrasing.

However, it is undeniable that lecturers face the challenge of enabling students to learn content and develop the linguistic and academic competence of learners who are studying through a foreign language. Obviously, visuals, facial expression and gestures are able to contribute to content and language learning. In addition, the content mastery and skills development need to be constantly supervised and understanding of the core concepts and terms properly verified.

The conclusions and perspectives of further research. The results of the study reveal that learning two languages has significant social benefits and educational merits that can lead to higher academic achievement for all students. The analysis of the research in the sphere of professional education and our own experience allow us to state that teaching a foreign language across content areas can strengthen language development for English language learners. Studies have shown that students speaking two languages are at a higher advantage than monolingual ones because learning both languages stimulates cognitive development. Furthermore, the parallel development of academic skills in a native language and proficiency in English as a second language may promote multicultural awareness, which is required to become a successful member of the community. Thus, bilingual education is more effective than studying English merely as an academic discipline, being focused on the learning of grammar, phonetics and other linguistic features in isolation from other content subjects.

This article has attempted to analyse the problems of bilingualism and how lecturers can enhance their efficiency through the effective planning, adjusting classroom activities while assisting their students in developing content knowledge at the same time as improving language skills. To ensure a complete problem solution, it needs to be assured that constraints in the implementation of the bilingual programs will be overcome. Among the perspectives of further study we suggest search of ways of the analysis of foreign language immersion and the linguistic and academic competence development to be considered.

REFERENCES

1. Ball J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years / Jessica Ball. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – UNESCO, 2011. – 87 p. [online]. – Available from: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002 122/212270e.pdf (in English).
2. Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, literacy and cognition / Ellen Bialystok. – New York: Cambridge University Press, 2001. – 26 p. – Available from: http://assets.cambridge.org/97805216/32317/sample/9780521632317ws.pdf (in English).
3. Blanco M. G. Competencies needed by Bilingual Education Teachers / George M. Blanco // Association for Supervision and Curriculum Development [online]. – Available from: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_ 197711_blanco. pdf (in English).
4. Descy P. The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report / P. Descy, M. Tessaring. – Luxembourg: Office for official publications of the European Communities, 2005. – 61 p. (in English).
5. Diaz R. M. Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development / Rafael M. Diaz // Review of Research in Education. – Vol. (10). – 1983. – Pp. 23–54. – Available from: http://rre.sagepub.com/content/10/1/23. extract (in English).
6. Digital divide // Towards the European higher education area. Bologna process: National reports 2004–2005. – Bern, 2005. – Available from: 12 p.www.bo lognarefo rm.ch. (in English).
7. Porter R. P. The Politics of Bilingual Education / Rosalie Pedalino Porter. – New York: Basic Books, 1990. – 178 p. (in English).
8. Richard-Amato P. A. Making it happen: From interactive to participatory language teaching. Theory and practice / Patricia A. Richard-Amato. – NY: Longman, 2003 [online]. – Available from: http://www.joanwink.com/newsletter /2009/Richard-Amato_catalog-0709.pdf (in English).
9. Richards J. C., Hurley D. Language and content: Approaches to curriculum alignment. The Language Matrix / J. C. Richards, D. Hurley // Cambridge University Press. – Cambridge, 1990. – Pp. 144–159. [online]. – Available from: http://www. professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Curriculum-Approaches-in-Language -Teaching.pdf (in English).
10. Rossell C. H., Baker K. The educational effectiveness of bilingual education / Christine H. Rossell, Keith Baker // Research in the Teaching of English. – Vol. 30. – 1996. – Pp. 7–74. – Available from: http://www.bu.edu/polisci/files/people/faculty/ rossell/papers/effectiveness.pdf (in English).
11. Senesac B. K. Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling / Kirk B. Senesac // Bilingual Research Journal. – Vol. 26(1). – 2002. – Pp. 1–17. [online]. – Available from: http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent. cgi?article=1060&context=edu_fac (in English).
12. Thomas W., Collier V. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement / Wayne P. Thomas, Virginia P. Collier. – Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE), 1996. – 335 p. – Available from: http://www.usc.edu/dept/education/CM MR/CollierThomasComplete.pdf (in English).
13. Yalden J. A. Typology of Bilingual Education / Janice Yalden // Advances in the Sociology of Language. – Vol. II. – 2005. – Pp. 413–432. (in English).

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 378:372.881

БОГДАНА САЛЮК

bogdanasaljuk@rambler.ru

кандидат філологічних наук, старший викладач,

Бердянський державний педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАНИХ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розглядається питання використання технологій візуалізації даних, інфографіки та інтелектуальних мап у викладанні іноземної мови, зокрема англійської, студентам неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів (ВНЗ). Наголошується на доцільності впровадження цих технологій, що сприятиме полегшенню сприйняття студентами граматичного або лексичного матеріалу, оптимізації навчального процесу, інтересу в подальшому вивченні іноземної мови. Інтелектуальні мапи застосовуються при вивченні лексико-граматичного матеріалу на різних етапах – від уведення нової теми до її повторення і узагальнення, а також у побудові системи комунікативних вправ та аналізу професійно орієнтованих текстів, у груповій, індивідуальній і самостійній роботі студентів.

***Ключові слова**: інфографіка, інтелектуальна мапа, викладання англійської мови.*

БОГДАНА САЛЮК

bogdanasaljuk@rambler.ru

кандидат филологических наук, старший преподаватель,

Бердянский государственный педагогический университет

ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДАННЫХ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Рассматривается вопрос использования технологий визуализации данных, инфографики и интеллектуальных карт в преподавании иностранных языков, в частности английского, студентам неспециальных факультетов высших учебных заведений. Акцентируется на целесообразности внедрения этих технологий, что будет способствовать облегчению восприятия студентами грамматического либо лексического материала, оптимизации учебного процесса, интересу в последующем изучении иностранного языка. Интелектуальные карты следует использовать при изучении лексико-грамматического материала на разных этапах – от введения новой темы до ее повторения и обобщения, а также при построении системы коммуникативных упражнений и анализа профессионально ориентированных текстов, в групповой и самостоятельной работе.

***Ключевые слова**: инфографика, интеллектуальная карта, преподавание английского языка.*

BOGDANA SALIUK

bogdanasaljuk@rambler.ru

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer,

Berdyansk State Pedagogical University

DATA VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article discusses the use of data visualization technologies such as infographics and mind map in teaching foreign languages, particularly English, to students of non-special faculties of the higher educational establishments (programmers, psychologists, engineers, musicians etc). The expediency of introduction of these technologies that will help to relief students' perception of grammatical or lexical material as well as to optimize the educational process and interest in further study of English is noted. Infographics is used for the activation of lexical units, the assimilation of grammatical phenomena, the simulation of real-life situations to develop skills of monologue and dialogue speech, as well as for training in the use of lexical and grammatical material. The practice of English language teaching to students of non-special faculties illustrates the fact that they better perceive English phrasal verbs, thematic vocabulary, grammar, idioms through visualization. At the same time it helps to save time on the explanation of linguistic material in favor of speech activity. Mind map is also useful in the study of lexical and grammatical material in different stages – from the introduction of new themes to its repetition and generalization. Implementing mind map into the educational process the teacher can build the system of communicative exercises, the analysis of professional texts, group, individual and independent work of students.

Keywords: *infographics, mind map, teaching English.*

Сучасна вища освіта спрямована на оптимізацію навчального процесу, відповідно своєю метою передбачає віднаходження і впровадження таких форм і методів, які б дозволили в обмежений термін дати студентам фундаментальні знання, виробити в них стійки професійні навички. Це актуально і при викладанні іноземної мови, зокрема англійської, студентам неспеціальних факультетів ВНЗ, оскільки ця дисципліна здебільшого розрахована на один навчальний рік, а студенти мають різний рівень шкільної підготовки. Водночас образ майбутнього фахівця будь-якої сфери суспільної діяльності та галузі знань немислимий без володіння англійської мовою як мінімум на рівні В2. Тож викладач має обрати такі засоби представлення інформації, за допомогою яких можна доступно і швидко пояснити навчальний матеріал, а студентам буде легше засвоїти нові знання.

Один із шляхів вирішення вказаної проблеми полягає у використанні зорової наочності (слайди, малюнки, фотографії, роздатковий матеріал, стенди, таблиці, схеми, колажі, відеофільми тощо), зокрема й через можливості сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземної мови. Цікавим і дієвим засобом подання навчального матеріалу є візуалізація даних.

Проблема оптимізації процесу викладання іноземних мов за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (В. Кухаренко, Е. Полат, О. Тарнопольський та ін.) і можливостей засобів наочності на заняттях з іноземної мови (Н. Гальскова, І. Солтисік, В. Федчик та ін.) все частіше привертає увагу науковців і методистів. Водночас питання застосування візуалізації даних як засобу навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей фактично не розглянуте, хоча кількість представленої в інтернеті інфографіки та інтелектуальних мап (mind map), що візуалізують правила і словник англійської мови, збільшується у геометричній прогресії (наприклад, http://www.perfect-english-grammar.com/infographics.html, http://www.grammar.net/hi-res тощо).

Мета статті – розглянути можливості впровадження технологій візуалізації даних (інфографіка та інтелектуальні мапи) як сучасних засобів наочності у викладанні англійської мови для студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Інфографіка або інформаційна графіка (англ. Information graphics, infographics) – це спосіб графічного відображення інформації, даних і знання, спрямований на швидке й чітке подання необхідної та складної інформації. Інфографіка «показує приховане, пояснює заплутане і адаптує незрозуміле» [4]. Дві треті інформації людина отримує через органи зору, водночас мислить і образами, що мають візуальну форму. Тому інформація, яка представлена візуально, сприймається швидше і викликає підвищену увагу, оскільки складає комплекс готових образів. При цьому текстовий контент завжди повинен знаходитись на першому місці [4].

Дослідження та обґрунтування інфографіки ведеться передовсім у контекстах веб-дизайну, програмування, освіти, аналізу даних, журналістики, маркетингу, статистики тощо.

Серед найвідоміших і фундаментальних праць з інфографіки варто назвати книги Ж. Бертена «Семіологія графіки», К. Уейр «Візуалізація інформації: сприйняття дизайну», Е. Тафті «Візуальне пояснення», Р. Крама «Крута інфографіка: ефективна комунікація з візуалізації даних та дизайну», в яких автори насамперед вказують на значення цього засобу візуалізації інформації в сучасному інформаційному просторі.

Перевага інформаційної графіки в тому, що вона дозволяє просто і наочно представити велику кількість даних або комплексну інформацію про предмети, включаючи складні взаємовідносини між ними. Її форми: карикатура, діаграма, ілюстрація, емблема, малюнок, стрічка часу із світлиною або посиланнями на певну інформацію, хмаринка тегів, мапи, плакати, схеми тощо. Будь-який образ підходить для створення інфографіки, якщо він добре сприймається, запам'ятовується, ефективно працює для передання даних. Основна мета інфографіки – інформування, при цьому її часто застосовують в якості доповнення до основного тексту. Стиль інфографіки залежить передусім від мети і адресата. Інфографіка базується на певних законах, тому далеко не кожне зображення з даними можна назвати інфографікою [8, с. 381].

Один з перших адептів інфографіки А. Каіро робить такі зауваги щодо створення ефективної візуалізації даних: 1) додавання контексту (крім власне графіків і малюнків повинна бути додаткова інформація, пов'язані з темою деталі); 2) детальний аналіз інформації має передувати її візуалізації, яку не варто спрощувати; 3) скептичне відношення до творчості, концентрація на фактах, оскільки візуалізація створюється не для перегляду, а для читання; 4) фокусування на тому, що дійсно важливо, врахування потреб цільової аудиторії [7]. Тож створення інфографіки не є простою річчю, її використання має бути доцільним і обміркованим.

Власне, крім вищеназваних професійних сфер програмування, економіки, ЗМІ тощо інфографіку варто застосовувати й у викладанні навчальних предметів. Мета педагога в роботі з інфографікою полягає в наступному: 1) викликати емоції та передати інформацію через візуальний образ, цим привертаючи увагу до потрібного об'єкта, важливої проблеми тощо; 2) допомогти студенту творчо представити результати свого дослідження; 3) залучати студентів до колективної творчості (проектів) з використанням комп'ютерних технологій [5].

У викладанні іноземної мови доцільно використовувати інфографіку при активізації лексичних одиниць, засвоєнні граматичних явищ, описі малюнків, моделюванні мовних ситуацій задля розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення, а також для тренування у використанні лексико-граматичного матеріалу [3]. Найчастіше створюють інфографіку для візуалізації фразових дієслів (http://www.myenglishteacher.eu/blog/15-most-useful-phrasal-verbs-infographic/), тематичної лексики (http://www.myenglish teacher.eu/blog/vacation-improve-your-vocabulary-infographic/), граматики (http://blog.visual.ly/grammar-spelling-infographics/), ідіом (http://englishwitha twist.com/2014/05/16/happy-8-idioms-to-describe-happiness/) тощо.

Так, Ж. Ротрекл зазначає, що перевага інфографіки при вивченні граматики студентами в тому, що вона відображає інформацію у візуально привабливому вигляді. При її створенні не обов'язково вигадувати ніяких оригінальних концепцій, а варто лише вставити стару інформацію (граматичні правила) у нову, більш привабливу «упаковку». «Створивши інфографіку в гарній упаковці, – говорить науковець, – я спокушую відкрити її та спожити граматику, яка є всередині» [11].

На думку методиста, на занятті інфографіку найкраще використовувати з інтерактивними дошками, куди вона проектується, або надрукувати її. Яскраві роздаткові матеріали завжди дуже популярні серед студентів, які можуть звертатися до інфографіки за потреби. Водночас інфографіка може стати мотивуючим засобом при подальшому виконанні навчального завдання. Студенти побачать доступне пояснення граматики і потім зможуть перевірити своє розуміння правил у виконанні відповідних вправ.

Практика викладання англійської мови для студентів неспеціальних факультетів ВНЗ (програмістів, психологів, технологів, музикантів тощо) засвідчує той факт, що вони краще сприймають складну для них англійську граматику та лексику завдяки візуалізації інформації. Водночас це сприяє економії часу на пояснення мовного матеріалу на користь мовленнєвої діяльності.

Наведемо декілька прикладів вдалої інфографіки мовних явищ. Так, на офіційному сайті мережі шкіл англійської мови «Green Forest» (http://greenforest.com.ua/) користувачам, які

вивчають і цікавляться англійською мовою, пропонується інфографіка, що візуалізує деякі граматичні правила. Зокрема, цікаво представлена візуалізація теми «Adjectives. Degrees of Comparison» (автори – К. Цимбалюк і Д. Левчук) [13]. Спочатку реципієнту пропонується проблемне питання: «Коли Ви обираєте машину, на які ознаки звертаєте увагу?». Далі читач має описати бажане за допомогою ступенів порівняння прикметників. Цікаво, що обидві групи прикметників за типом творення мають власні символи – схематично оформлених чоловіка і жінку. Притім «чоловіча» група представлена прикметниками, що утворюють порівняння за допомогою синтетичного способу (додавання суфіксів -er і -est), а «жіноча» – за допомогою аналітичного (використання more і most). Такий гендерний поділ є логічним, адже чоловічому мовленню притаманна стриманість у висловлюваннях і навпаки, жіночому – емоційність і тяжіння до деталізації інформації, особливо описів. Також подані прикметники, які творяться суплетивним способом (good, bad та ін.) (рис. 1).

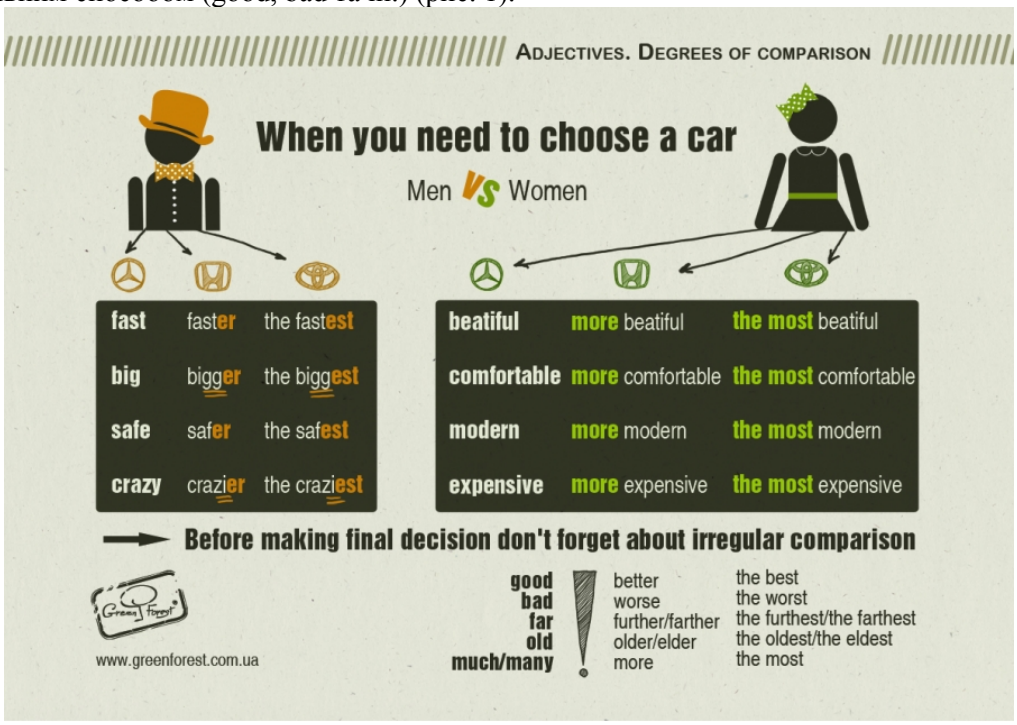

Рис. 1. Інфографіка «Adjectives. Degrees of Comparison».

Таким чином, яскрава «упаковка» (за висловом Ж. Ротрекла), цікаве дизайнерське рішення у оформленні інфографіки приваблює студентів є доступною у рецепції, спонукає до вивчення граматичного правила. При цьому виконані й головні умови створення інфографіки: інформація сконцентрована на головній темі (ступені порівняння прикметників), проаналізована і подана стисло й водночас змістовно, наведені приклади з урахуванням цільової аудиторії (дорослі, що вивчають англійську, здебільшого молодь), простежується сюжет.

Окрім граматики, інфографіку варто використовувати при вивченні складних для сприйняття і запам’ятовування одиниць мови, особливо ідіом і фразових дієслів. Візуалізація абстрактних висловлювань допоможе легко і швидко засвоїти комплекс необхідної лексики і запровадити її у практику мовлення. Наприклад, дуже вдалою є інфографіка ідіом опису людини (рис. 2) [9], яка гумористично презентує доволі складні лексичні одиниці, як-от daredevil (зірвиголова, людина, яка йде на невиправданий ризик), що зображений у вигляді каскадера-мотоцикліста, або as nutty as a fruitcake (несповна розуму, божевільний), в якому впізнаємо Ейнштейна з його скуйовдженим волоссям. Сучасній молоді, якими є студенти, однозначно сподобаються такі персонажі, а викликана в них позитивна емоція при вивченні лексики допоможе її легко запам’ятати. Аби прискорити цей процес, можна запропонувати студентам описати своїх знайомих, друзів або селебріті цими ідіомами.

Рис. 2. Інфографіка «Idioms describing people».

Труднощі розуміння, крім вживання граматичних правил, ідіоматичних висловів і фразових дієслів, у студентів викликає омонімія англійських слів. Так, за допомогою інфографіки можна пояснити різницю між прийменниками into та in to [12] (рис. 3). Оскільки їхнє розрізнення у мовленні ускладнюється подібністю вимови, тому визначити, що мається на увазі, можна за контекстом або за допомогою паузи.

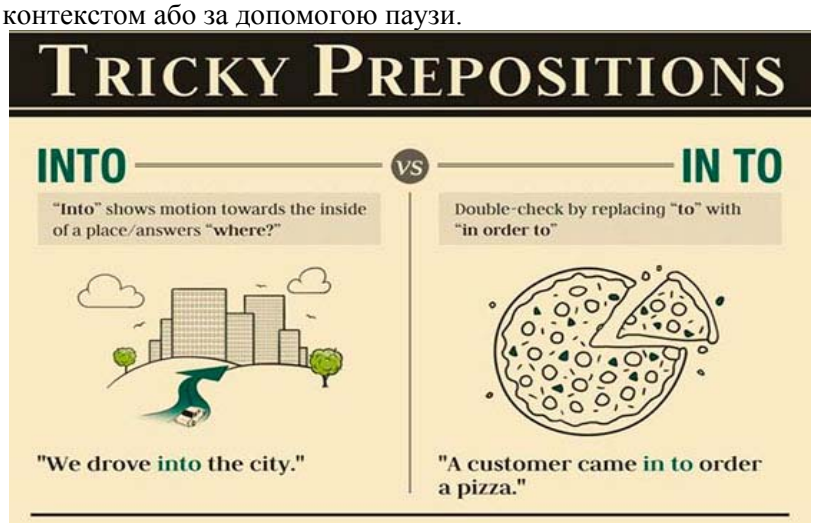

Рис. 3. Інфографіка «Tricky prepositions».

Через інфографіку студентам пояснюється наступне: прийменник into вказує на напрямок, рух ніби всередину чогось. Наприклад: We drove into the city. Власне, ця інформація візуалізується завдяки малюнку міста, куди умовний персонаж прямує, на що вказує намальована стрілка. Водночас наголошується, що не можна плутати into з in to, оскільки це два окремі прийменники: A customer came in to order the pizza. Варто додати, що аналізована інфографіка побудована за компаративним принципом, а тому подана інформація краще буде сприйнята і засвоєна студентами.

Іншим способом пояснення і засвоєння мовних явищ є так звана mind map або інтелектуальна/ментальна мапа (у цій статті користуємося цим поняттям і його перекладами як синонімічними). Це діаграма, в якій ідеї розташовані навколо ключової думки, і яка використовується задля генерування, відображення, структурування цих ідей. Часто застосовується у навчанні, організації роботи, вирішенні певних проблем. Інтелектуальна мапа має вигляд деревовидної структури радіальної форми, що відображає усі можливі зв'язки між

компонентами, і таким способом візуалізується інформація. Головна думка розташована у центрі і формулюється якомога точніше, а від неї йдуть розгалуження до множинних підрозділів. Mind map уподібнюється впорядкованому мозковому штурму, можуть охоплювати складні тексти, візуалізуючи їх ключові ідеї і демонструючи зв'язки, відображає логіку мислення [6].

Ідеологом mind map справедливо вважають британського психолога Т. Б'юзана, який визначив такі переваги її застосування у викладанні:

– інтелектуальні мапи привертають увагу аудиторії, відтак вона стає готовою до співпраці;

– заняття і презентації стають більш натхненними для студентів;

– навчальний матеріал стає гнучкішим до змін;

– оскільки інтелектуальні мапи безпосередньо відносяться до предмета заняття, студенти краще засвоюють матеріал;

– інтелектуальні мапи не тільки повідомляють факти, а й демонструють взаємовідносини між ними, що дозволяє студентам глибше зрозуміти тему;

– mind map допомагає побачити цілісну картину, що відображає систему знання з предмета, забезпечує збалансоване і різнобічне судження про предмет, загострю потребу у пошуку нової інформації;

– великий обсяг тексту можна зменшити до однієї багатоформатної інтелектуальної мапи, поєднувати думки з джерел з власними судженнями творця мапи [1, с. 224, 237].

У викладанні іноземних мов інтелектуальна мапа активно впроваджується на практиці, а її теоретичному обґрунтуванню як ефективного методу навчання присвячено дослідження А. Гордєєвої і С. Кулик. Аналізуючи використання цього методу на заняттях з англійської мови у початковій школі, науковці доходять висновку, що mind map уможливлює оптимізацію процесу формування іншомовної лексичної компетентності учнів: «У сучасному світі з його величезними обсягами інформації використання КП [карт пам'яті – один з існуючих перекладів поняття mind map, який дослідниці пропонують використовувати саме для початкової школи – *Б. С.*] у навчанні школярів може призвести до позитивних результатів, оскільки, використовуючи готові карти або створюючи власні, учні вчаться вибирати, структурувати, запам'ятовувати ключову інформацію, з тим щоб далі використовувати її за необхідності. КП допомагають розвивати креативне і творче мислення, пам'ять та увагу школярів, а також роблять процес навчання цікавим, захоплюючим і продуктивним» [2, с. 13–14].

Погоджуючись з позицією вказаних вище науковців щодо доцільності використання цього методу наочності на уроках англійської мови, зауважимо на його правомірності й у викладанні іноземних мов у ВНЗ, звісно, з урахуванням вимог до рівня володіння мовою студентами та відповідністю до навчальних планів і програм.

Mind map стане у нагоді при вивченні лексико-граматичного матеріалу, при чому на різних етапах – від уведення нової теми до її повторення і узагальнення. Також на використанні цих мап можна побудувати й систему комунікативних вправ і аналіз професійно орієнтованих текстів, групову, індивідуальну і самостійну роботу студентів.

Наприклад, наводимо інтелектуальну мапу, у фокусі якої Present Simple англійського дієслова в активному стані [10] (рис. 4). Дослідивши цю мапу, студент матиме чітке уявлення, як будуються граматичні форми дієслів у ствердному, питальному і заперечному реченнях, коли варто використовувати цей час та як правильно додавати закінчення -s. Водночас така mind map є зручною при повторенні матеріалу, коли необхідно у короткий термін охопити великий обсяг інформації.

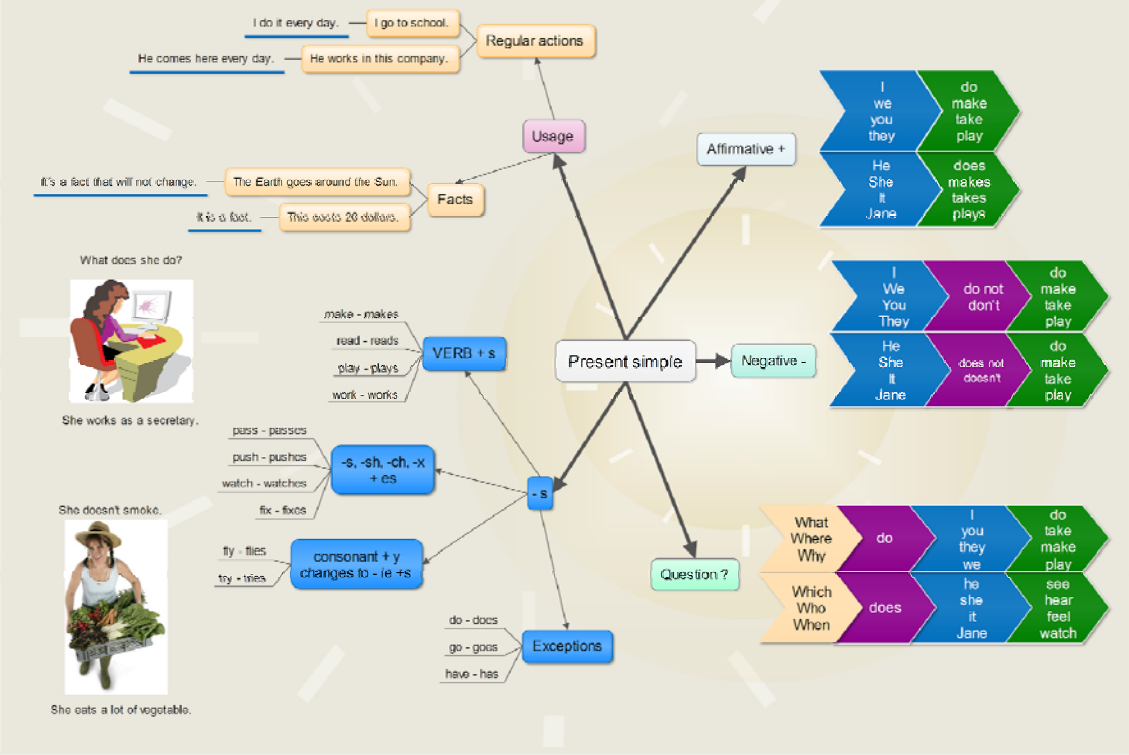

Рис. 4. Інтелектуальна мапа «Present Simple».

Отже, задекларoване суспільне завдання оновлення та осучаснення системи освіти, зокрема вищої, вимагає від педагогів мобільності у впровадженні новітніх методів та засобів навчання. Тому технології візуалізації даних, що мають тривалу історію та невпинно масштабуються в сьогоденному інформаційному просторі, стають у нагоді викладачам іноземних мов у ВНЗ. Такі популярні технології, як інфографіка і mind map, доцільно використовувати на заняттях з англійської мови, оскільки вони полегшують засвоєння і запам'ятовування студентами складного граматичного або лексичного матеріалу, оптимізують навчальний процес, зацікавлюють у подальшому вивченні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Супермышление; пер. с англ. Е. Самсонов. – 2-е изд. / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
2. Гордєєва А. Формування англомовної лексичної компетентності молодших школярів з використанням карт пам'яті / А. Гордєєва, С. Кулик // Іноземні мови. – 2013. – № 2. – С. 13–18.
3. Зіннуров Е. Технологія використання інформаційних засобів навчання на уроці іноземної мови / Е. Зіннуров // Методична скарбничка міста Новограда-Волинського. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.nv-imc.edukit.zt.ua/news/id/2125/vn/Технологія-використання-інформаційних-засобів-навчання/
4. Кочеванов А. Инфографика: вчера, сегодня, завтра / А. Кочеванов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://infogra.ru/infographics/info grafika-vchera-segodnya-zavtra.
5. Кубрак Н. Мастерская «Инфографика в работе с детьми» / Н. Кубрак. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sites.google.com/site/info gradeti/home.
6. Мапа думок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Мапа_думок.
7. Перес Д. Советы Альберто Каиро по эффективной визуализации даннях / Д. С. Перес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ijnet.org/ru/node/ 7747.
8. Савчук І. Використання візуалізації та інфографіки в навчанні декоративно-ужитковому мистецтву / І. Савчук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків: НТУ «ХПІ», 2015. – Вип. 42 (46): матеріали міжнар. наук.-практ. конференції «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14–15 травня 2015 р. – С. 380–386.
9. Idioms describing people. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://manutd4me.blogspot.ru/2014/04/idioms-describing-people.html.
10. Present Simple. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://weallswim together.blogspot.ru/2014/09/unit-1-present-simple-continuous.html

11. Rotrekl Zdenek. How infographics can help teach the rules of English / Zdenek Rotrekl. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.britishcouncil. org/voices-magazine/how-infographics-can-help-teach-the-rules-of-english.
12. Tricky prepositions. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. grammar.net/tricky-prepositions.
13. Tsymbalyuk K. Adjectives. Degrees of Comparison / K. Tsymbalyuk, D. Levchuk. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://greenforest. com.ua/projects/ articles/visual-grammar.

REFERENCES

1. Buzan T., Buzan B. Supermyshlenie [The Mind Map Book], Minsk: Popurri, 2003. 304 p.
2. Hordyeyeva A., Kulyk S. Formuvannya anhlomovnoyi leksychnoyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv z vykorystannyam kart pam'yati [Formation of English Lexical Competence of Junior Students using Mind Maps]. Inozemni movy, 2013, vol. 2, pp. 13–18.
3. Zinnurov E. Tekhnolohiya vykorystannya informatsiynykh zasobiv navchannya na urotsi inozemnoyi movy [Technology of using of information educational tools in the foreign language lesson]. – Access modes: http://www.nv-imc.edukit.zt.ua/news/id/2125/vn/Технологія-використання-інформаційних-засобів-навчання/.
4. Kochevanov A. Infografika: Vchera, segodnya, zavtra [Infographics: yesterday, today, tomorrow]. – Access modes: http://infogra.ru/infographics/ infografika-vchera-segodnya-zavtra.
5. Kubrak N. Masterskaya «Infografika v rabote s det'mi» [Workshop «Infographics in the work with children»]. – Access modes: https://sites.google.com/site/ infogradeti/home.
6. Mind map. – Access modes: // https://en.wikipedia.org/wiki/Mind_map.
7. Peres D. Sovety Al'berto Kairo po effektivnoi vizualizatsii dannyakh [Alberto Cairo's advice in effective data visualization]. – Access modes: http://ijnet.org/ru/node/7747.
8. Savchuk I. Vykorystannya vizualizatsiyi ta infohrafiky v navchanni dekoratyvno-uzhytkovomu mystetstvu [Use of visualization and infographics in learning decorative handcraft art]. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity, 2015, vol. 42 (46), pp. 380–386.
9. Idioms describing people. – Access modes: http://manutd4me.blogspot.ru/2014/ 04/idioms-describing-people.html
10. Present Simple. – Access modes: http://weallswimtogether.blogspot.ru/ 2014/09/unit-1-present-simple-continuous.html
11. Rotrekl Zdenek. How infographics can help teach the rules of English. – Access modes: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-infographics-can-help-teach-the-rules-of-english.
12. Tricky prepositions. – access modes: // http://www.grammar.net/tricky-prepositions.
13. Tsymbalyuk Katya, Levchuk Dasha. Adjectives. Degrees of Comparison. – Access modes: http://greenforest.com.ua/projects/articles/visual-grammar

УДК 81'255.4:06.053.56

АННА МОНАШНЕНКО

monashnenko_anna@mail.ru

кандидат педагогічних наук, асистент,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

СПЕЦИФІКА ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ В ПОРІВНЯННІ З УСНИМ

Висвітлено та проаналізовано думки відомих вчених щодо відмінності між усним та письмовим перекладом і встановлено їх особливості. Визначено критерії, які використовуються для розгляду специфіки усного перекладу в порівнянні з письмовим. Подано авторське визначення письмового перекладу. Висвітлено класифікації моделей перекладу. Ґрунтовний аналіз різних класифікацій моделей перекладу доводить, що в своїй основі їм властиві одні і ті ж моделі, а саме: ситуативна, трансформаційна, семантична, комунікативна, психолінгвістична, інформативна, інтерпретативна. Розглянуто сутнісні характеристики кожної з виокремлених моделей. Висвітлено та охарактеризовано класифікації типів перекладу. Висвітлено переваги у процесі навчання перекладу з точки зору навчальної доцільності, починаючи з письмового.

***Ключові слова**: письмовий переклад, усний переклад, моделі перекладу, перекладач.*

АННА МОНАШНЕНКО

monashnenko_anna@mail.ru

кандидат педагогических наук, ассистент,

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

СПЕЦИФИКА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА В СРАВНЕНИИ С УСТНИМ

Освещены и проанализированы мнения известных ученых по различию между устным и письменным переводом и установлено их особенности. Определены критерии, которые используются для рассмотрения специфики устного перевода по сравнению с письменным. Представлено авторское определение письменного перевода. Освещены классификации моделей перевода. Обстоятельный анализ различных классификаций моделей перевода доказывает, что в своей основе им присущи одни и те же модели, а именно: ситуативная, трансформационная, семантическая, коммуникативная, психолингвистическая, информативная, интерпретативная. Рассмотрены сущностные характеристики каждой из выделенных моделей. Освещены и охарактеризованы классификации типов перевода. Освещены преимущества в процессе обучения переводу с точки зрения учебной целесообразности, начиная с письменного,.

***Ключевые слова**: письменный перевод, устный перевод, модели перевода, переводчик.*

ANNA MONASHNENKO

monashnenko_anna@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer,

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

THE PARTICULARITY OF TRANSLATION IN COMPARISON WITH INTERPRETATION

There have been highlighted and analyzed the views of eminent scientists about the difference between interpretation and translation and determined their features in the article. The criteria are determined which used to review the specifics of interpretation compared to writing. The author's definition of translation are given. Translation is the author's creative activity of the highest level of equivalence that has a proven technology for which the original and translated text appear as fixed text with which you can work indefinitely by using additional literature or electronic means. The classification of models of translation is identified. Fundamental analysis of various classifications of translation models shows that basically they are inherent in one and the same model, namely: situational, transformational, semantic, communicative, psycholinguistic, informative, interpretive. The essential characteristics of each of the examined models are considered. The classification of translation is characterized. The advantages are defined in teaching of translation from the perspective of educational relevance, beginning with writing. Translation is a difficult type of language and mental activity that involves the presence of specific knowledge and skills as a result of the acquisition which develops intuitive ability to solve translation problems.

***Keywords:** translation, interpretation, models of translation, interpreter.*

Переклад – це один із найдавніших видів людської діяльності. Спочатку переклади були усними, а з виникненням писемності з'явились і письмові переклади. Розвиток перекладацької діяльності відкрив людям широкий доступ до культурних надбань інших народів, зробив можливим розповсюдження наукових та інших учень, дав поштовх до міжнародної торгівлі і співробітництва.

Проблеми перекладу з'ясовують українські науковці С. Засєкін, О. Застровський, І. Літвін, С. Перова, Н. Сопилюк, Л. Черноватий та ін. Серед сучасних дисертацій з цієї проблематики виділяються дослідження Т. Ганічевої, Т. Пасічник, З. Підручної, Н. Суханової та ін. Особливості перекладу текстів аграрної тематики розглядається в працях С. Амеліної, Н. Козлова, О. Сергєєва та ін. Серед закордонних науковців, що внесли суттєвий вклад у розвиток перекладознавства, виділяються Р. Белл, А. Гуртадо, О. Каде, Д. Келлі, М. Ледерер, С. Норд, А. Пім, Д. Робінсон, Л. Салмон, М. Снелл Хорнби та ін.

Метою статті є визначення специфіки письмового перекладу в порівнянні з усним.

М. Брандес і В. Провоторов розглядають письмовий переклад як комунікативний акт, що не спрямований на конкретного користувача або аудиторію (аудиторія користувачів письмового перекладу не задана спочатку), внаслідок чого перекладач письмового тексту не обмежений вимогами конкретної особи (замовника перекладу) [1, с. 154]. Користувачем письмових перекладів є суспільство в цілому, тому перекладач виявляється відповідальним за соціалізацію перекладу у цільовій культурі. На думку Я. Ємельянової, письмовим є такий вид перекладу, при якому оригінал і текст перекладу виступають у процесі перекладу у вигляді фіксованих текстів, до яких перекладач може неодноразово звертатися [5, с. 34].

Т. Ганічева розглядає переклад не як комунікацію, а як особливий вид інтерпретативно-породжуючого дискурсу, як ланку міжлінгвокультурної комунікації [2, с. 27]. Дослідниця розглядає також відмінності між усним і письмовим перекладом як найбільш поширеними його видами. Головною відмінністю між цими видами перекладу авторка вбачає у характері обмежень. Науковець акцентує увагу на тому, що під час письмового посередництва, на відміну від усного, перекладач, зазвичай, має достатньо часу, аби користуватися словниками, іншими довідковими матеріалами і навіть проводити консультації з фахівцями для вирішення проблем, які пов'язані з інтерпретацією тексту оригіналу. Іншою відмінністю між усним та письмовим посередництвом, на думку авторки, є різниця у ступені розгорнутості процесу перекладу. «У письмовій формі чітко розрізняються принаймні три етапи: доперекладацький аналіз тексту оригіналу, власне переклад і редагування тексту перекладу [2, с. 28].

Найбільш повно, на нашу думку, розглядає специфіку усного перекладу в порівнянні з письмовим Я. Ємельянова, використовуючи такі критерії:

1) форма текстів оригіналу та перекладу;
2) специфіка сприйняття оригіналу та оформлення перекладу;
3) фактор часу;
4) характер зв'язку з комунікантами;
5) «напрям» перекладу [5, с. 34].

Дослідниця доводить, що в усному перекладі перекладач сприймає текст оригіналу одноразово, на слух, невеликими відрізками, величина яких може варіюватися. Письмовий перекладач має у своєму розпорядженні весь текст цілком і перекладає один вислів за іншим. Він може зіставляти переклад із текстом оригіналу, отримувати додаткову інформацію в інших частинах тексту. Письмовий перекладач не обмежений чіткими часовими рамками, що створює умови для успішного розв'язання ним складних перекладацьких проблем.

Отже, в письмовому перекладі наявні передумови для досягнення найвищого рівня еквівалентності. В усному перекладі дії перекладача обмежені часовими рамками, темп мови задається оратором. У таких умовах зростає роль напівавтоматичних навичок, знання стійких відповідностей і штампів. Усний перекладач перебуває в безпосередньому контакті з учасниками міжмовного спілкування. Він включений в ситуацію спілкування і є її учасником. Стосовно письмового перекладача, то в більшості випадків у нього відсутній прямий або зворотній зв'язок із комунікантами. У письмовому перекладі передача інформації відбувається в одному напрямі, співвідношення мов стабільне, наприклад з англійської на українську. В умовах усного перекладу співвідношення мов і «напрям» перекладу можуть мінятися [5, с. 34–36].

На специфіку письмового перекладу вказує А. Давдян. Він зазначає, що це творчий вид перекладу в порівнянні з іншими видами перекладу, які засновуються на інтуїції, здогадках тощо. Тому методика письмового перекладу є повністю авторською, індивідуальною, що не повторює вже створені моделі. Оскільки час сприйняття тексту перекладачем не обмежений, то письмовий переклад є найбільш обдуманим і тому, на переконання автора, досконалим видом перекладу [4].

Ця думка простежується і в дослідженні А. Швейцера, який акцентує увагу на тому, що результатом письмового перекладу як міжмовної комунікації є вербальна чи невербальна реакція учасників комунікації, а текст перекладу у письмовій формі є кінцевим продуктом, результатом дій перекладача [18]. Автор наголошує на наявності певної послідовності дій або технології в процесі перекладу.

Т. Пасічник розглядає письмовий переклад як складну рецептивно-продуктивну діяльність, що передбачає сукупність добре розвиненого змістового сприйняття,

результативного усвідомлення та репродуктивно-продуктивного мислення [14, с. 17]. Відтак науковець акцентує увагу на психологічних особливостях письмового перекладу.

Відмінні особливості усної і письмової англійської мови висвітлює К. Тазіна. Авторка доводить, що письмова мова контекстна, вміщує велику кількість розгорнутих конструкцій. Структури, які вживаються в письмовій мові, набагато складніші від структур, що властиві усному мовленню. Письмова мова характеризується вживанням складнопідрядних, а усна – складносурядних речень, оскільки виявляє емоційне забарвлення. Типовим для письмової мови є вживання речень із прислівниковими і дієприслівниковими зворотами. Письмова мова нормативна, вимагає прямого порядку слів у побудові англійської фрази. Якщо в обох мовах збігається порядок слів, то це забезпечує позитивний перенос мовних знаків з рідної мови і є позитивним чинником при перекладі. Нормативність письмової англійської мови проявляється у вживанні тих чи інших часових форм дієслова. Письмова мова логічна, в ній відображені логічні зв'язки між реченнями і всередині речень, що відтворює сенс цілого [17, с. 80–81].

Отже, можна зробити висновок, що письмова мова характеризується нормативністю викладу, логічністю і контекстністю.

Письмовий переклад є авторською, творчою діяльністю найвищого рівня еквівалентності, що має сталу технологію проведення, де оригінал і текст перекладу виступають у вигляді фіксованих текстів, із якими можна працювати необмежений час із використанням додаткової літератури чи електронних засобів.

Специфіка письмового перекладу полягає в тому, що перекладач має у своєму розпорядженні весь текст цілком і можливість перекладати один вислів за іншим. Під час письмового перекладу наявна можливість зіставляти переклад із текстом оригіналу, отримувати додаткову інформацію з інших частин тексту. Письмовий переклад має певні психологічні особливості, що ґрунтуються на сукупності змістового сприйняття тексту перекладу та його результативного усвідомлення. Специфіка письмового перекладу спонукає до акцентування більшої уваги на граматиці, в порівнянні з навчанням усного перекладу.

М. Гарбовський стверджує: «Володіння технікою вираження думок мовою перекладу, що досягається при навчанні письмового перекладу, виявляється надзвичайно важливим для набуття навичок усного перекладу. Інакше кажучи, люди, здатні якісно здійснювати письмовий переклад, швидше за все, за винятком особливих випадків індивідуальної психіки, зможуть якісно здійснювати усний переклад після певної підготовки» [3, с. 41]. Отже, науковець доводить важливість навчання майбутніх фахівців саме письмового перекладу та відзначає його значний вплив на розвиток усного перекладу.

Однак письмовий переклад залежить насамперед від здібностей та психологічних особливостей перекладача, бо здійснюється в його мозку та є недоступним для спостереження і дослідження. «З цієї причини вивчення процесу перекладу проводиться за допомогою теоретичних моделей, що описують процес перекладу в цілому або різні його аспекти. У лінгвістичній теорії моделі перекладу представляють процес перекладу у вигляді ряду розумових операцій над мовними і мовленнєвими одиницями, тобто у вигляді лінгвістичних операцій, вибір яких зумовлений мовними особливостями оригіналу та відповідними особливостями в мові перекладу» [16, с. 132].

Найсуттєвіші ознаки перекладу як міжмовної та міжкультурної комунікації відображені в моделях перекладу як умовного опису низки розумових операцій, виконання яких призводить до процесу перекладу. Так, О. Івасюк та О. Огуй під моделлю перекладу розуміють умовний опис низки послідовних ментальних операцій над мовними одиницями, виконуючи які перекладач мав би здійснити переклад оригіналу [7, с. 161]. «Значимість розробки подібних моделей для практики перекладу полягає в тому, що знання може полегшити перекладачеві вирішення важких перекладацьких завдань. При цьому інтерес для дослідників представляє і етап переходу від мови оригіналу до мови перекладу, і подальше використання останнього для побудови тексту перекладу. Результатом цих досліджень стають так звані моделі перекладу» [13, с. 104].

Проаналізуємо найбільш поширені теоретичні моделі перекладу та з'ясуємо їх особливості. Існує велика кількість сучасних моделей перекладу: аналітична, герменевтична, денотативна, інтерпретативна, когнітивна, комунікативна, контекстна, контрактивна, психолінгвістична, семантична, семіотична, синергетична, трансформаційна, трансформаційно-семантична, еквівалентна, модель опосередкованого перекладу [13, с. 105].

Т. Пасічник умовно виокремлює у перекладознавстві такі моделі процесу перекладу: трансформаційно-семантичну, ситуативну, психолінгвістичну та комунікативну [14, с. 12]. Т. Кияк, О. Огуй, А. Науменко серед моделей перекладу називають ситуативну, семантичну, психолінгвістичну, трансформаційну, комунікативну, інформативну [9, с. 516]. Найбільш відомими, на думку Я. Ємельянової, є ситуативна, трансформаційна, семантична, психолінгвістична й інтерпретативна моделі, модель О. Каде [5, с. 17]. Остання в інших класифікаціях відноситься до комунікативних моделей. Ґрунтовний аналіз різних класифікацій моделей перекладу доводить, що в своїй основі їм притаманні одні і ті ж моделі, а саме: ситуативна, трансформаційна, семантична, комунікативна, психолінгвістична, інформативна, інтерпретативна. Отже, розглянемо сутнісні характеристики кожної з виокремлених моделей.

Ситуативна модель перекладу (В. Гак, Б. Григорьєв, Дж. Кетфорд, М. Снелл Хорнбі та ін.) базується на співвідношенні мовних одиниць оригіналу та перекладу з фактами оточуючої дійсності (референтами та денотатами). Переклад є процесом заміни (субституції) матеріальних знаків денотатів однієї мови на відповідні знаки іншої. «За відсутності денотата у мові перекладу перекладач має застосувати компенсаційні перекладознавчі прийоми й засоби. Ситуативна модель наближається до дійсності, певною мірою спрощуючи її» [19, с. 34]. Однак, вона не розкриває механізму переходу від тексту оригіналу до тексту, що зробив перекладач, та не обґрунтовує багатоваріантність перекладу. «Ситуативна модель досить адекватно описує процес письмового перекладу, коли для створення комунікативно рівноцінного тексту мовою перекладу необхідно і достатньо вказати на одну й ту ж саму ситуацію» [14, с. 14]. Під ситуацією розуміється предметна (ситуація-денотат), а не мовна.

Трансформаційна модель перекладу (Ю. Найда, І. Ревзін і В. Розенцвейг, А. Гуртадо) виникла під впливом ідей трансформаційної граматики (Н. Хомський) і передбачає перетворення синтаксичних структур тексту оригіналу (його трансформацію) у перекладений текст. «Трансформаційний аналіз – методика вияву схожості й відмінності між синтаксичними конструкціями шляхом установлення правил перетворення їх ядерних структур і набору таких трансформацій за умови збереження лексичного складу конструкцій і синтаксичних зв’язків їх складників» [16, с. 626]. Передбачається, що ядерні структури в різних мовах збігаються більше, ніж поверхневі. Перекладач мінімізує вихідні структури саме в глибинні ядерні структури, що збігаються для різних мов за спільністю логіко-синтаксичних зв’язків і відповідної їм лексики. «Прибічники даної моделі виходять з припущення, що під час письмового перекладу здійснюється передача значень мовних одиниць оригіналу. Таким чином, ця модель орієнтована на існування безпосереднього зв’язку між граматичними структурами та лексичними одиницями контактуючих мов. Співвіднесені одиниці розглядаються як початковий та кінцевий стан процесу перекладу. Згідно з цією моделлю, процес письмового перекладу включає три етапи: аналіз, переключення, реструктурування» [14, с. 12–13].

Семантична чи змістова модель (Л. Бархударов, Я. Рецкер, А. Федоров та ін.) враховує обставину, що при перекладі передаються значення одиниць оригіналу, які складаються з елементарних смислів – сем. «За цією моделлю переклад зводиться до аналізу плану предметно-логічного й експресивно-стилістичного змісту (концепція 1) чи, враховуючи здобутки трансформаційного підходу, до аналізу глибинних смислів як змістових категорій генеративної семантики (концепція 2). Внаслідок цього визначаються елементарні смислові, стилістичні та інші характеристики, чи семи змісту, яким при синтезі перекладного тексту знаходять відповідники у мові перекладу» [19, с. 35]. Збіг елементарних смислів у мовах оригіналу покращує переклад і робить його більш досконалим. Ця модель спонукає до проведення об’єктивного аналізу системи синонімічних засобів, що виражають певну змістову категорію, а також вказує на ряд суттєвих факторів, які визначають вибір варіанта перекладу. Семантична модель перекладу дозволяє описати еквівалентні відношення між множиною мовних засобів в двох мовах, що зводяться до загальних семантичних категорій.

Комунікативна модель (Л. Латишев, А. Попович, А. Швейцер та ін.), прагматичні основи дослідження якої заклала Лейпцизька школа О. Каде. Основою цієї моделі є твердження, що переклад є засобом спілкування, двомовної комунікації, яка ґрунтується на обміні закодованою інформацією через певні інформаційні (письмові чи усні) канали зв’язку. Так, у комунікативній моделі перекладу О. Каде виокремлює три фази двомовної комунікації:

1) між адресантом тексту та адресатом-перекладачем;

2) зміна перекладачем коду М1→М2;

3) між перекладачем-адресантом і кінцевим реципієнтом [8, с. 69-71].

«У комунікативній концепції О. Каде мовна форма слугує змісту, переклад – це проста заміна мовних одиниць однієї мови на такі самі знаки іншої мови» [6, с. 18]. А. Швейцер формулює свою комунікативну модель перекладу із врахуванням мовних та позамовних чинників [18, с. 51–52]. Ключовим поняттям моделі є «динамічна еквівалентність» як відповідність реакцій читачів перекладу та оригіналу. Ця модель має дві складові:

1) первинна комунікативна ситуація між відправником вихідного тексту і одержувачем цього тексту та іншим одержувачем – перекладачем;

2) вторинна комунікація між перекладачем відправником та іноземним реципієнтом [18, с. 52].

Модель А. Швейцера доповнюється трьома складниками А. Поповичем, а саме:

1) вказується на зв'язок між автором та перекладачем із погляду їхніх позицій у комунікативному процесі і виборі літературної стратегії;

2) визначається відмінність перекладу від оригіналу при побудові тексту, зважаючи на їх жанрово-стилістичні характеристики;

3) враховується ситуація реципієнтів оригіналу й перекладу [15, с. 52–53].

Психолінгвістична модель перекладу припускає наявність мотиву, мети, внутрішньої програми майбутнього перекладу, побудови висловлювання у внутрішній промові і його вербалізацію усною або письмовою мовами. При цьому перекладач проектує власне зовнішнє мовлення на зміст і форму вихідного тексту. Ця модель «передбачає використання такої внутрішньої програми як згорнутого змісту оригінального тексту (концепту), що дає змогу перекодувати її за правилами мови перекладу» [11, с. 31]. Уявлення про процес перекладу в цій моделі включає дві фази: переклад із мови оригіналу на внутрішній код і, навпаки, переклад із внутрішнього коду мовою перекладу. Ця модель довгий час не отримувала належного розвитку у вітчизняній теорії перекладу.

Інформативна модель є носіями різноманітної інформації, яку потрібно сприйняти та усвідомити в повному обсязі, з усіма змістовими, стилістичними, ситуативними та іншими фоновими особливостями. Основою перекодування є відтворення змісту думки, отже, певної інформації. Процес перекладу ґрунтується на інтелектуальних характеристиках автора тексту та перекладача. Основою моделі є врахування різних типів інформації в тексті, щоб мовою перекладу перетворити інформаційний масив для оптимального сприйняття його адресатом перекладу. Інформативна модель виявляє, зазвичай, етнокультурну установку, враховує своєрідність культур і бачення світу, онтологій етносів.

Інтерпретативна модель перекладу. Центральними поняттями цієї концепції є дефініції «інтерпретація» (знаходження відповідного засобу вираження певного сенсу в конкретному часі і контексті) і «девербалізація» (відділення сенсу від його мовного вираження). Процес перекладу диференціюється на три етапи:

1) створення тексту оригіналу;

2) розуміння перекладачем змісту промови;

3) породження перекладачем тексту, що відтворює вихідний сенс [20].

Сутність цієї моделі полягає у розумінні обставини, що спілкування між людьми здійснюється не шляхом обміну мовними одиницями, а за допомогою текстів певного змісту, тобто розуміння тексту не може бути зведено до простої суми значень мовних одиниць. Саме розуміння тексту оригіналу і передача його у тексті перекладу є основою цієї моделі.

У реальній професійній ситуації перекладач оперує текстом, чиї типологічні, стилістичні та жанрові особливості детермінують стратегію перекладу, вибір методу і прийомів перекладу. Одиницею і об'єктом перекладу є текст, і, отже, поняття «текст» є основним у перекладознавстві. С. Королькова наголошує, що переклад – це білінгвальна текстова діяльність, яка є інтерпретацією і породженням текстів [10, с. 320].

Д. Осипов відзначає, що у процесі навчання перекладу, зазвичай, починають із письмового перекладу, що має низку переваг із точки зору навчальної доцільності:

- зорову інформацію людині сприймати легше; текст оригіналу дозволяє в будь-який момент повернутися до будь-якого фрагменту, полегшує впізнавання слів і форм, що зручно для їх пошуку в словниках і довідниках;

• у процесі письмового перекладу під час його виконання і виконання окремих етапів можна здійснювати зміни в широкому діапазоні; легше розділяти, відпрацьовувати і контролювати окремі етапи роботи з текстом;

• при наявності тексту перекладу, як і при будь-якій письмовій роботі, людина набагато краще продумує його зміст і мовну форму [12, с. 128–129].

Погоджуємося з думкою Д. Осипова, що письмовий переклад дуже важливий у процесі підготовки перекладачів. Вищезазначені положення визначають першооснови майбутньої перекладацької діяльності. Результатом професійної підготовки стає фахівець в галузі перекладу з європейським світобаченням.

Отже, переклад є складним видом мовно-мисленнєвої діяльності, що передбачає наявність специфічних знань і вмінь, в результаті набуття яких розвивається інтуїтивна здатність вирішувати перекладацькі проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков: учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
2. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі права: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Ганічева. – Х., 2008. – 182 с.
3. Гарбовский Н. К. Дидактика перевода / Н. К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. –2013. – № 4. – С. 36–50.
4. Давдян А. С. Роль переводческих компетенций в обучении письменному переводу/ А. С. Давдян // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 1 (31). – С. 1–2.
5. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: монографія. – 2-е изд., испр. и доп. / Я. Б. Емельянова. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
6. Засєкін С. В. Психолінгвістичні універсалії перекладу художнього тексту: монографія / С. В. Засєкін. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 272 с.
7. Івасюк О. Я. Рівні перетворення тексту та засоби досягнення адекватності при перекладі / О. Я. Івасюк, О. Д. Огуй // Науковий вісник Чернівецького університету. (Серія: Германська філологія). – 2003. – Вип. 156. – С. 158–168.
8. Каде О. Проблемы перевода в свете теории коммуникации // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. статей / О. Каде. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 69–90.
9. Кияк Т. Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова): підручник для студентів ВНЗ / Т. Р. Кияк, О. Д. Огуй, А.М. Науменко. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 592 с.
10. Королькова С. А. Когнитивная структура алгоритма письменного перевода / С. А. Королькова // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 3. – С. 319–328.
11. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 288 с.
12. Осипов Д. А. Обучение письменному переводу технических текстов / Д. А. Осипов // Международный журнал експериментального образования. – 2011. – № 8. – С. 128–129.
13. Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник / отв. ред.. канд. филол. наук М. Б. Раренко. – М., 2010. – 260 с.
14. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу комерційних листів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Д. Пасічник. – К., 2011. – 299 с.
15. Попович А. Проблемы художественного перевода: учебное пособие / А. Попович. – М.: Высшая школа, 1980. – 199 с.
16. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
17. Тазина К. А. Формирование готовности к письменному переводу / К. А. Тазина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – № 4 (119). – С. 79–83.
18. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – Изд. 2-е. / А. Д. Швейцер. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 216 с
19. Шевченко О. О. Переклад як творчий процес / О. О. Шевченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2014. – № 6 (289), Ч. ІІ. – С. 33–38.
20. Seleskovitch D. L'interprète dans les conférences internationales/ D. Seleskovitch. – Paris, Lettres modernes. 1968. – 260 p.

REFERENCES

1. Brandes M. P. Predperevodcheskyy analyz teksta (dlya ynstytutov y fakul'tetov ynostrannыkh yazыkov [Translation analysis of the text] / M. P. Brandes, V. Y. Provotorov: [ucheb. posobye]. 3-e yzd., stereotyp. M.: NVY-TEZAURUS, 2001. 224 s.
2. Hanicheva T. V. Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv usnoho anhlomovnoho dvostoronn'oho perekladu u haluzi prava [Methods of teaching bilatéral interpretation in law]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Hanicheva Tetyana Viktorivna. Kh., 2008. 182 s.
3. Garbovskii N. K. Didaktika perevoda [Didactics of translation] / N. K. Garbovskii // Vestnik Moskovskogo universiteta (Ser. 22: Teoriya perevoda). 2013, № 4. S. 36–50.
4. Davdyan A. S. Rol' perevodcheskikh kompetentsii v obuchenii pis'mennomu perevodu [The role of translation competence in teaching translation] / A. S. Davdyan // Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya. 2015, № 1 (31). S. 1–2.
5. Emel'yanova Ya. B. Lingvostranovedcheskaya kompetentsiya perevodchika: teoriya i praktika [Lingocultural competence of interpreter: Theory and Practice]: [monografiya] / Yana Borisovna Emel'yanova. – 2-e izd., ispr. i dop. – Nizhnii Novgorod: OOO «Stimul-ST», 2010, 201 s.
6. Zasyekin S. V. Psykholinhvistychni universaliyi perekladu khudozhn'oho tekstu [Psycholinguistic universals of translation of literary text]: [monohrafiya] / Serhiy Vasyl'ovych Zasyekin. – Luts'k: Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky, 2012, 272 s.
7. Ivasyuk O. Ya. Rivni peretvorennya tekstu ta zasoby dosyahnennya adekvatnosti pry perekladi [The levels of converting text and the means of achieving adequacy in translation] / O. Ya. Ivasyuk, O. D. Ohuy // Naukovyy visnyk Chernivets'koho un-tu. (Ser.: Hermans'ka filolohiya). 2003, Vol. 156. S. 158–168.
8. Kade O. Problemy perevoda v svete teorii kommunikatsii [Problems of translation in the light of communication theory] // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoi lingvistike: sb. st. / O. Kade. – M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978. S. 69–90.
9. Kyyak T. R. Teoriya ta praktyka perekladu (nimets'ka mova) [Theory and Practice of Translation (German)]: [pidruch. dlya stud. VNZ] / T. R. Kyyak, O. D. Ohuy, A.M. Naumenko. – Vinnytsya: Nova knyha, 2005. 592 s.
10. Korol'kova S. A. Kognitivnaya struktura algoritma pis'mennogo perevoda [The cognitive structure of the algorithm translation] / S. A. Korol'kova // Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2014, №3. S.319–328.
11. Leont'ev A. A. Osnovy psikholingvistiki [Basics of psycholinguistics]: ucheb. [dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.] / A. A. Leont'ev. – M.: Smysl; Akademiya, 2005. 288 s.
12. Osipov D. A. Obuchenie pis'mennomu perevodu tekhnicheskikh tekstov [Teaching of translation of technical texts] / D. A. Osipov // Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2011, №8. S. 128–129.
13. Osnovnye ponyatiya perevodovedeniya (Otechestvennyi opyt) [The basic concepts of translation]. Terminologicheskii slovar'-spravochnik / otd. yazykoznaniya; otv. redaktor kand. filol. nauk Rarenko M.B. M., 2010. 260 s. (Ser.: Teoriya i istoriya yazykoznaniya).
14. Pasichnyk T. D. Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pys'movoho dvostoronn'oho perekladu komertsiynykh lystiv [Methods of teaching future philologists of written bilateral translation of the commercial emails]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Tetyana Dmytrivna Pasichnyk. K., 2011. 299 s.
15. Popovich A. Problemy khudozhestvennogo perevoda: uchebnoe posobie / A. Popovich. – M.: Vysshaya shkola, 1980. 199 s.
16. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediya [Modern Linguistics: terminology encyclopedia] / Olena Oleksandrivna Selivanova. – Poltava: Dovkillya-K, 2006. 716 s.
17. Tazina K. A. Formirovanie gotovnosti k pis'mennomu perevodu [Formation of readiness for translation] / K. A. Tazina // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2012, №4 (119). S. 79–83.
18. Shveitser A. D. Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty [Translation theory: status, issues, aspects] / Aleksandr Davidovich Shveitser.– izd. 2–e. – M.: Knizhnyi dom «Librokom», 2009. 216 s
19. Shevchenko O .O. Pereklad yak tvorchyy protses [Translation as a creative process] / O .O. Shevchenko // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. 2014, # 6 (289), Ch. II. S. 33–38.
20. Seleskovitch D. L"interprète dans les conférences internationales/ D. Seleskovitch. – Paris, Lettres modernes.1968. 260 p.

УДК 378: 372.881.111

ТЕТЯНА РОЗУМНА

tatyana_rozumnaya@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний університет

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Аналізуються засоби активізації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. Розглядаються типологія, джерела, вимоги до дидактичного забезпечення діалогу, правила ведення діалогу, а також обставини, що перешкоджають його виникненню. Зазначається, що діалогічний підхід припускає не лише передачу знань, а й спільне особистісне зростання, особистісний розвиток викладачів та студентів. Увага приділяється особливостям використання методів дискусії і дебатів у вивченні іноземної мови, етапам роботи над ними, вмінням і навичкам, якими необхідно володіти викладачу, якщо він прагне використовувати ці методи. Стверджується, що розвиток інтелектуальної активності студентів на заняттях з іноземної мови може бути досягнутим за допомогою специфічних проблемних ситуацій, які сприяють розвитку навичок критичного мислення.

***Ключові слова**: монолог, діалог, метод дискусії, метод дебатів, іноземна мова.*

Т.С. РОЗУМНАЯ

tatyana_rozumnaya@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Бердянский государственный педагогический университет

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Анализируются способы активизации речевой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Рассматриваются типология, источники, требования к дидактическому обеспечению диалога, правила ведения диалога, а также обстоятельства, которые препятствуют его возникновению. Отмечается, что диалогический подход допускает не только передачу знаний, а также общий личностный рост, личностное развитие преподавателя и студентов. Внимание уделяется особенностям использования методов дискуссий и дебатов при обучении иностранного языка, этапам работы над ними, умениям и навыкам, которыми необходимо владеть преподавателю если он планирует использовать эти методы. Утверждается, что развитие интеллектуальной активности студентов на занятиях по иностранному языку может быть достигнуто при помощи специфических проблемных ситуаций, которые способствуют развитию навыков критического мышления.

***Ключевые слова**: монолог, диалог, метод дискуссий, метод дебатов, иностранный язык.*

TETYANA ROZUMNA

tatyana_rozumnaya@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Berdyansk State Pedagogical University

TECHNIQUES OF ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

In the article techniques of activation of speech activity of students at lessons of foreign language are analyzed; types, sources, requirements to didactic providing of a dialogue, rules of conduct of a dialogue, and also circumstances which prevent its origin are considered. The author notices that dialogical approach assumes the transmission of knowledge and also general growth of personality, personal development of a teacher and students. It is well-proven that interaction eliminates prevailing of one personality above other, one opinion above other, during the educational process students study to think critically, settle thorny problems by the analysis of circumstances and information, accept careful decisions. The form of interaction is an educational dialogue between a teacher and students, which foresees passing to the subject-subject relations, helps in interchange of educational information, points of view, and mastering of social experience in the conditions of collaboration. The attention is

paid to the peculiarities of usage of methods of discussion and debates in teaching foreign languages, their stages of work, abilities and skills which are necessary for a teacher if he plans to use these methods; the development of intellectual activity of students at lessons of foreign language can be attained through specific problem situations, which also help to develop skills of critical thinking.

Keywords: *monologue, dialogue, method of discussion, method of debates, foreign language.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти передбачає якісну зміну підходів щодо визначення його змісту, а також форм навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це пов'язано з формуванням нової парадигми вищої освіти, в основі якої лежить ідея розвитку особистості студента. Оновлення освіти потребує від викладачів знання тенденцій інноваційних змін у системі освіти, розуміння суті особистісно-зорієнтованої системи навчання, де важливу роль займає взаємодія, яка побудована на засадах співпраці, припускає унікальність суб'єктів та їхню принципову рівність, варіативність точок зору кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію точок зору іншими суб'єктами. Зауважимо, що особливістю дисципліни «Іноземна мова» є те, що спілкування є не лише одним з найважливіших засобів навчання, а і його найважливішою метою.

Мета статті – аналіз засобів активізації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі комунікативної підготовки педагогів. Теоретичні й методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів досліджували О. Аршавська, М. Васильєва, М. Вашуленко, Н. Волкова, Н. Гез, А. Годлевська, В. Кан-Калик, М. Коць, В. Півторацька, В. Підгурська, Л. Савенкова та ін.

Питаннями інтерактивного навчання, формами, методами і умовами його формування займаються С. Кашлєв, В. Мартинюк, А. Панфілова, Л. Пироженко, О. Пєхота, О. Пометун, В. Терещенко, П. Щербань та інші науковці.

Навчання іноземній мові як засобу спілкування передбачає опанування процесів утворювання і сприйняття мови нерідною мовою. Дослідження показують, що розвинути мовленнєві уміння набагато важче, ніж придбати знання про мову, його фонетику, лексику, граматику. Завдяки науковим даним психолінгвістики встановлено, що утворювання і сприйняття мови, будучи тісно пов'язаними, є діаметрально протилежними процесами. Тому навчання видам мовленнєвої діяльності має бути, з одного боку, диференційованим, щоб створити самостійні механізми аудіювання, говоріння, читання і письма, з іншого – комплексним, оскільки в мові фонетика, лексика, граматика функціонують разом, а види мовленнєвої діяльності взаємозв'язані і взаємообумовлені.

В умовах практичного заняття мовленнєва діяльність, по суті, займає весь час заняття: якщо викладач не розмовляє, то говорять студенти; якщо немає індивідуального опитування, то проводиться бесіда в колективі студентів разом з викладачем.

Дослідження довели, що монологічна форма мовленнєвої діяльності на заняттях міцно закріпилася за викладачем: він викладає матеріал, робить висновки, узагальнює колективні бесіди, результати проведених студентами спостережень і досліджень.

Мовленнєва діяльність студентів у цей час накопичує змістовий та функціональний досвід через сприйняття чужої мови, її сенсу, її змісту. Монологічній формі мовленнєвої діяльності студентів відводиться менше місця: виступи на семінарах, заздалегідь підготовлені повідомлення, доповіді. Ця форма допомагає студентам вживати такі якості, як послідовність, логіка викладу, лаконізм, використання емоційних прийомів, що впливають на слухачів та ін. На жаль, в цю форму мовленнєвої діяльності на занятті залучені бувають не всі студенти. Особливо програють студенти, що слабо володіють мовленнєвою діяльністю; вони поступово перетворюються на мовчунів та не ризикують брати участь навіть у загальному обговоренні.

Діалогічна форма більшою мірою включає студентів у діяльність, адже розгорнутий діалог передбачає активне обговорення, висловлювання різних точок зору, елементи дискусії. Але викладач частіше ставить для себе завдання здобути зворотній зв'язок: наскільки повно і глибоко знає студент матеріал, при цьому основну увагу він спрямовує на повноту змісту, а не на характер його викладу, на вираження своїх знань, думок і вплив на співрозмовника.

Діалогічний підхід припускає не лише передання знань та розуміння, а й спільне особистісне зростання, особистісний розвиток викладачів і студентів. У межах цього підходу автор пропонує будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на таких принципах:

- діалогізації взаємодії, коли позиції викладача й студента є рівноправними, тобто це позиції людей, які співпереживають, співпрацюють;
- проблематизації, що актуалізує, стимулює студента до особистісного зростання, його дослідницьку активність, сприяє самостійному виявленню ідей;
- персоналізації, що передбачає відмову від рольових масок, включення до взаємодії елементів особистісного досвіду, який не відповідає рольовим очікуванням;
- індивідуалізації, що включає в себе орієнтацію на інтереси та потреби студентів, виявлення спільних і спеціальних здібностей, вибір адекватних віковим та індивідуальним можливостям змісту, форм і методів навчання.

Інтерес до вивчення діалогових відносин постійно зростає в умовах глобалізації у зв'язку з процесами інформатизації, перспективами культурного, науково-технологічного процесу. Діалогізація громадського життя охоплює багато галузей людської діяльності, діалог вивчають не лише філософія, логіка, етика, соціологія, а й культурологія, психологія, педагогіка, семіотика й інші науки.

Умовою справжнього діалогу є розуміння інаковості Іншого. Справжній діалог – це діалог, який не обумовлюється заздалегідь у всіх його частинах, а виникає спонтанно, де кожний звертається безпосередньо до свого партнера та викликає його на непередбачувану відповідь; справжнє заняття – це не те заняття, яке автоматично повторюється, і не те, де результати відомі викладачу заздалегідь, а заняття, яке несе у собі сюрпризи для обох сторін.

На думку М. Бубера, існують три види діалогу: «справжній», «технічний» та «монолог, замаскований під діалог». Нерідко в тому, що здається діалогом, відсутня суть діалогу. Справжній діалог, в якому кожен з учасників справді має на увазі особистість іншого та звертається до нього як до особистості, трапляється дуже рідко. Технічний діалог має за мету забезпечити узгодження дій індивідів, досягнення «об'єктивного взаєморозуміння». Третій вид, «замаскований монолог» – це щось на кшталт дискусії, коли співрозмовником керує бажання утвердитися в своєму марнославстві; це розмова, де кожен вважає себе абсолютною величиною, а іншого – відносною та сумнівною.

За ступенем свободи вибору теми, цілі і змісту М. Бубер виокремлює такі види діалогу:

- навчальний діалог, де лише головний учасник (викладач) обирає тему і керує бесідою в потрібному напрямі;
- пошуковий діалог, коли тема і мета задаються поза діалогом, співрозмовники починають діалог інтуїтивно, роль ведучого виконується почергово;
- творчий діалог наявний тоді, коли співрозмовники самі обирають тему і формулюють мету;
- виховний діалог, скерований на суб'єктну взаємодію вихователя та вихованця;
- перетворювальний діалог відбувається за ініціативи одного з учасників, який відзначив тему, мету, структуру, а інший приймає його умови [1, с. 33].

В. Назарова подає таку типологію діалогів:

- мотиваційний (інтерес учасників до теми розмови та діалогічної форми спілкування);
- критичний (критичне розуміння змісту, гіпотетичність пропонованих рішень);
- рефлексивний (зворотній зв'язок між викладачем та учнем);
- конфліктний (суперечливе ставлення людини до себе, своєї участі в діалозі);
- автономний (мовчазна участь у діалозі);
- самореалізуючий (стверджування себе в очах інших, розкриття потенційних можливостей);
- змістовотворчий (пошук змісту, системи цінностей);
- духовний (глибоке розуміння співрозмовника) [2, с. 28].

Джерелами діалогу, на думку вченої, є:

- діалогічність внутрішнього світу людини;
- розвинені соціальні почуття як прихована форма «переддіалогу» (когнітивні та емоційні компоненти);
- соціальні взаємини, які характеризують колектив;
- ціннісне ставлення людини до людини;

• наявність різних позицій – від несумісності точок зору до узгодженості думок (бесіда, заснована на запитанні-відповіді, не розкриває внутрішньої природи діалогу);

• можливість висловлення вільної думки і розуміння індивідуального внеску особистості в розвиток діалогу [2, с. 28].

Виникненню діалогу перешкоджають такі обставини:

• можна розмовляти однією мовою, не розуміючи один одного;

• існують люди, з якими діалог у принципі не є можливим: одні із самого початку запрограмовані на суперечку, атаку (за неіснуючого ворога), не бачать і не чують іншу людину, завжди розмовляють про своє і не звертають увагу на інші думки; в інших свідомість скута страхом, їм страшно заглянути у свій внутрішній світ.

Враховуючи це, В. Назарова сформулювала правила ведення діалогу:

• потрібно бачити та чути свого опонента не як ворога, а як «іншого»;

• визнавати наявність існування іншої логіки, іншої мови, інших правил спілкування, тобто іншого типу взаємин;

• витримувати паузи під час діалогу, оскільки вони допомагають знайти несподіваний образ, активізувати підсвідомість, викликати іншу реакцію;

• не сперечатися, не переконувати, а визнавати свободу особистості;

• створювати таку свободу, яка не дозволяє диктувати, створювати стосунки за типом «панування-підкорення» [2, с. 30].

Оскільки педагогічна діяльність завжди ґрунтується на спілкуванні, то ефективна педагогічна діяльність створюється на принципах діалогу. Тому педагогічний діалог розглядається як неконфронтаційний спосіб взаємодії між учасниками педагогічного процесу (викладач-студент, студент-студент, викладач-викладач), що орієнтується на інтелектуально-оцінний метод дискусійного обговорення гострих педагогічних і соціокультурних питань, їх спільне рішення, в результаті якого відбувається особистісне та професійне становлення майбутнього фахівця. Тому розвиток особистості – це не лише формування вмінь слухати і розуміти, а й уміння вступати в діалог.

Процес активізації мовленнєвої діяльності студентів засобами діалогу включає наступні етапи:

1) підготовчий, на якому встановлюються контакти зі студентами, знімається напруга, створюється атмосфера функціональної співучасті. Викладач готує студентів до виконання завдань, формулює завдання, здійснення яких необхідно для досягнення мети активізації мовленнєвої діяльності студентів та дає настанови щодо конкретного завдання;

2) організаційно-практичний, метою якого є активізація мовленнєвої діяльності студентів за допомогою спеціально розроблених діалогічних завдань, подальше практичне удосконалення у ході виконання навчальних завдань;

3) узагальнення, проводиться діагностика результатів роботи та аналіз отриманих результатів.

Оскільки на заняттях з іноземної мови при комунікативному підході навчання зорієнтовано на особистість і будується так, що безпосередня діяльність студентів, досвід, світогляд, навчальні інтереси і схильності, відчуття не залишаються поза межами аудиторії, а враховуються при організації спілкування на занятті, студенти мають можливість обговорювати свої власні справи і вчинки, події з життя групи, університету, міста, країни, вчаться висловлювати своє ставлення до того, що відбувається. Розвиток інтелектуальної активності студентів на заняттях з іноземної мови може бути досягнутим за допомогою специфічних проблемних ситуацій, які також сприяють розвитку навичок критичного мислення. На цьому етапі навчання можна використовувати методи дискусії і дебатів.

У процесі дискусії викладач може поставити кілька запитань різного характеру, але він сам повинен бути готовим до того, що студенти будуть ставити питання і йому як рівноправному учаснику обговорення. Дуже часто під час дискусії виникає проблема: не всі студенти однаково беруть участь у роботі, і можна спостерігати так званих «пасажирів», котрі лише спостерігають, а не беруть участь в обговоренні питання. Джіл Хадфілд для виявлення таких студентів пропонує метод «Карта взаємодії» [4]. Для цього необхідно призначити одного з студентів «спостерігачем». Студентам повідомляється, що спостерігач є секретарем і не бере участь у дискусії, але записує хід бесіди. Спостерігач малює схематично місце кожного з студентів та поєднує лініями тих, хто спілкується. Після дискусії спостерігач показує схему групі, студенти обговорюють, хто та як брав участь у роботі, що вони повинні зробити для того, щоб всі були активними. Також ця вправа може

здійснюватися за допомогою клубка ниток. Той, хто починає роботу, тримає один кінець ниток та передає клубок іншому, хто продовжує роботу. Таким чином створюється павутиння, яке і є відповіддю на те, наскілько активно студенти беруть участь у дискусії; проблема лише у тому, що в іншому разі студенти, не побачивши відсутність ниток у себе, починають працювати активніше.

Існують різні підходи щодо організації дискусії: проблемне коло, рольова дискусія, «сократична бесіда». Проблемне коло можна порівняти з технікою «Акваріум», але відмінність полягає в тому, що спостерігачі за відповідних обставин можуть мінятися місцями з тими, хто сперечається. Спочатку учасники обговорення (не більше половини від кількості присутніх на занятті) створюють коло, в якому ведеться обговорення теми, що хвилює усіх. Але якщо у процесі обговорення хтось із проблемного кола розуміє, що йому вже немає чого додати, він може «домовитися» поглядом з ким-небудь з спостерігачів та помінятися місцями: один починає активно сперечатися, а інший займає місце пасивного спостерігача. Таке проблемне коло вчить оцінювати власні можливості, не боятися коригувати свою позицію, шукати та знаходити підтримку в оточуючих.

У рольовій дискусії учасники програють ролі відповідно до отриманої картки ролей (ініціатор; той, хто сперечається; той, хто погоджується; оригінал; організатор; мовчун; деструктор) і рефлексивному етапі визначають сильні та слабкі сторони кожної ролі. На завершальному етапі учасники роблять висновок про необхідність формування у викладача уміння підтримувати контакт з учнями, котрі виконують різні комунікативні ролі: знайшовши «мовчуна», не завжди треба наполягати на обов'язковому його включенні в дискусію; не дратуватися у зв'язку з діями «деструктора»; з розумінням ставитися до позиції того, хто сперечається. Інакше кажучи, виробляється тактика поведінки викладача на занятті [3, с. 117].

Основною метою «сократичної бесіди» є формування уміння працювати над формулюванням теми. Учасники переконуються в необхідності правильно обирати опорні слова та ключові поняття з теми, тим самим обираючи термінологічний простір для обговорення. Це уміння буде корисним майбутньому викладачу для визначення теми будь-якого заняття, а в ході дискусії допоможе дотримуватися обраної теми.

Викладач, котрий прагне використовувати дискусію як метод навчання, повинен володіти такими вміннями та якостями:

- високим професіоналізмом, детальним знанням матеріалу;
- мовленнєвою культурою, вільно і грамотно володіти професійною термінологією;
- комунікативними уміннями, що дозволяють йому знайти підхід до кожного студента, зацікавлено й уважно вислухати кожного, виявити вимогливість, додержуючись при цьому педагогічного такту;
- швидкістю реакції;
- умінням вести діалог;
- уміння аналізувати й коригувати хід дискусії;
- умінням володіти собою;
- умінням бути об'єктивним;
- прогностичними здібностями, які дозволяють заздалегідь побачити усі труднощі під час засвоєння матеріалу; спрогнозувати хід та результати педагогічного впливу;
- здатністю бути лідером.

Дебати є ефективною багатосторонньою комунікацією, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору викладача. Учасники дебатів більш мобільні, відкриті й активні. Це груповий метод, що передбачає навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Він розкриває для учасників можливості співпраці з ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учасниками більш високих результатів засвоєння знань і формування вмінь.

Для досягнення необхідного результату використовували метод «мозкова атака». А. Осборн запропонував терміни «мозковий штурм» та «мозкова атака». Остання ґрунтується на певних психологічних і педагогічних закономірностях [5, с. 7]. Учений встановив, що колективно генерувати ідеї більш ефективно, ніж індивідуально. За звичайних умов творча активність людини часто стримується явно та неявно існуючими бар'єрами. Цю ситуацію зручно висловити за допомогою «шлюзу». Творча активність людини дуже часто потенційно стримується, як вода у шлюзі, тому його необхідно відкрити щоб її визволити. Основними напрямами «мозкової атаки» є захоплюючий

аудиторію факт, питання; питання, пов'язане з особистісним досвідом студентів; те, що хвилює викладача особисто; оригінальний, незвичайний початок заняття.

«Мозковий штурм» – це метод генерування нових ідей з подальшим прийняттям рішення. Учасникам пропонується відійти від традиційного підходу до проблеми і повною мірою використовувати власний творчий потенціал. На першому етапі цього методу учасники активно висувають ідеї, зокрема нереалістичні, фантастичні та нелогічні. Головне завдання – кількість ідей, а не їх якість. На цьому етапі забороняється оцінювати висунуті ідеї. Кожну пропозицію приймають і записують. Учасники знають, що від них не вимагається обґрунтування їхньої пропозиції чи пояснення. Проте час для висунення ідей зазвичай обмежений.

Для успішного проведення дебатів роботу необхідно організувати за такими етапами: підготовка до дебатів; дебатування теми; обговорення та аналіз дебатів. Кожний етап є важливим, відіграває особливу роль у процесі дебатування, але підготовка до дебатів є вирішальною, саме від неї залежить майбутній успіх, тому цей метод потребує детальної багатопланової підготовки. Підготовча робота включає в себе не лише обрання теми, а й виконання тренувальних вправ, пошукову роботу, складання та написання промов. Під час підготовчої роботи розширюється лексичний запас, удосконалюються оволодіння мовленням, підвищується впевненість у собі та власних можливостях.

Під час дебатування учасники поділяються на дві команди: стверджуюча та заперечуюча. Обов'язки розподіляються між усіма учасниками, за кожним необхідно закріпити окрему функцію, окремі учасники ставлять питання, деякі – виголошують промову, підсилюють позицію новими фактами, спростовують критику опонентів.

Існують правила спілкування, знання яких буде корисним для дебатування. Передусім треба бути ввічливим: аргументи ввічливої людини будуть більш вагомими, спокій і рівновага привернуть увагу та співчуття, тоді як грубість, навпаки, викличе незадоволення та роздратованість. Також треба вчити учасників дебатів поважати співрозмовників, контролювати емоції, відстоювати власні принципи, не принижуючи інших.

Аналіз дебатів є важливим та обов'язковим етапом, оскільки їх учасники повинні визнавати власні помилки, аналізувати їх. Після запровадження цього методу в учасників спостерігається набуття культури дебатування, вміння приймати спільні рішення, покращувати вміння спілкуватися, доповідати; поліпшуються рівень сприйняття та володіння головними розумовими операціями.

Отже, засоби активізації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації навчальної роботи студентів з метою оволодіння іншомовною діяльністю. Результатом навчання спілкуванню іноземною мовою є не лише опанування нею, готовність брати участь у всіх формах реального спілкування, а й розвиток здатності до різних модифікацій своєї комунікативної поведінки, формування мотивації на розуміння іншого, на діалог. За допомогою методів дискусії та дебатів у студентів формується здатність партнерської співпраці та потреба у цієї співпраці, розвивається комунікативна компетентність, яка є результатом навчання спілкуванню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
2. Назарова В. Д. Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами средних профессиональных образовательных учреждений: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Д. Назарова. – Улан-Удэ, 2007. – 182 с.
3. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
4. Hadfield Jill Classroom Dynamics / Jill Hadfield. – Oxford University Press. Sixth impression 1997. – 180 p.
5. Osborn A. F. Applied imagination (1st edn.) / A. F. Osborn. – New York: Scribner 1957. – 220 p.

REFERENCES

1. Buber M. Dva obraza very [Two images of faith] Moscow, Respublika, 1995. 464 p.
2. Nazarova V.D. Pedagogicheskoe obespechenie interaktivnogo vzaimodeistviya prepodavatelei so studentami srednikh professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii diss, kand. ped. nauk [Pedagogical providing of interaction of teachers with students of vocational training colleges. Cand. ped. sci. diss.] Ulan-Ude, 2007. 182 p.
3. Stolyarenko L. D. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology] Rostov n/D, Feniks, 2003. 544 p
4. Hadfield Jill Classroom Dynamics. Oxford University Press. Sixth impression 1997. 180 p.
5. Osborn A. F. Applied imagination (1st edn.). New York, Scribner 1957. 220 p.

УДК: 378.013 + 372. + 398

НАТАЛІЯ БАЧИНСЬКА

natalya007@i.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладч,

Міжнародний гуманітарний університет

АНГЛІЙСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Розглянуто проблему формування соціокультурної компетенції студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами англійського фольклору. Розкрито зміст понять «соціокультурна компетенція» і «фольклор». Запропоновано систему вправ, що сприяє формуванню соціокультурної компетенції студентів. Вправи умовно поділено на три групи: до першої належать вправи на налаштування студентів на тематику заняття і ознайомлення з жанрами англійського поетичного фольклору, ознайомлення з лексичними одиницями з національно-культурним компонентом та розуміння соціокультурної інформації, вилученої з англійського поетичного фольклору; до другої відносяться вправи на порівняння форм англійського поетичного фольклору з відповідними формами в українській мові та відтворення соціокультурної інформації; до третьої належать вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу.

***Ключові слова**: соціокультурна компетенція, фольклор, англійський фольклор, фольклорні пісні, студенти спеціальності «Музичне мистецтво».*

НАТАЛИЯ БАЧИНСКАЯ

natalya007@i.ua

кандидат педагогических наук, старший преподователь,

Международный гуманитарный университет

АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Рассмотрена проблема формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Музыкальное искусство» средствами английского фольклора. Раскрыто содержание понятий «социокультурная компетенція» и «фольклор». Представлена система упражнений, которая способствует формированию социокультурной компетенции студентов. Упражнения были условно разделены на три группы: к первой относятся упражнения на настраивание студентов на тематику занятия и ознакомление с жанрами английского поэтического фольклора, ознакомление с лексическими единицами с национально-культурным компонентом и понимание социокультурной информации, извлеченной из английского поэтического фольклора; к второй относятся упражнения на сравнение форм английского поэтического фольклора с соответствующими формами в украинском языке и воссоздание социокультурной информации; к третьей относятся упражнения на активизацию и закрепление соціокультурного материала.

***Ключевые слова**: социокультурная компетенция, фольклор, английский фольклор, фольклорне песни, студенты специальности «Музыкальное искусство».*

NATALIA BACHYNSKA

natalya007@i.ua

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,

International Humanitarian University

ENGLISH FOLKLORE AS A MEANS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article deals with the problem of sociocultural competence development of students majoring in 'Musical Art' by means of English folklore. The notions 'sociocultural competence' and 'folklore' have been revealed. The use of English folk songs in the process of development of sociocultural competence of students majoring in 'Musical Art' has been grounded; the classification of English folk songs has been provided. The system of exercises which helps develop sociocultural competence have been given. The exercises have been divided into three groups. The exercises for setting students' mind on the subject of the lesson and acquaintance with the genres of English poetic folklore, acquaintance with lexical units with a national and cultural component and understanding of sociocultural information extracted from English poetic folklore belong to the first group. The exercises on comparison of English poetic folklore forms with corresponding forms in Ukrainian language and recreation of sociocultural information have been referred to the second group. The exercises on activation and fixing of sociocultural material belong to the third group. The examples of exercises have been given to each group.

***Keywords**: sociocultural competence, folklore, English folklore, folk songs, students majoring in "Musical Art".*

Сучасна методика навчання іноземних мов орієнтована на комунікацію як мету навчання іноземних мов дітей та дорослих. У зв'язку з новим напрямом іншомовної освіти (культура – мета, мова – засіб) постає завдання формування «вторинної (іншомовної) картини світу» і, відповідно, вторинної мовної особистості як сукупності здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні. Таке спрямування мовної освіти робить розвиток соціокультурної компетенції одним із найважливіших компонентів міжкультурної компетенції, оскільки, завдяки міжкультурній компетенції забезпечується відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації.

Питання формування соціокультурної компетенції розглядається в роботах багатьох вітчизняних (І. Воробйова, Н. Ішханян, Т. Колодько, О. Коломінова, Ю. Кузьменко, В. Редько, В. Топалова) і зарубіжних (М. Аріян, В. Костомаров, Ю. Пассов, Л. Смелякова, С. Тер-Мінасова, А. Щукін) учених. Науковцями досліджено соціокультурну компетенцію у різних аспектах: формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку (О. Коломінова), учнів старшої школи (О. Бондаренко, І. Воробйова, І. Ріске), учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення (Ю. Кузьменко), формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної (Л. Писанко), майбутніх вчителів іноземних мов (Т. Колодько, Н. Ігнатенко), студентів у немовному ВНЗ (Р. Гришкова, В. Топалова, О. Щербакова) та ін. Проте формування соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей засобами англійського фольклору не було предметом спеціального дослідження.

Метою статті є дослідження проблеми формування соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

Соціокультурна компетенція визначається вченими як складова комунікативної компетенції; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і уміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, що релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо [1; 4].

Вона включає лінгвістичний, нелінгвістичний і країнознавчий компоненти. Лінгвістичний компонент полягає в засвоєнні та правильному вживанні лексики, необхідної для спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей. Нелінгвістичний компонент базується на засвоєнні певних соціальних моделей поведінки. Країнознавчий компонент вимагає ознайомлення та володіння історичною, географічною та соціальною інформацією про англомовні країни [5, с. 16].

У сучасній методиці викладання іноземних мов соціокультурна компетенція розглядається як знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови, традицій, історії, культури та соціальної системи країни, мову якої вивчають [3, с. 235].

На нашу думку, щоби сформувати цілісну систему уявлень про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, доцільно під час навчання використовувати англійські фольклорні тексти.

Фольклор (англ. folklore – народна мудрість, знання) є важливою складовою культури народу. «Фольклор – одна з найтриваліших і всеохоплюючих систем духовного життя народу, тісно зв'язана з народним побутом (як окремою системою) і з літературою (яка, зрештою, витворилась з фольклору і зберігає з ним тісний зв'язок на всіх етапах свого розвитку)», – вказують З. Б. Лановик і М. Б. Лановик [2, с. 17].

Фольклор є невід'ємною частиною культури та невичерпним джерелом соціокультурних знань. Фольклорні твори відображують звичаї і традиції народу, несуть інформацію про певні історичні події, побут, сфери діяльності народу, його світогляд, знайомлять з реаліями країни. Завдяки фольклорним текстам можна краще усвідомити образ світу носіїв мови. Мова фольклорних текстів багата на соціокультурну інформацію. Завдяки лексичним одиницям з національно-культурним компонентом вона знайомить студентів з тим, як носії мови сприймають оточуючий світ та виражають свої думки. Фольклорні тексти сприяють розвитку мовлення студентів, впливають на образ мислення та підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови.

Розглянемо формування соціокультурної компетенції на прикладі студентів, які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво». Для цих студентів доцільно у процесі вивчення англійської мови використовувати англійський фольклор, а саме народні пісні. У процесі роботи студенти знайомляться з видами народних пісень (пісні у дитячих іграх, колискові, робітничі, морські, воєнні, пісні протесту, колядки, балади) та соціокультурною інформацією, що міститься в них, працюють з лінгвокраїнознавчим коментарем, який знайомить з лексичними одиницями з соціокультурним компонентом семантики, виконують вправи з відновлювання текстів пісень за допомогою необхідних мовних одиниць або окремих рядків пісні, складають лінгвокраїнознавчий коментар до виділених слів у фольклорній пісні. У грудні студенти вивчають англійські колядки, наприклад: "The twelve days of Christmas", "The holly and the ivy", "Carol of the Bells", "We Wish You a Merry Christmas" та ін. Студенти порівнюють традиції святкування Різдва у Великій Британії та Україні. Під час роботи з піснями вони вчаться знаходити соціокультурну інформацію в англійських колядках та використовувати її у своєму мовленні.

Наведемо приклади вправ з англійським поетичним фольклором. Усі вправи умовно поділені на три групи.

До першої групи вправ відносяться вправи на: 1) налаштування студентів на тематику заняття і ознайомлення з такими жанрами англійського поетичного фольклору, як пісні та балади (розпізнавання форм англійського поетичного фольклору; ознайомлення з їх структурою, компонентним складом, тематикою; розуміння імпліцитної соціокультурної інформації, закладеної у англійському прозовому фольклорі); 2) ознайомлення з лексичними одиницями з національно-культурним компонентом у англійському поетичному фольклорі (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження значення лексичних одиниць з національно-культурним компонентом у складі англійського поетичного фольклору; пояснення значення лексичних одиниць з національно-культурним компонентом); 3) розуміння соціокультурної інформації, вилученої з англійського поетичного фольклору (знаходження необхідної інформації у тексті; добір необхідних слів за змістом до тексту англійських пісень з використанням ключових слів, інтегрування окремих частин в єдине ціле (відновлення тексту пісні за допомогою окремих рядків); відповіді на запитання до тексту; складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; виправлення неправильних тверджень). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: налаштувати студентів на тематику заняття, визначити рівень їх обізнаності з англійським поетичним фольклором.

Інструкція: Дайте відповіді на запитання:

1. What do you know about folk songs?
2. Do you know any types of English folk songs?
3. Have you ever heard any English folk songs?
4. What do you know about ballads?
5. Have you ever read English ballads? Which of them have you read?
6. Do you know any heroes from English ballads? Give examples.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: ознайомити студентів з інформацією про жанри англійського поетичного фольклору, ініціювати обговорення інформації.

Інструкція: Прослухайте міні-лекцію за темою «Народні пісні. Балада як різновид народної пісні». Дайте відповіді на запитання:

1. What is a folk song?
2. When and why do people sing folk songs?
3. What is a ballad?
4. What is the structure of the ballad?
5. Who are the minstrels?
6. How are the ballads divided?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна продуктивна.

Мета: розвивати вміння прогнозування подій у творі.

Інструкція: Зверніть увагу на назву балади «Robin Hood and Little John». Про які події, пов'язані з історією Англії, йде мова? Які асоціації викликає у вас назва?

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів знаходити необхідну соціокультурну інформацію у тексті і використовувати її у мовленні.

Інструкція: Прочитайте баладу "Robin Hood and Little John". Знайдіть у тексті іменники до наведених прикметників: bold, jolly, brisk, lusty, young, merry, broad, brave, stout, good. Кого або що характеризують ці прикметники? Охарактеризуйте основні персонажі твору, вживаючи ці слова.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: удосконалити вміння розуміння соціокультурної інформації у фольклорному тексті.

Інструкція: З наведених тверджень оберіть правильні. Виправіть неправильні твердження. Складіть з них міні-текст і перекажіть.

1. Little John was a strong man. 2. Little John was eight feet high. 3. Robin Hood saw a stranger near the river. 4. Robin Hood gave way to Little John. 5. Robin Hood drew an arrow from his quiver. 6. Little John had a bow in his hand. 7. The bowmen were dressed in green. 8. The bowmen wanted to seize and punish Little John. 9. Robin Hood promised to teach Little John how to use the bow. 10. Robin Hood proposed to change Little John's name.

До другої групи відносяться вправи на: 1) порівняння форм англійського поетичного фольклору з відповідними формами в українській мові (порівняння складу англійського та українського поетичного фольклору; порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими; знаходження спільних та відмінних рис); 2) відтворення соціокультурної інформації (актуалізація опорних знань студентів (складання плану та переказ з опорою на план / з використанням нових мовних засобів); редагування тексту (використання лексики сучасної англійської мови для переказу текста замість архаїзмів/історизмів). Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна.

Мета: розвивати у студентів вміння знаходити та розуміти соціокультурну інформацію з англійського фольклорного тексту, порівнювати аспекти іноземної культури з рідною.

Інструкція: Послухайте уважно відому колядку "Carol of the Bells" (http://www.youtube.com/watch?v=rKt_cJfOZ7M&feature=related). Яку українську народну пісню вона вам нагадує? Прочитайте колядку. Поясніть значення виділених слів. Порівняйте, чи збігається зміст англійської і української народних пісень. Які традиції в них описуються?

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: розвивати у студентів вміння розуміти соціокультурну інформацію з англійського фольклорного тексту; порівнювати аспекти іноземної культури з рідною.

Інструкція: Прослухайте відому англійську колядку "The twelve days of Christmas" (http://www.carols.org.uk/the_twelve_days_of_christmas.htm). Поясніть значення виділених слів. Дайте відповіді на запитання. Використовуйте інтернет або довідкову літературу для пошуку соціокультурної інформації.

1. How many days do people celebrate Christmas in England/Ukraine?
2. What do the twelve days of Christmas mean?
3. What do the Christmas gifts mean?
4. When do people celebrate Christmas in England/Ukraine and how?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета: навчити студентів підсумовувати зміст фольклорних текстів за допомогою англійських прислів'їв.

Інструкція: Прослухайте відому пісню "I Know Where I'm Going" (http://ibiblio.org/jimmy/folkden/php/music/I_Know_Where.mp3). Про що йдеться в ній? Доберіть прислів'я, які передають зміст пісні. Прочитайте пісню, опрацюйте незнайому лексику і заспівайте пісню в аудиторії

Відповіді: Love cannot be forced. Love is neither bought nor sold. Love in a cottage. Love lives in cottages as well as in courts.

До третьої групи вправ відносяться вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові (самостійний пошук фольклорних матеріалів, складання комплексного коментаря (колажу)/проекту/словника для окремого фольклорного тексту); 2) проблемно-аналітичні (порівняння соціокультурної інформації, вилученої із англійських фольклорних текстів із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика жанрів англійського поетичного фольклору, дослідження походжень англійських свят і традицій); 3) комунікативно-орієнтовані (презентація нового фольклорного матеріалу / проекту в аудиторії, висловлювання власної думки з опорою на фольклорний текст). Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів знаходити та використовувати у мовленні соціокультурну інформацію з англійського фольклорного тексту.

Інструкція: Знайдіть в інтернеті або довідковій літературі соціокультурну інформацію про такі рослини як гостролист/падуб (holly) та плющ (ivy). Поясніть, яке значення вони мають в англомовній культурі. Назвіть тексти, де ці рослини зустрічаються.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: сформувати вміння самостійно шукати соціокультурну інформацію за темою заняття та презентувати її в аудиторії.

Інструкція: Прочитайте баладу "Robin Hood and Little John". З опорою на запитання знайдіть відповіді у додатковій літературі та підготуйте доповідь.

1) What historic period is described in the ballad?
2) Who is Robin Hood?
3) What social class did he belong to?
4) Who were the people he was fighting against?
5) Who was the ruler of the country at that time?
6) What laws were in the country at that time?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів порівнювати соціокультурну інформацію, вилучену з тексту, з інформацією, що зустрічається у рідній культурі, і використовувати її у мовленні.

Інструкція: Ознайомтеся з англійськими забобонами. Чи існують подібні вірування у вашій країні? Порівняйте. Наведіть приклади забобонів, які вважаються найбільш поширеними в Україні.

General Superstitions.

Good Luck.

Lucky to meet a black cat. Black Cats are featured on many good luck greetings cards and birthday cards in England.

Lucky to touch wood. We touch; knock on wood, to make something come true.

Lucky to find a clover plant with four leaves.

White heather is lucky.

A horseshoe over the door brings good luck. But the horseshoe needs to be the right way up. The luck runs out of the horseshoe if it is upside down.

Horseshoes are generally a sign of good luck and feature on many good luck cards.

On the first day of the month it is lucky to say 'white rabbits, white rabbits, white rabbits' before uttering your first word of the day.

Catch falling leaves in autumn and you will have good luck. Every leaf means a lucky month next year.

Cut your hair when the moon is waxing and you will have good luck.

Putting money in the pocket of new clothes brings good luck.

Bad Luck.

Unlucky to walk underneath a ladder.

Seven years bad luck to break mirror. The superstition is supposed to have originated in ancient times, when mirrors were considered to be tools of the gods.

Unlucky to see one magpie, lucky to see two, etc.

Unlucky to spill salt. If you do, you must throw it over your shoulder to counteract the bad luck.

Unlucky to open an umbrella in doors.

The number thirteen is unlucky. Friday the thirteen is a very unlucky day.

Friday is considered to be an unlucky day because Jesus was crucified on a Friday.

Unlucky to put new shoes on the table.

Unlucky to pass someone on the stairs.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Мета: сформувати вміння самостійно шукати соціокультурну інформацію за темою заняття та презентувати її в аудиторії.

Інструкція: Знайдіть в інтернеті історію створення колядки “Carol of the Bells”. Складіть міні-доповідь. Представте її у групі.

Вправа 5. Тип: комунікативна продуктивна.

Мета: навчити студентів вилучати та систематизувати соціокультурну інформацію за темою заняття.

Інструкція: Підготуйте проект за темою «Англійський поетичний фольклор». Розподіліть роботу між усіма студентами. Розкажіть про види англійського поетичного фольклору. Використовуйте підготовлену наочність (схеми, малюнки, приклади).

Отже, англійські народні пісні сприяють зростанню інтересу студентів спеціальності «Музичне мистецтво» до вивчення англійської мови та залучають їх до вивчення англомовної культури. Перспективи використання результатів дослідження вбачаємо в розробці системи вправ з формування соціокультурної компетенції засобами англійського фольклору для студентів факультету української філології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість: підручник / З. Б. Лановик, М. Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2005. – 591 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник для студ. вищих навч. закладів / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: Академія, 2010. – 328 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1999. – 226 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.

REFERENCES

1. Batsevych F.S. Slovnyk terminiv mizhkul’turnoyi komunikatsiyi [Dictionary of terms of intercultural communication], Kyiv, Dovira Publ., 2007. 205 p.
2. Lanovyk M.B. Ukrayins’ka usna narodna tvorchist’ [Ukrainian folklore], K, Znannya-Pres Publ., 2005. 591 p.
3. Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahal’noosvitnikh navchal’nykh zakladakh [Methodology of foreign languages teaching in secondary schools], K, Akademiya Publ., 2010. 328 p.
4. Safonova V.V. Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul’tur i civilizacii [The study of languages of international communication in the context of dialogue between cultures and civilizations], Voronezh, Istoki Publ., 1999. 226 p.
5. Passov E.I. Kommunikativnoe inojazychnoe obrazovanie. Koncepcija razvitija individual’nosti v dialoge kul’tur [Communicative foreign-language education. The concept of personality development in the dialogue of cultures], Lipeck, LGPI-RCIO Publ., 2000. 204 p.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

УДК 378: 81.111

ОЛЬГА ДАЦКІВ

odatskiv@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Розглянуто проблему формування компетентності в аудіюванні як важливої складової комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Засобом формування мовленнєвих та професійно спрямованих умінь аудіювання визначено драматизацію. Обгрунтовано доцільність застосування різних форм драматизації для формування вмінь аудіювання студентів на початковому ступені навчання у мовному ВНЗ. Розглянуто форми драматизації, які можуть застосовуватися для формування вмінь аудіювання майбутніх учителів англійської мови. Визначено мовленнєві та професійно спрямовані вміння аудіювання студентів ІІ курсу – майбутніх учителів англійської мови. Запропоновано комплекс вправ для формування вмінь аудіювання студентів під час вивчення теми «Work and Employment»: визначено структуру комплексу, охарактеризовано типи та види вправ,подано приклади вправ.

***Ключові слова**: майбутні вчителі англійської мови, мовленнєві вміння аудіювання, професійно спрямовані вміння аудіювання, форми драматизації, комплекс вправ.*

ОЛЬГА ДАЦКИВ

odatskiv@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДРАМАТИЗАЦИИ

Рассматривается проблема формирования компетентности в аудировании как важной составляющей комуникативной компетентности будущих учителей английского языка. Драматизация определена как средство формирования речевых и профессионально направленных умений аудирования. Обоснована целесообразность использования различных форм драматизации для формирования умений аудирования студентов на начальной ступени обучения в языковом вузе. Рассмотрены формы драматизации, которые могут использоваться для формирования умений аудирования будущих учителей английского языкаю Определены речевые и профессионально направленные умения аудирования студентов ІІ курса – будущих учителей английского языка. Предложен комплекс упражнений для формирования у студентов умений аудирования вовремя изучения темы «Work and Employment»: определена структура комплекса, охарактеризованы типы и виды упражнений, приведены примеры упражнений.

***Ключевые слова**: будущие учителя английского языка, речевые умения аудирования, профессионально направленные умения говорения, формы драматизации, комплекс упражнений.*

OLHA DATSKIV

odatskiv@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

FORMING FUTURE ENGLISH TEACHERS' LISTENING SKILLS VIA DRAMATIZATION

The article analyses the problem of forming future English teachers' listening competence as an important component of future English teachers' communicative competence. The requirements for future English teachers' listening competence at the beginning stage of the university course have been determined. Dramatization has been considered as a means of forming future English teachers' listening skills and it has been defined as interaction of a lecturer and students in drama games, role plays, improvisations, simulations and theatre projects aimed at forming the students' communicative competence. The appropriateness of using different forms of dramatization for forming the second year students' listening skills has been substantiated, the students' listening skills have been determined. The complex of exercises for forming the students' listening skills while learning the topic "Work and Employment" has been suggested. The structure of the complex has been outlined, the types and kinds of exercises have been described. The examples of exercises have been given. The exercises of the complex are aimed at simultaneous development of speaking, listening and writing skills of the future English teachers.

***Keywords**: future English teachers, listening skills, professionally oriented listening skills, forms of dramatization, the complex of exercises.*

Соціальне замовлення українського суспільства у наші дні полягає у підготовці висококваліфікованих учителів іноземної мови, здатних до реалізації іншомовного спілкування, компетентних і мотивованих фахівців, які зуміють успішно формувати ключові компетентності учнів, розвивати їх здібності. Компетентність в аудіюванні – важливий компонент комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, оскільки аудіювання є самостійним видом мовленнєвої діяльності з власним мотивом, який відображає комунікативні потреби в оволодінні новою інформацією, наміри слухача та характер його діяльності. Аудіювання входить до усної комунікативної діяльності, коли кожен учасник спілкування говорить і слухає, намагаючись задовольнити свою потребу в обміні інформацією, що і є мотивом спілкування; слухання самого себе забезпечує слуховий зворотний зв'язок у кожної людини, яка говорить.

Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми доводить, що проблема формування вмінь аудіювання не втрачає актуальності з огляду на зростаючі суспільні потреби в іншомовному спілкуванні та недостатній рівень володіння студентами зазначеною компетентністю. Проаналізовані методичні дослідження, спрямовані на вирішення проблеми формування компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів, також вказують на необхідність подальшого її дослідження. Запропоновано, зокрема, методики навчання студентів аудіювання публіцистичних текстів А. М. Лєус (2003), Н. Ю Кірілліної (2006). О. Ю. Бочкарьова (2007) розробила методику навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання, О. А. Мацнєва (2009) обґрунтувала необхідність навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови, О. О. Сіваченко (2009) запропонувала методику навчання аудіювання драматичних текстів. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування вмінь аудіювання у майбутніх учителів англійської мови потребує подальшого аналізу.

Метою статті є створення комплексу вправ для формування вмінь аудіювання у майбутніх учителів англійської мови із застосуванням драматизації на заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови» на початковому ступені навчання.

Завдання статті: 1) розглянути сучасні вимоги до рівня сформованості компетентності в аудіюванні майбутніх учителів англійської мови на початковому ступені навчання; 2) обгрунтувати доцільність використання драматизації для формування зазначених умінь і розглянути форми драматизації, які можуть застосовуватися для удосконалення вмінь аудіювання у майбутніх учителів англійської мови; 3) визначити структуру комплексу і навести приклади вправ для вдосконалення вмінь аудіювання студентів із застосуванням драматизації.

У сучасній методичній науці компетентність в аудіюванні трактується як одна із мовленнєвих компетентностей і визначається як здатність слухати автентичні тексти різних

жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування [4, с. 280]. У складі зазначеної компетентності дослідники виокремлюють мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні уміння, слухові, лексичні та граматичні навички, декларативні і процедурні знання, а також комунікативні здібності [4, с. 280 – 281].

Об'єктом нашої уваги у цій статті є мовленнєві уміння визначати основну інформацію і прогнозувати зміст; вибирати головні факти; вибірково розуміти необхідну інформацію в опорі на мовну здогадку, контекст; ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння та компенсаційні уміння використовувати мовну і контекстуальну здогадки та паралінгвістичні засоби для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, оскільки вважаємо, що мовленнєві навички у студентів II курсу уже в основному сформовані. Окремі вправи комплексу призн на чені для розвитку професійно спрямованих умінь аудіювання, визначених О. Ю. Бочкарьовою, а саме вмінь, спрямованих на подолання труднощів, пов'язаних із смисловим змістом фахових аудитивних повідомлень: виділяти основну інформацію; відділяти основну інформацію від другорядної та утримувати в пам'яті основну; встановлювати тему цілого повідомлення; членувати фахове аудитивне повідомлення на смислові частини із визначенням основної думки кожної; слідкувати за логікою викладу; визначати надлишкову інформацію, яка містить вже відому інформацію, що виконує компенсаторну функцію; умінь, спрямованих на подолання труднощів, пов'язаних із умовами сприйняття та джерелом мовлення фахового аудитивного повідомлення: сприймати й розуміти повідомлення в природному темпі мовлення; умінь розуміти повідомлення різного обсягу при одноразовому прослуховуванні [1, с. 21].

Зауважимо, що залучення студентів до участі в імпровізаціях, симуляціях, театральних проектах сприяє набуттю ними як декларативних країнознавчих та фонових знань, так і процедурних соціокультурних знань, які, разом зі згаданими вище навичками та вміннями, а також комунікативними здібностями, мова про які піде далі, формують компетентність в аудіюванні.

Драматизація займає особливе місце у розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів англійської мови. Доведено, що вправи і завдання із застосуванням драматизації розвивають здібності адекватно реагувати на пропозиції; вислухати, не перебивати співрозмовника; цінувати мовленнєвого партнера; орієнтуватися в ситуації спілкування [5, с. 27; 7, с. 98].

Охарактеризувавши мовленнєві та професійно спрямовані вміння аудіювання студентів, розглянемо вимоги до рівня сформованості цих умінь. І. П. Задорожна визначає та уточнює вимоги для кожного із загальноприйнятих у методиці видів аудіювання. При ознайомлювальному аудіюванні студенти I курсу повинні розуміти: факти особистого та суспільного характеру в діалогічному та монологічному мовленні, яке містить просту лексику та граматичні структури і викладене в середньому темпі (150 слів/хв.) без чи з мінімальною кількістю фонових шумів тривалістю 3 – 7 хв.; основні положення простих аудіотекстів інформативного характеру, викладених у повільному (130 слів/хв.) та середньому темпі; основні положення простих розмов; основний зміст тривалих діалогів, якщо співрозмовники говорять чітко і літературною мовою; основний зміст мультфільмів, художніх фільмів, в яких візуальне зображення та дії передають значну частину сюжетної лінії, а мовлення нормативне; основні положення мовлення, складнішого у змістовому та лінгвістичному аспектах, за умови, що тема знайома слухачеві й мовлення нормативне; розпізнавати комунікативну функцію висловлювання. При вибірковому аудіюванні студенти повинні виділяти необхідну інформацію у простих аудіотекстах інформативного характеру, а при детальному аудіюванні розуміти деталі простих аудіотекстів інформативного характеру, викладених у повільному (130 слів/хв.) та середньому (150 слів/хв.) темпі тривалістю 3 – 7 хв.; основні деталі простих розмов [3, с. 493].

На II курсі студенти повинні під час ознайомлювального аудіювання розуміти загальний зміст діалогічного та монологічного мовлення середнього темпу та звуку тривалістю до 15 хв. зі звичайними фоновими шумами; основний зміст інтерв'ю, новин, художніх фільмів, персонажі яких говорять літературною мовою; загальний зміст мовлення на незнайому тему з особистого, суспільного, академічного життя, яке містить прості структури і вирази; основні ідеї важчого за формою і змістом мовлення на конкретні й абстрактні теми, викладені літературною мовою; основну лінію аргументу в чітко структурованому, достатньо зв'язному та складному в мовному плані мовленні.

При вибірковому аудіюванні студенти повинні вміти виокремлювати необхідну інформацію у мовленні на незнайому тему з особистого, суспільного, академічного життя, яке містить прості структури і вирази; інформацію особистого чи суспільного характеру у важчому за формою мовленні за умови, що тема знайома слухачеві.

При детальному аудіюванні розуміти специфічні деталі мовлення середнього темпу та звуку зі звичайними фоновими шумами у важчому за формою мовленні за умови, що тема знайома слухачеві; погляди, настрої, ставлення мовців до предмета розмови, вираженого експліцитно, у важчому за формою мовленні за умови, що тема знайома слухачеві; погляди, настрої, ставлення мовців до предмета розмови, виражені імпліцитно, у простих за формою аудіоповідомленнях [3, с. 494].

Як бачимо із перелічених вище вимог, рівень сформованості компетентності в аудіюванні майбутніх учителів англійської мови уже на початковому ступені навчання у ВНЗ є високим, а тому викладачі «Практичного курсу англійської мови», «Практичної фонетики», «Практичної граматики» та інших дисциплін, мовою викладання яких є англійська, повинні використовувати різноманітні методи, прийоми і способи, щоб успішно формувати цю компетентність у студентів, адже кінцевою метою є сформованість компетентності в аудіюванні учителів іноземної мови на рівні С1-С2 (досвідчений користувач) за Загальноєвропейськими рекомендаціями.

Вважаємо, що досягнення визначеної вище мети навчання аудіювання можливе за умови поєднання традиційних засобів навчання (зображень різних видів, фонограм та відеофонограм, аудіокниг тощо) і новітніх технологій особистісно-зорієнтованого навчання, які б створювали атмосферу міжкультурного спілкування, зумовлювали та підтримували позитивну мотивацію студентів. Одним із таких засобів ми вважаємо драматизацію як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності [2, с. 6], а отже, і компетентності в аудіюванні як її важливої складової.

Розглянемо форми драматизації, які можуть застосовуватися для формування компетентності в аудіюванні майбутніх учителів англійської мови. Аналіз наукових джерел, досвід викладання дисциплін «Практичний курс англійської мови» і «Метод драматизації у навчанні іноземних мов», бесіди з колегами і студентами дозволили зробити висновок: усі визначені нами форми драматизації (драматичні ігри, рольові ігри, імпровізації, симуляції, театральні проекти) мають великий потенціал для формування вмінь аудіювання. Однак, як засвідчило проведене нами опитування викладачів ВНЗ України, такі форми драматизації, як симуляція і театральний проект, застосовуються у навчальному процесі рідше через великий обсяг підготовчої роботи і недостатню кількість аудиторних годин.

Звідси й необхідність розробки спеціальних комплексів вправ для навчання аудіювання безпосередньо на заняттях із професійно зорієнтованих дисциплін, адже застосування різних форм драматизації забезпечує формування у студентів, крім компетентності в аудіюванні, рефлексивного підходу до навчання і вивчення іноземних мов шляхом самовдосконалення. Драматизація сприяє розвитку педагогічних здібностей та вмінь, на необхідність розвитку яких вказують науковці [5, с. 39; 6; 7, с. 15].

Комплекс вправ, що пропонується у нашій статті, створено автором з метою практичної реалізації системи вправ для формування вмінь аудіювання на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» із студентами ІІ курсу під час вивчення теми «Work and Employment» для формування мовленнєвих та професійно спрямованих умінь аудіювання.

Головна мета комплексу – формування і вдосконалення вмінь аудіювання, однак зазначимо, що одночасно відбувається вдосконалення інших мовленнєвих умінь, зокрема говоріння, читання і письма.

З огляду на обґрунтовану Н. Ф. Бориско, О. Ю. Бочкарьовою, Ю. В. Головач, С. В. Роман та іншми науковцями необхідність здійснення на заняттях випереджувальної професіоналізації, вважаємо доцільним виокремлення у структурі комплексу двох груп вправ: 1) для вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання; 2) для вдосконалення професійно-орієнтованих умінь аудіювання. У процесі виконання вправ обох груп у студентів паралельно розвиваються мовленнєві механізми аудіювання: мовленнєвого (фонематичного та інтонаційного) слуху, ймовірного прогнозування, аудитивної пам’яті.

Аналіз методичної літератури і досвід викладання підтверджують, що для розвитку вмінь аудіювання майбутніх учителів іноземних мов на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» доцільно використовувати умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; з повним, частковим, мінімальним керуванням; без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом; без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами; індивідуальні, парні, групові вправи на прослуховування тексту і визначення вірності чи хибності запропонованих тверджень; вибір серед наведених предметів, явищ або тверджень тих, про які йшлося в аудіотексті; вибір правильної відповіді серед запропонованих щодо його змісту; розташування тверджень у порядку, який відповідає змісту прослуханого; заповнення таблиці на основі змісту аудіотексту; виправлення помилки у короткому викладі змісту; заповнення пропусків у друкованому варіанті; відповіді на запитання щодо змісту; переказ змісту прослуханого аудіотексту кількома реченнями; визначення основної і другорядної інформації; прослуховування аудіотексту і визначення отриманих нових знань; визначення фактичної і оцінної інформації в прослуханому аудіотексті; формулювання основної думки автора, обгрунтування власного ставлення до неї.

До комплексу входять умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні вправи і завдання з рольовим і нерольовим ігровим компонентом і комунікативні вправи і завдання у формі драматичних ігор, рольових ігор, інсценізацій, імпровізацій, симуляцій, які передбачають формування мовленнєвих і професійно спрямованих умінь аудіювання.

Наведемо приклади вправ і завдань:

Група вправ і завдань для вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання

Приклад 1.

Форма драматизації: імпровізація.

Мета: формувати вміння передбачати зміст тексту.

Інструкція: Work in pairs. Listen to the beginning of a joke and improvise your own ending.

Приклад 2.

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: розвивати вміння визначати логічну послідовність подій.

Інструкція: Listen to the story and take turns to show what happened using mime. S1 is a sign language interpreter who will tell the whole story in the end.

Приклад 3.

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: формувати вміння розуміти текст без домислу, визначати надлишкову інформацію.

Інструкція: S1, you are an actor at an audition. Read your text for a director.

S2, you are a director. You have a script an actor is reading. Listen to his reading and tell if it was accurate.

Приклад 4.

Форма драматизації: театральний проект.

Мета: формувати вміння визначати основну думку тексту.

Інструкція: Listen to a story and write a script for a short play using the information you have heard. Rehearse and show your play in class.

Група вправ і завдань для вдосконалення професійно спрямованих умінь аудіювання

Передтекстові вправи

Приклад 5.

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: актуалізувати знання студентів з теми професійно спрямованого аудіотексту.

Інструкція: Work in pairs and discuss the following questions as teachers of English:

What problems can students face when learning English? What problems did you have when learning this language?

What are the best ways of learning a foreign language?

Приклад 6.

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: ввести студентів у контекст повідомлення.

Інструкція: You are going to listen to a part of a lecture “The Best Ways to Learn English”. Before listening, discuss the following points.

What problems do you face when learning English?

How do you cope with them?

What would you recommend English language learners?

Текстові вправи

Приклад 7.

Форма драматизації: керована імпровізація.

Мета: формувати вміння виділяти основні положення у тексті.

Інструкція: You are teachers of the English language. You are present at a conference and are listening to a lecture "The Best Ways to Learn English". Listen to the part of the lecture and summarise the main ideas of the lecture in your notes. After you have finished listening, compare your answers.

Приклад 8.

Форма драматизації: симуляція.

Мета: формувати вміння відділяти при аудіюванні "відхилення" від основного викладу матеріалу у тексті.

Інструкція: You are teachers of the English language. Unfortunately, you were not present at a conference. So, you are going to listen to a part of a lecture "The Best Ways to Learn English" in the recording. Both the main ideas and examples will help you to prepare a report for your school seminar.

While listening Ss in group A take notes only on the main ideas of the lecture. Ss of Group B are take notes on examples.

After you have finished listening, compare your answers in groups, summarise the information from the lecture and report back to the seminar participants.

Післятекстові вправи

Приклад 9.

Форма драматизації: симуляція.

Мета: перевірити розуміння прослуханого тексту.

Інструкція: Answer the following questions. Then compare your answers with those of the other students.

What ways to learn English does the lecturer mention?

Which of them are described as traditional?

What are some modern ways of learning English?

Is watching movies effective when one is learning English?

Is the list of the ways to learn English the same for everybody?

Приклад 10.

Форма драматизації: симуляція.

Мета: перевірити розуміння прослуханого тексту.

Інструкція: You are teaching a class. Check their understanding of the part of the lecture. Tell your students to read the statements below and mark them True or False.

The lecturer enumerating the best ways to learn English.

The speaker is going to suggest the best way.

English language learners use all of these ways.

One can learn English only while living in an English-speaking country.

Some websites can give you misleading information.

Reading books in English works best for most learners.

One cannot learn English without engaging in some formal study.

Отже, нами розглянуто проблему формування компетентності в аудіюванні майбутніх учителів англійської мови і запропоновано комплекс вправ для формування вмінь аудіювання у студентів II курсу під час вивчення теми «Work and Employment». Вважаємо, що виконання вправ комплексу сприятиме ефективному вдосконаленню мовленнєвих умінь аудіювання у студентів та готуватиме їх до майбутньої професійної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в укладанні комплексу вправ для формування у студентів умінь письма засобами драматизації на заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 281 с.
2. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Дацків. – К., 2012. – 321 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / A. Maley, A. Duff. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 246 p.
6. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 211 p.
7. Wessels Ch. Drama / Ch. Wessels. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 137 p.

REFERENCES

1. Bochkar'ova O. Yu. Metodyka navchannya maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy profesiyno spryamovanoho audiyuvannya: dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Olena Yuriyivna Bochkar'ova – K., 2007. 281 s.
2. Datskiv O.P. Metodyka formuvannya vmin' hovorinnya u maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy zasobamy dramatyzatsiyi: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ol'ha Pavlivna Datskiv – K., 2012. – 321 s.
3. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnya anhlomovnoyu komunikatyvnoyu kompetentsiyeyu: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Iryna Pavlivna Zadorozhna – K., 2012. 770 s.
4. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2013. 590 s.
5. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / A. Maley, A. Duff. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 246 p.
6. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 211 p.
7. Wessels Ch. Drama / Ch. Wessels. – Oxford: Oxford University Press, 1995. 137 p.

УДК 378.147:811.133.1:004

НАТАЛІЯ МАЙЄР

teacher123@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент,

Київський національний лінгвістичний університет

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ ЗА ПРОЦЕСОМ І РЕЗУЛЬТАТОМ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ

Розкрито особливості контролю за процесом і результатом формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої самостійної роботи за індивідуальною траєкторією учіння в спеціально спроектованому і розробленому інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі. Запропоновано авторське тлумачення поняття «контроль за процесом і результатом формування методичної компетентності» і описано особливості самоконтролю магістрантами. Конкретизовано функції контролю, його форми і види та представлено їх зміст. Визначено об'єкти і засоби контролю за рівнем розвитку складників методичної компетентності. Обґрунтовано критерії оцінювання методичних знань, а також методичних умінь розроблення плану-конспекту фрагмента практичного заняття з іноземної мови в умовах навчальної діяльності у межах дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі», укладання плану-конспекту практичного заняття і сценарію

позааудиторного заходу іноземною мовою в реальних умовах організації освітнього процесу під час педагогічної практики магістрантів.

***Ключові слова**: індивідуальна траєкторія учіння, іноземні мови, майбутній викладач, методична компетентність, контроль, критерії, самостійна робота.*

НАТАЛИЯ МАЙЕР

teacher123@ukr.net

доктор педагогических наук, доцент,

Киевский национальный лингвистический университет

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ НАД ПРОЦЕССОМ И РЕЗУЛЬТАТОМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Раскрыты особенности контроля над процессом и результатом формирования методической компетентности будущих преподавателей иностранных языков в процессе их самостоятельной работы в специально спроектированной и разработанной информационно-коммуникационной обучающей среде. Предложено авторское толкование понятия «контроль над процессом и результатом формирования методической компетентности» и описано особенности самоконтроля магистрантами. Определены объекты и средства контроля над уровнем развития составляющих методической компетентности. Обоснованы критерии оценивания методических знаний, а также методических умений разработки плана-конспекта фрагмента практического занятия по иностранному языку в рамках дисциплины «Методика обучения иностранным языкам в высшей школе», составления плана-конспекта практического занятия и сценария внеаудиторного мероприятия на иностранном языке в реальных условиях организации образовательного процесса во время педагогической практики магистрантов.

***Ключевые слова**: индивидуальная траектория обучения, иностранные языки, будущий преподаватель, методическая компетентность, контроль, критерии, самостоятельная работа.*

NATALIIA MAYER

teacher123@ukr.net

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Kyiv National Linguistic University

PECULIARITIES OF CONTROLLING THE PROCESS AND RESULTS OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THEIR SELF-DEPENDENT WORK

The article reveals peculiarities of controlling the process and results of forming methodological competence of future teachers of foreign languages in their self-dependent work in specially designed and developed information-communicative teaching environment. There is suggested the author understands of the notion "controlling the process and result of forming methodological competence" and described the peculiarities of self-control by master's degree students. Determined didactic function control (feedback, corrective, training, evaluation), which designed both the teacher activity and the activity of undergraduates. The features of realization evaluation function in assessing a teacher and self-assessment of their educational activities undergraduates in different types of control, which form an individual. Formulated conditions that made possible the objectivity and validity of student assessment magistracy. There are defined objects and means of control over the level of improvement in methodological competence components. The article justifies the criteria of evaluating methodological knowledge as well as methodological skills in compiling a summary plan for a practical lesson and a script for an out-of-auditorium measurement in foreign language under real conditions of organizing process during pedagogical practice of master's degree students.

***Keywords**: individual trajectory of teaching, foreign languages, future teacher, methodological competence, control, criteria, self-dependent work.*

Аналіз наукового доробку останніх років доводить, що проблема методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов (ІМ) є актуальною і наразі визначено концептуальні основи інтегративно-рефлексивного підходу, орієнтованого на багаторівневу методичну підготовку вчителя ІМ для системи загальної середньої та неперервної професійної освіти (Соловова Е. Н. 2004); комплексно досліджено методичну освіту майбутніх учителів ІМ початкової школи в трьох взаємопов'язаних аспектах: як системи, процесу й результату (Бігич О. Б. 2005); визначено засоби й методи професійної лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя ІМ і культур (Сухих О. В. 2005); розроблено концепцію й методику формування лінгводидактичних компетенцій майбутнього вчителя ІМ (Безукладников К. Э. 2009); досліджено теоретико-методичні основи прискореної підготовки вчителя ІМ в умовах додаткової освіти під час професійної перепідготовки на факультеті підвищення кваліфікації (Махмурян К. С 2009); запропоновано методику формування професійно-методичної діяльності студентів педагогічних факультетів ІМ (Языкова Н. В. 1995), методичної компетенції бакалавра педагогіки в галузі ІМ на основі інтегративного підходу (Ходыкина А. В. 2011) та в процесі професійно орієнтованого навчання ІМ (Макеева С. Н. 2013); досліджено окремі аспекти формування МК у майбутніх учителів ІМ: методичної підготовки вчителів у ВНЗ до навчання ІМ учнів профільної школи (Зєня Л. Я. 2013) й майбутнього вчителя-предметника до конструювання і проведення інтегрованих уроків з ІМ та екології (Дьяченко М. В. 2004); формування професійно-методичної компетенції на семінарських заняттях з методики викладання ІМ із використанням відеозапису-ситуаційної моделі ІМ (Гончарук О. В. 2003); методичну систему підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи над розвитком діалогічного мовлення молодших школярів (Воронина М.П. 2000); кейс-методу в структурі й змісті методичної компетенції вчителя ІМ (Красикова Е. Н. 2009). Щодо методичної підготовки майбутнього викладача ІМ на сьогодні проведено наукове дослідження М. В. Йай (2003), в якому визначено загальнотеоретичні основи системи відслідковування рівня сформованості білінгвальної методичної компетенції у магістрантів мовного ВНЗ, розроблено технологію оцінки рівня сформованості спеціальних методичних умінь. Утім попри наявні наукові доробки особливості контролю за процесом і результатом формування методичної компетентності (МК) майбутніх викладачів ІМ у самостійній роботі наразі не достатньо досліджено.

Контроль є важливою складовою навчального процесу і передбачає вимір та оцінку навчально-пізнавальної діяльності студентів. Контроль формування у майбутніх викладачів ІМ має свої цілі, функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Формування МК розглядається як «мета-процес» і «мета-результат». Вважають, що задвдання, які складають цілі навчання, визначають і зміст контролю [16, с. 127], який на різних етапах навчання визначається відповідними дидактичними завданнями викладача [9]. «Мета-процес» передбачає оволодіння майбутніми викладачами окремими компетенціями (субкомпетенціями) МК, де основними цільовими установками є набуття методичних знань, оволодіння методичними вміннями формування окремих видів мовних та мовленнєвих компетентностей, організації позааудиторної роботи з ІМ, а «мета-результат» – розвиток методичних умінь як результату формування МК. Відтак контроль за процесом і результатом формування МК доцільно розглядати як діяльність викладача з метою спостереження, аналізу результатів навчальних дій магістрантів в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі (наприклад, у спроектованому і розробленому у системі управління навчанням Moodle) для оперативного вживання заходів щодо коригування індивідуальної траєкторії учіння («мета-процес») та з метою оцінювання і визначення кореляції між запланованим і реальним результатом навчальних досягнень магістрантів («мета-результат»).

Мета статті – розкрити особливості контролю за процесом і результатом оволодіння методичною компетентністю майбутніми викладачами ІМ у процесі їхньої самостійної роботи.

У процесі формування МК реалізуються відповідні функції контролю. У методиці навчання ІМ визначено функції контролю [6, с. 156–157], окремі з яких доцільно інтерпретувати в контексті реалізації контролю за процесом і результатом формування МК майбутніх викладачів ІМ у самостійній роботі. Оскільки впродовж оволодіння МК в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі (ІКНС – штучно створені викладачем умови для асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності магістрантів за індивідуальною траєкторією учіння з використанням засобів навчання і

контролю, комунікації та керування навчальним процесом) відбувається самоконтроль магістрантами власних навчальних дій за індивідуальною траєкторією учіння, дидактичні функції контролю проектуються у відповідну діяльність як викладача, так і магістрантів.

Функція зворотного зв'язку є основною і передбачає керування як процесом навчання, так і процесом учіння шляхом опосередкованого контролю викладачем, самоконтролю магістрантом за процесом і результатом асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності (цілеспрямована, багатоаспектна, поліфукціональна реалізація індивідуальної траєкторії учіння магістранта із дібраними та/або розробленими викладачем електронними засобами навчання і презентованими в ІКНС). Автоматизований контроль та високий рівень інтерактивності зворотного зв'язку в ІКНС дозволяють використовувати одержані результати для оперативної (само)корекції індивідуальної траєкторії учіння кожного магістранта. Коригувальна функція проявляється а) у виявленні магістрантом вихідного рівня методичних знань, проектуванні на цій підставі індивідуальної траєкторії учіння, у здійсненні самоконтролю і коригуванні освітнього маршруту за одержаними результатами; б) у спостереженні й аналізі викладачем перебігу навчальних дій магістрантів з метою коригування їхньої індивідуальної траєкторії учіння. Навчальна функція тісно пов'язана з управлінською, а спільно та у взаємозв'язку вони забезпечують як опосередковане навчання, контроль, керування процесом учіння магістрантів (з використанням засобів навчання ІКНС та інструментів оцінювання й статистики Moodle), так і учіння, самоконтроль, керування кожним магістрантом власною індивідуальною траєкторією.

У процесі контролю за перебігом і результатом формування МК реалізується комплекс основ керування навчальною діяльністю, сформульованих М. М. Лєвіною [4, с. 77], а саме: створення умов для успішної навчальної діяльності; організація навчальної інформації; регулювання навчальних дій; організація опорних елементів навчальних дій (тестові завдання, навчально-методичні задачі, теоретичний матеріал); стимулювання мисленнєвих і практичних дій різними прийомами навчання; реалізація інформативно-комунікативних функцій (використання засобів комунікації Moodle); контроль і коригування діяльності магістрантів. Оціночна функція реалізується в процесі оцінювання викладачем та самооцінювання магістрантами їхніх навчальних дій у різних видах контролю й оцінювання – попередньому, поточному, тематичному, рубіжному [6, с. 157], кожний з яких за формою організації є індивідуальним.

Метою попереднього контролю є визначення магістрантом вихідного рівня володіння методичними знаннями в межах теми виучуваного підмодуля (об'єкт контролю – методичні знання, засіб контролю – «Вступний тест») з метою проектування індивідуальної траєкторії учіння. Просуваючись індивідуальною траєкторією учіння, магістрант здійснює поточний самоконтроль, а викладач –опосередкований поточний контроль за перебігом формування відповідної методичної субкомпетенції, спостерігає за навчальними діями магістранта, аналізує їх та, за необхідності, надає допомогу у коригуванні визначеної ним траєкторії учіння. У цьому випадку об'єктами контролю є набуті шляхом опрацювання теоретичного матеріалу методичні знання (засіб контролю – тестові завдання) та методичні вміння (засіб контролю – навчально-методичні задачі тестового формату, з вільноконструйованою відповіддю зокрема).

Відомо, що оцінювання як формалізований процес визначення рівня опанування студентом запланованих (очікуваних) результатів навчання [11, с. 47] передбачає виставлення оцінки (балу), що ґрунтується на зіставленні навчальних досягнень студентів з мінімальними вимогами [11, с. 55] на основі визначених критеріїв як підстави для оцінки [15, с. 349]. Н. Ф. Тализіною сформульовано умови, за яких уможливлюється об'єктивність та обґрунтованість оцінки [16, с. 135], яких доцільно дотримуватися з деякою інтерпретацією: визначення методичних знань і вмінь, оволодіння якими передбачено цілями навчання і які повинні підлягати контролю; отримання диференційованих показників за кожним з об'єктів контролю; за однакову кількість правильних відповідей в процесі виконання одного завдання нараховується однакова кількість балів.

З метою автоматизованого поточного (само)контролю рівня набуття методичних знань та оволодіння методичними вміннями в процесі виконання завдань та навчально-методичних задач тестового формату та деяких творчих навчально-методичних завдань (укладання вправи, тестового завдання, лінгвосоціокультурного коментаря тощо) в ІКНС використовується єдиний критерій «правильність», відповідно до якого магістрант може отримати максимальну оцінку 100 балів.

Тематичний контроль передбачає оцінювання результатів асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності з метою оволодіння методичною субкомпетенцією у формуванні окремих видів мовних та мовленнєвих компетентностей. Засобом контролю є творче навчально-методичне завдання на розроблення плану-конспекту фрагмента практичного заняття з наступною його презентацією на семінарському занятті з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» у формі професійно орієнтованої рольової гри. Відтак магістрант має можливість апробувати розроблені навчально-методичні матеріали й отримати рекомендації викладача та інших членів академічної групи щодо коректності сформульованих цілей, обраних способів їх реалізації, коректності використовуваних засобів навчання, режимів роботи тощо в процесі обговорення проведеного фрагмента практичного заняття.

Виконуючи творче навчально-методичне завдання з розроблення плану-конспекту фрагмента практичного заняття з ІМ, магістрант вдається, у термінах В. М. Полякова [13, с. 25], до перспективного аналізу в процесі планування, а після його проведення повинен мати місце його ретроспективний аналіз з метою самоконтролю, чому сприяє обговорення продемонстрованого фрагмента. Таким способом відбувається аналіз методичної ситуації, обговорення найефективнішого способу її вирішення на основі набутих методичних знань, проявляється оригінальність та розвивається гнучкість як методичного, так і критичного мислення, активізується методична рефлексія та творчість майбутніх викладачів ІМ. У процесі оволодіння методичними вміннями розроблення плану-конспекту фрагмента практичного заняття синтезуються методичні знання й інші методичні вміння (аналізу, добирання, розроблення, укладання тощо). Пропонуються певні критерії оцінювання відповідного навчально-методичного завдання.

Планування плану-конспекту фрагмента практичного заняття починається із з’ясування і чіткого формулювання його цілей, що дозволяє визначити критерій «коректність формулювання цілей» [12, с. 197]. Цілі навчання тлумачать як заздалегідь спланований результат, що досягається за допомогою різних прийомів, методів і засобів навчання [1, с. 344]. Реальні результати навчання відрізняються від навчальних цілей (очікуваних результатів) тим, що стосуються навчальних досягнень студентів, тоді як цілі навчання є намірами викладача (запланованими результатами) [11, с. 55]. Тому коректні методичні дії викладача щодо визначення етапів формування мовленнєвих навичок/розвитку мовленнєвих умінь, вибору прийомів навчання, які б підтримували інтерес студентів до вивчення ІМ, дозволяють унеможливити незбалансованість між реальними і запланованими результатами. Отже, доцільно ввести критерії оцінювання «адекватність визначених етапів поставленим цілям» та «адекватність обраних прийомів навчання», які повинні відповідати етапам формування навичок, розвитку вмінь, рівню студентів [12, с. 180].

У процесі реалізації фрагмента практичного заняття актуалізуються організаційні функції викладача – дії, що мають за мету планування навчального процесу й управління діяльністю студентів і проявляються у вигляді команд, вказівок, завдань [8, с. 66]. Вони повинні бути чіткими, лаконічними, доступними і, за необхідності, містити зразок виконання, що зумовлює введення критерію «коректність формулювання інструкцій».

Викладач ІМ повинен уміти проводити виучуваною мовою всі організаційні етапи заняття, давати та пояснювати студентам завдання, відповідати на їхні запитання, пояснювати новий мовний та мовленнєвий матеріал і все, що стосується організації ПЗ з ІМ [17, с. 22]. Відомо, що іншомовне спілкування розглядається і як мета навчання ІМ, і як засіб досягнення цієї мети, а мовлення викладача є для студентів засобом мовної наочності, зразком для наслідування (тому має бути нормативним, автентичним [6, с. 478]) і значною мірою визначає ефективність та успішність як організації окремого практичного заняття, так і навчання загалом, уможливлює керування навчальною діяльністю студентів. Адже методично точно формулюючи завдання, він не лише ефективно організує та успішно контролює навчальну діяльність студентів, а й надає їм цілий арсенал алгоритмів самоорганізації та самоконтролю [2, с. 80]. Важливим є використання викладачем «вербальних зв’язків» [12, с. 190], які забезпечують ефективність і послідовність засвоєння навчального матеріалу, мовленнєвих кліше, виразів «класного вжитку». Тому не викликає сумніву доцільність введення критерію «мовна правильність» оформлення плану-конспекту фрагмента практичного заняття.

У визначенні кількості балів за окресленими критеріями доцільно враховувати те, що вони є рівнозначними й однаковою мірою засвідчують готовність майбутнього викладача ІМ до ефективної реалізації функцій професійно-методичної діяльності. Посилаючись на власний педагогічний досвід і зважаючи на об'єктивні умови необхідності оперативного оцінювання під час семінарського заняття, максимальною оцінкою є 5 балів.

Рубіжний контроль формування МК у процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності передбачає оцінювання методичних умінь магістрантів розробляти план-конспект практичного заняття та сценарій позааудиторного заходу в реальних умовах організації освітнього процесу з ІМ під час педагогічної практики. Критерії оцінювання плану-конспекту фрагмента практичного заняття використовуються й для оцінки рівня розвитку методичних умінь розроблення плану-конспекту практичного заняття та доповнюються іншими, які потребують обґрунтування.

Тип і вид практичного заняття є деякою мірою «штампом», який надасть недосвідченому викладачу неоціненну послугу, а коректно визначений тип і вид ПЗ є ключем до грамотного планування будь-якого практичного заняття, тому доцільним є введення критерію «коректність визначення типу і виду практичного заняття» [12, с. 335-336]. Динаміка практичного заняття залежить від коректного визначення послідовності його компонентів і етапів, які повинні співвідноситися з практичною метою[12, с. 180]. При цьому важливого значення набуває продуктивність використання аудиторного часу, найбільшу частину якого має бути відведено вправлянню (тренуванню і практиці у спілкуванні), що треба враховувати у визначенні співвідношення часу стосовно різних видів роботи. Визначені часові параметри відображаються майбутнім викладачем ІМ у схематичному плані практичного заняття, тому логічно виокремити критерій «коректність укладання схематичного плану».

У процесі планування ПЗ важливим завданням майбутнього викладача ІМ є добір засобів навчання із різних джерел інформації, навчальної зокрема, чи самостійне їх розроблення. До таких засобів навчання відносяться схеми, таблиці, пісні, вірші, коментарі, картинки, слайди, відео- і аудіоматеріали, ігри, комп'ютерні програми тощо. Коректно дібрані засоби навчання стимулюють перебіг процесу навчання й учіння та, як вважає Е. Г. Азімов, уможливлюють підвищення ефективності оволодіння ІМ [1, с. 291]. Отже, не викликає сумніву необхідність використання критерію «доцільність обраних засобів навчання».

До основ керування навчальною діяльністю, поряд із розподілом часу, засобами навчання тощо науковці відносять режими роботи [14, с. 272]. Однією із типових помилок викладача ІМ вважають обмеженість форм роботи, коли перевага надається фронтальним та індивідуальним, тоді як парна і групова є найбільш прийнятними для навчання природнього спілкування [3, с. 39]. Режим роботи відображає характер зв'язків студентів із викладачем та між собою в процесі навчання ІМ, а доцільність його вибору визначається дидактичною метою і має відповідати типу сформульованого завдання. Різноманітність і методично коректний вибір режиму роботи уможливлює ефективність діяльнісного компонента учіння, а поєднання індивідуальної, фронтальної, парної і групової форм роботи, як вважають науковці, сприяє активізації розумової діяльності тих, хто навчається [7, с. 222]. Отже, логічним є виокремлення критерію «різноманітність режимів роботи».

З огляду на особливості формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності важливим є критерій «професійно орієнтованої цінності» спланованого практичного заняття, адже умови навчання мають бути адекватними умовам майбутньої діяльності [12, с. 107], що уможливить реалізацію професійного компонента зазначеної компетентності. Відсутність у студентів (майбутніх учителів/викладачів ІМ) професійного спрямування, відзначає З.М. Цвєткова, заважає їм свідомо аналізувати процес засвоєння знань та становлення власних навичок і вмінь, тобто усвідомлювати мовні труднощі саме в педагогічному плані [18, с. 117], тоді як рання професіоналізація на практичних заняттях з ІМ сприяє не лише швидшому й ефективному оволодінню мовленнєвими навичками і вміннями, а й уміннями виявляти особливості, форми, значення, використання виучуваних мовних одиниць; зіставляти явища ІМ з їхніми еквівалентами в рідній мові (за формою, значенням, вживанням); аналізувати способи семантизації лексики; аналізувати фонетичні та граматичні явища; виокремлювати етапи формування мовленнєвих навичок і вмінь; добирати відповідні мовні засоби для заохочування та стимулювання учнів; використовувати

різноманітні види наочності для введення і семантизації лексичного матеріалу; накопичувати «негативний мовленнєвий матеріал», тобто прогнозувати можливі помилки учнів у використанні тієї чи іншої мовної форми та визначати зони міжмовної та внутрішньомовної інтерференції; фіксувати помилки інших студентів і аналізувати їхні причини; практично використовувати всі технічні та інші засоби навчання з урахуванням їх можливостей [10, с. 80]. Отже, будь-яке практичне заняття має бути професійно орієнтованим як за задумом, так і за організацією і реалізацією[12, с. 108]. Розробляючи план-конспект такого заняття, магістрант здійснює його перспективний, а після проведення – ретроспективний аналіз [13, с. 25].

Одним із компонентів МК майбутнього викладача ІМ є методична компетенція організації позааудиторної роботи з ІМ, що передбачає передусім вміння планувати і розробляти сценарій позааудиторного заходу. Оцінюючи якість розробленого плану-конспекту під час педагогічної практики магістрантів, груповий методист має керуватися відповідними критеріями оцінювання.

Оскільки метою позааудиторної роботи ІМ є поглиблення знань, зокрема лінгвосоціокультурних, удосконалення мовленнєвих навичок і розвиток умінь, набутих на практичних заняттях, доцільно ввести критерій «дотичність до виучуваної теми». Важливим критерієм є «коректність формулювання цілей» позааудиторного заходу (лінгвосоціокультурної, практичної, розвивальної, виховної), що уможливить добір магістрантом ефективних прийомів і засобів для їх реалізації. Спрямованість позааудиторного заходу на розвиток комунікативно-діяльнісного компонента професійної підготовки студентів передбачає поглиблення їхніх лінгвосоціокультурних знань шляхом використання навчальних матеріалів з лінгвосоціокультурною домінантою, дібраних на основі принципів новизни й інформативності, не дублюючи знання, набуті на практичних заняттях, що дозволяє визначити критерій «лінгвосоціокультурна домінанта» сценарію позааудиторного заходу ІМ. Критерій «результативність» вимагає логічної завершеності сценарію (наприклад, підведення підсумків, спонукання студентів до самоаналізу, саморефлексії, визначення «сильних» і «слабих» сторін позааудиторного заходу), а у випадку організації проектної діяльності – орієнтація на конкретний практичний результат у вигляді продукту проектної діяльності. Останнім є критерій «мовна правильність», тлумачення якого викладено вище.

Всі окреслені в попередньому викладі функції контролю реалізуються в органічній єдності. Діяльність магістрантів в ІКНС дозволяє їм створювати електронний методичний портфель – своєрідну «методичну скарбничку» майбутнього викладача ІМ. Магістрант може зберігати самостійно виконані навчально-методичні задачі, дібрані/розроблені засоби навчання тощо, які можуть бути корисними як під час педагогічної практики, так і в майбутній професійній діяльності, а також дидактичні матеріали до магістерської роботи.

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. Бржозовская К. М. Методические приёмы контроля в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в языковых педагогических вузах / К. М. Бржозовская // Иностранные языки в школе.– 2009. – № 7. – С. 79–84.
3. Игна О. Н. Обучение будущих учителей иностранного языка управлению учебной деятельностью на уроке / О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2013. – № 2 (2). – С. 36–44.
4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
5. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. Н. Василівна. – К., 2016. – 735 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – Вид. 5-те, доп. і перероб. / Н. Є. Мойсенюк.– К., 2007. – 655 с.

10. Москалева И. С. Технология профессионально-направленного обучения в подготовке учителя иностранного языка / И. С. Москалева // Иностранные языки в школе. – 2007 – № 7. – С. 78–82.
11. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. – К.: ТОВ «Видавничий дім Плеяди», 2011. – 100 с.
12. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
13. Поляков В. М. Комплекс видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранного языка / В. М. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1 – С. 24–31.
14. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» высших учебных заведений / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян и др. – 4-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2006. – 288 с.
15. Словник української мови: в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4. (І–М). – 804 с.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.
17. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
18. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. Специальный выпуск «Золотые страницы». – 2010. – № 4. – С. 115–122.

REFERENCES

1. Azimov E. G. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New Dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)] / E. G. Azimov, A. N. Shchukin – M.: Publisher ICAR, 2009. 448 p.
2. Brzhozovskaya K. M. Metodicheskie priemy kontrolya v kurse «Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam» v yazykovykh pedagogicheskikh vuzakh [Methodical control methods in the course «Theory and methods of teaching foreign languages» in language teacher training colleges] / K. M. Brzhozovskaya // Foreign languages at school. 2009, № 7. P. 79–84.
3. Igna O. N. Obuchenie budushchikh uchitelei inostrannogo yazyka upravleniyu uchebnoi deyatel'nost'yu na uroke [Training future teachers of a foreign language management training activities in the classroom] / O. N. Igna // Pedagogical Review. 2013, 2(2). P. 36–44.
4. Levina M. M. Tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Vocational teacher education technology]: ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / M. M. Levina. – M.: Academy, 2001. 272 p.
5. Mayer N. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya metodychnoyi kompetentnosti u maybutnikh vykladachiv frantsuz'koyi movy [Theoretical and methodological principles of formation of methodical competence of future teachers of French]: Doctor's thesis: 13.00.02 / N. V. Mayer. K., 2016. 735 p.
6. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2013. 590 p.
7. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole [Methods of teaching foreign languages in high school] / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Sakharova. – M.: Education, 1991. – 287 p.
8. Min'yar-Beloruchev R. K. Metodicheskii slovar': tolkovyi slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam [Methodical dictionary: dictionary of language teaching methodology] / Ryurik Konstantinovich Min'yar-Beloruchev. M.: Stella, 1996. 144 p.
9. Moyseyuk N.Ye. Pedahohika [Pedagogy]: navchal'nyy posibnyk dlya stud. vyshch. navch. zakladiv / N. Y. Moyseyuk. – [vyd. 5-te, dop. i pererob.]. K., 2007. 655 p.
10. Moskaleva I. S. Tekhnologiya professional'no-napravlennogo obucheniya v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka [Technology is professional-directed learning in the training of the teacher of a foreign language] / I. S. Moskaleva // Foreign languages at school. 2007, № 7. P. 78–82.
11. Natsional'nyy osvitniy hlosariy: vyshcha osvita [Glossary national education: higher education] / avt.-uklad.: I. I. Babyn, Ya. Ya. Bolyubash, A. A. Harmash i in.; za red. D. V. Tabachnyka i V. H. Kremenya. – K.: OOO «Publishing house of the Pleiades», 2011. 100 p.
12. Passov E. I. Urok inostrannogo yazyka [Foreign language lessons] / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. – Rostov n/D: Phoenix; M.: Glossa-Press,, 2010. 640 p.
13. Polyakov V. M. Kompleks videofil'mov dlya obucheniya studentov analizu uroka inostrannogo yazyka [Set videos to teach students analyze a foreign language lesson] / V. M. Polyakov // Foreign languages at school. 1988, № 1, P. 24–31.

14. Prakticheskii kurs metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov [Practical Course of Foreign Language Teaching Methodology]: uchebnoe posobie dlya studentov spetsial'nosti «Sovremennye inostrannye yazyki» vysshikh uchebnykh zavedenii / P. K. Babinskaya, T. P. Leont'eva, I. M. Andreasyan [i dr.]. – [4-e izd.]. – Minsk: TetraSistems, 2006. 288 p.
15. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes] / za zah. red. I. K.Bilodida. – Tom 4. (I-M) – K.: Scientific thought, 1973. 804 p.
16. Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]: ycheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii / N. F. Talyzina. – M.: Publishing center «Academy», 1998. 288 p.
17. Tarnopol's'kyy O. B. Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [Methods of teaching foreign language communication language in higher education institution]: navchal'nyy posibnyk / O. B. Tarnopol's'kyy. – K.: Firm «INCOS», 2006. 248 p.
18. Tsvetkova Z. M. Osnovnye voprosy metodiki obucheniya v pedagogicheskikh institutakh i na fakul'tetakh inostrannykh yazykov [The main issues of training methodology in pedagogical institutes and departments of foreign languages] / Z. M. Tsvetkova // Foreign languages at school. Special issue of «Golden pages». 2010, № 4. P. 115–122.

УДК 378.147.15: 811.133.1'36

ДІАНА РУСНАК

dianarousnak@yahoo.fr

кандидат педагогічний наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІЙНОЇ РЕКЛАМИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Вказано, що навчання міжкультурної комунікації є головним пріоритетом сучасної освіти, особливо актуально це для навчання майбутніх викладачів іноземних мов. В умовах штучного білінгвізму це стає можливим завдяки залученню у навчальний процес автентичних медійних текстів. Представлено франкомовну медійну рекламу як засіб навчання міжкультурної комунікації. Вивчено умови успішної міжкультурної комунікації. Визначено поняття «міжкультурна компетентність» та її складові. Розглянуто стереотипи як форму соціальних репрезентацій та їх роль і місце у медійній рекламі. Наведено приклад завдань для роботи з медіарекламою відповідно до етапів формування франкомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей. Зроблено висновок про ефективність використання медійної реклами в процесі навчання міжкультурного спілкування майбутніх викладачів французької мови.

***Ключові слова**: медіареклама, міжкультурне спілкування, міжкультурна компетентність, стереотипи, майбутні викладачі французької мови.*

ДИАНА. РУСНАК

dianarousnak@yahoo.fr

кандидат педагогический наук, доцент,

Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИЙНОЙ РЕКЛАМЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Указано, что обучение межкультурной комуникации выступает главным приоритетом современного обрацования, особенно это актуально для обучения будущих преподавателей французского языка. В условиях искусственного билингвизма это возможно благодаря использованию в процессе обучения автентичных медийных текстов. Представлена медийная реклама как способ обучения студентов межкультурной коммуникации. Перечислены условия успешной межкультурной коммуникации. Определено понятие «межкультурная компетентность» и её составляющие. Рассмотрены стереотипы как форма социальных

репрезентаций, их роль и место в медийной рекламе. Предложены примеры заданий для работы с медиарекламой в соответствии с этапами формирования франкоязычной коммуникативной и межкультурной компетентностей. Сделан вывод об эффективности использование медийной рекламы в процессе обучения студентов межкультурной коммуникации.

***Ключевые слова**: медиареклама, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, стереотипы, будущие преподаватели французького языка..*

DIANA RUSNAK

dianarousnak@yahoo.fr

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

THE USE OF ADVERTISING TEXTS AS THE METHOD OF FORMING THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FRENCH

In the article methodology of teaching foreign languages and cultures is exposed to view new media technologies. The teaching of intercultural communication is the main object of university student's study. The forming of intercultural competence is very important for the future French teacher's education. It is possible with using of authentic media texts in the teaching process in university. The advertising text as an example of the modern aid of intercultural competence forming of future French teachers are presented in the article. Advertising is defined as a form of communication and as element of mass culture, which reflects a picture of the world of a particular society, its values, orientations, traditions and history. The content of intercultural competence is described. Stereotype as a form of social representations is characterized. The role and place of stereotypes in advertising text are described. Different types of stereotypes in the advertising are presented as the using of psychological influence by stereotypes. There are given some examples of communicative and intercultural tasks of working with the advertising text. The conclusion is that the advertising text is an effective method of forming the intercultural competence of future French teachers.

***Keywords:** advertising text, intercultural communication, intercultural competence, stereotypes, future French teachers.*

В умовах інтеграції України в освітній європейські простір сучасне навчання іншомовного спілкування повинно бути спрямоване на підготовку особистості готової до здійснення не лише міжмовної, а й міжкультурної комунікації, що особливо актуально для навчання майбутніх викладачів іноземних мов взагалі, та французької мови зокрема. Значний розвиток інформаційного та медійного простору вимагає нових підходів, технологій і засобів підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти, що може бути реалізовано за допомогою використання у навчальному процесі різноманітних автентичних медійних матеріалів.

Останніми роками в психолого-педагогічній літературі активно досліджуються питання впровадженням медіаосвіти та її технологій у навчально-виховний процес вищої школи. Доведено доцільність та необхідність застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі як засобів, що підвищують мотивацію студентів до навчання (С. Г. Вавіліна, Г. В. Сахневич), що забезпечують інтерактивність у навчальному процесі (О. В. Волошенюк, Л. В. Петрик), урізноманітнюють завдання та форми подання інформації (В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк), підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу (Г. В. Сахневич, Д. М. Фатєєва), надають можливість моделювати ситуації, які максимально наближені до умов професійної діяльності (С. Г. Вавіліна, Л. В. Петрик), активізують навчальну діяльність студентів, спонукають до творчої діяльності та розвивають критичне мислення (Л. В. Петрик, Л. А. Найдьонова).

У процесі навчання ІМ головною перевагою використання автентичних медійних текстів є поєднання навчання мови та культури народу, мова якого вивчається. Особливий інтерес у цьому контексті становлять рекламні матеріали, в яких містяться практично всі види інформації, що формують соціокультурне тло життя народу. Останнім часом реклама набула статусу одного з головних засобів міжкультурного спілкування. Нинішні рекламні тексти

характеризуються яскраво вираженою національно-культурною специфікою і є джерелом мовної та культурознавчої інформації [4, с. 97; 13, с. 8].

Питанню використання франкомовної реклами у процесі навчання французької мови як іноземної присвячені дослідження багатьох науковців, серед яких наведемо М. Буарон, Б.Булгарі, А. Г. Дульянінова, Ж. І Ігумнову, Т. В. Карамишеву, А. І. Іванченка, П. Ю. Мельника,. М.-Ф. Нарси-Комб та ін.

Разом з тим ступінь розробки вказаної теми не може вважатися достатнім. На нашу думку, окремого дослідження потребує питання використання медійної реклами, яка включає різні види текстів медійного жанру (радіо-, теле-, газетної та інтернет-реклами), у процесі формування міжкультурної компетентності в україномовних студентів – майбутніх викладачів французької мови.

Мета статті – вивчити специфіку рекламних медіатекстів як компонента навчання міжкультурного спілкування майбутніх викладачів французької мови.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити наступні завдання: дати визначення міжкультурної компетентності як необхідної умови для здійснення успішного міжкультурного спілкування; описати специфічні характеристики медіареклами як міжкультурного компонента навчання ІМ; описати методику роботи з медійними рекламними текстами в процесі навчання студентів міжкультурного спілкування в умовах штучного білінгвізму.

У процесі опанування ІМ передбачається, що студенти повинні оволодіти міжкультурною компетентністю, яка включає знання рідної та іноземної культур, вміння застосовувати свої знання в процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного спілкування та толерантне ставлення до представників інших культур [8, с. 10]. Як зазначає Г. В. Єлізарова, метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості мовної особистості, що дасть їй можливість вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [3, с. 218].

Міжкультурні стосунки та міжкультурна комунікація зазнають впливу певних знань та уявлень (репрезентацій), які співрозмовники мають щодо інших культур. На думку французького методиста К. Пюрена, соціальні репрезентації є базовим поняттям міжкультурної компетентності [15, с. 57]. Як стверджує С. Московічі, соціальні репрезентації (уявлення) – це ідеї, думки, образи й знання, що поділяються більшістю членів суспільства і включають як концептуальні, так і ілюстративні елементи, за допомогою яких члени суспільства одержують можливість конструювати соціальну реальність. Соціальні уявлення умовно відображають об’єкти, людей і події, на які суб’єкт натрапляє в повсякденному житті [12, с. 64]. Однією з форм соціальних репрезентацій є стереотипи, що включають уявлення однієї групи людей стосовно іншої групи.

Здатність долати стереотипи є однією з складових міжкультурної компетентності студента, оскільки здійснення ефективної міжкультурної комунікації можливо за умови подолання соціальних та етнічних стереотипів, які є соціокультурними бар’єрами міжкультурного діалогу.

У соціальних науках стереотип визначається як спрощене, заздалегідь прийняте уявлення, що не випливає з власного досвіду про певну категорію осіб, стосовно їх вигляду, звичок та поведінки [1, с. 71; 3, с. 142; 6, с. 12; 8, с. 28]. Як зазначає О. Пербе, стереотипи – це спрощення реальності, вони заповнюють прогалини в інформації, ми звертаємось до них, щоб підтвердити наші очікування [14]. Вважається, що за допомогою стереотипів люди намагаються оцінити іншу культуру та інший спосіб життя, оцінити свою власну культуру, а також виправдати негативне ставлення та дискримінацію до представників інших культур. Саме тому в процесі навчання студентів міжкультурного спілкування одним із завдань викладача постає подолання негативних стереотипів, які проявляються в упередженому ставленні до співрозмовника – представника іншої культури. Щоб досягти цієї мети, необхідно в процесі навчання ІМ аналізувати та критично оцінювати узагальнення та стереотипи, приймаючи та обговорюючи різні точки зору [6, с. 15; 8, с. 31; 13, с. 23].

Зазначимо, що міжкультурна комунікація може відбуватися як через прямий контакт з представниками інших культур, так і опосередковано через вивчення літератури, преси та інших автентичних матеріалів. Т. В. Колбіна вказує, що міжкультурна комунікація як взаємодія представників різних культур може здійснюватися в таких формах: 1) безпосередній контакт представників різних культур; 2) опосередкована їх комунікація (наприклад, через перекладача або за допомогою таких технічних засобів комунікації, як телефон, комп’ютер тощо); 3) через

тексти на різних носіях (паперових, електронних, аудіо та відеопристроях), завдяки яким люди вивчають особливості іншої культури [5, с. 109].

Таким чином, з метою навчання міжкультурного спілкування в умовах штучного білінгвізму (під час аудиторних занять у вищій школі) медійні рекламні тексти слугують опорою для формування міжкультурної комунікативної компетентності. Адже реклама визначається як форма комунікації та як елемент масової культури, який відображає картину світу певного суспільства, його цінності орієнтації, традиції та історію [7, с. 45].

У сучасному світі не існує майже жодної сфери діяльності, де б не була задіяна реклама. Із звичайної торгової пропозиції реклама перетворилась на механізм впливу на споживача, а засоби масових інформації вивели рекламу на міжнародний рівень. З метою переконати споживача купити товар в рекламі часто використовуються стереотипи як засіб психологічного впливу на покупця. Так, Н. Ю. Бутенко зазначає, що роль стереотипів у рекламі велика. Уміння їх використовувати на практиці є важливою умовою ефективної роботи рекламіста, оскільки керуючи стереотипами і впливаючи за їхньою допомогою на споживача, рекламіст може продати все що завгодно, незалежно від якості товару та об'єктивної потреби в ньому [2]. Це пояснюється тим фактом, що стереотипи сприймаються як відображення реальності [14]. Тому реклама не тільки використовує стереотипи, вона також їх створює або робить міцнішими, нав'язуючи споживачеві певний стиль життя (норми гігієни, одяг, їжу тощо). Фахівці в галузі соціальної маркетингу розрізняють різні групи стереотипів у рекламі, серед яких найрозповсюдженішим є гендерні, вікові та етнічні [1; 9; 11].

1. Гендерні стереотипи. Жінки частіше рекламують засоби для прання, а чоловіки – автомобілі. Якщо ж чоловіки рекламують побутові товари або товари для дітей, реклама має скоріше гумористичний характер, акцент робиться на зміні ролей, що має задовольнити жіноче его і, таким чином, змусити їх купувати рекламований товар (наприклад, реклама марки SEAT)

Загалом, жінка в рекламі має чотири основні ролі: жінка-любляча мати, жінка-любляча дружина, жінка-домогосподарка та жінка-об'єкт бажання. Найрозповсюдженішим, отже першим стереотипом, є образ жінки-домогосподарки [1; 9]. Це пояснюється тим, що товари по догляду за домом адресовані саме жінці. Ця жінка виконує різну домашню роботу протягом дня: прибирає, готує, ходить за покупками тощо. Стереотип Королеви Дому (Reine-Du-Foyer) нам показує жінку, для якої головне щастя – це чистий будинок (наприклад, реклама засобу для прибирання Balai Swiffer).

Два інші стереотипи – жінка-мати та жінка-дружина, наближаються до першого. Але, крім домашньої роботи, жінка має бути гарною мамою та люблячою дружиною. Ці образи жінки розвиваються у Франції після Другої світової війни в період бебі-буму. У такій сім'ї батько працює, а мама залишається вдома і доглядає за дітьми. Це відображається в рекламі, яка представляє маму з дітьми (наприклад, реклама дитячого харчування торгової марки Blédine) чи жінку поряд із коханим чоловіком (наприклад, реклама заморожених продуктів марки Cascade або побутової техніки LG).

За останні роки в рекламі все частіше використовується образ жінки-об'єкта, зокрема об'єкта бажання. Цей стереотип має привернути увагу чоловіків до товару, при чому жінка з самим товаром не ідентифікується. Тіло жінки є провокацією, об'єктом зваблення та бажання, того з'являється стереотип фатальної жінки, перед якою не можливо встояти (наприклад, реклама парфумів різних фірм: Chanel, Dior, Tom Ford тощо).

Таким чином, у французькій рекламі ми бачимо різнопланову жінку – від домогосподарки до незалежної, звабливої й елегантної жінки. Щодо чоловіків, то у рекламі представлено стереотип чоловіка-захисника, сильного і мужнього (наприклад, реклама Coca-Cola zéro calories). Він асоціюється з зовнішнім світом, свободою, пригодами, грошима та роботою. Чоловік в рекламі – директор на підприємстві або працівник банківської сфери. Часто в рекламі чоловік носить костюм, оскільки він ходить на роботу (наприклад, реклама Lexus). Реклама рідше показує чоловіка на кухні, якщо тільки не йдеться про страви швидкого приготування або він один вдома [11].

2. Вікові стереотипи. Молоді люди (стереотип підлітка) одягаються певним чином, мають мобільний телефон тощо. Люди похилого віку не є старими, вони активні, у гарному стані здоров'я і займаються своїми онуками (наприклад, реклама банку HSBC).

3. Етнічні стереотипи. Вони розділяються на автостереотипи, які стосуються представників однієї групи всередині нації, та гетеростереопити, які стосуються представників інших народів, тобто іноземців. У першому випадку йдеться про диференціацію жителів сільської місцевості та міста. У разі, коли акцентується автентичність продукту, його має представляти особа, котра асоціюється з певною місцевістю, наприклад: сир, ковбасні вироби та вино представлені жителями сільської місцевості, що створює ефект автентичності, хоча виробництво цих товарів давно індустріалізовано (наприклад, рекламна кампанія сиру Camembert Président). У другому випадку, акцент ставиться на походженні рекламованого товару з іншої країни, наприклад: спагетті – італійські (червоний та зелений кольори упаковки), кокосовий гель-душ рекламує чорношкіра манекенниця. Вважається, що завдяки використанню екзотики товар краще продається [14].

Реклама адаптується до різної клієнтури. Вона нічого не вигадує, а тільки слідкує за новими ідеями та їх використовує. Так, щоб створити позитивне ставлення споживача до товару або послуги, реклама застосовує гумор як позитивну емоцію, що має привернути клієнта до рекламованого предмета. Наприклад, рекламна компанію французького банку Cofidis створила десяток анімаційних відеороликів Préjugés, pourquoi?, в яких вона висміює негативні стереотипи з метою змінити ставлення клієнтів до кредитів.

Як зазначалось вище, реклама використовує різні способи психологічного впливу на споживача, які можна простежити на прикладі різних типів реклами. В рамках нашого дослідження зупинимось зокрема на інформативній, емоційний та сугестивній рекламі [10].

Інформативна реклама спирається на концепцію людини як раціонального і свідомого споживача. Меседж реклами звертається до здорового глузду потенційного клієнта, що повинен задовольнити свою потребу. Отже, реклама представляє товар, який має задовольнити потребу. Він (цей товар), звичайно, найкращий, ефективний, довготривалий тощо. Ця рекламна модель має наступну теоретичну схему: Привертання уваги → Виклик інтересу /зацікавленості → Пробудження бажання → Здійснення покупки. В такій рекламі використовуються гендерні стереотипи (жінки-домогосподарки, матері та коханої дружини), вікові та етнічні стереотипи.

Проте людина не завжди раціональна у своїх покупках, які можуть бути пов’язані з іншими факторами (соціальний тиск, емоції). Відчуваючи ліміти цієї моделі, рекламісти застосовують протилежний раціональному підхід – емоційний.

Емоційна реклама. Людина розглядається як пасивна і керована. Тут застосовується біхевіорістична концепція з моделлю Стимул → Реакція. Така реклама не має на меті переконати або навести аргументи, головна її мета – наявність гарного стимулу: рекламний сигнал (образ, слоган, логотип), який має бути впізнаваємим. Сигнал має призвести до здійснення покупки. Ось чому афіши великі та кольорові, а слоган постійно повторюється. У такій рекламі ми зустрічаємо етнічні, вікові та гендерні стереотипи.

Сугестивна реклама (реклама навіювання). У цій рекламі людина розглядається як така, що керується своїми бажаннями і підсвідомістю. Це - психоаналітична реклама, яка намагається дослідити, що все ж таки провокує покупку товару: підсвідомі мотиви, неусвідомлені бажання або фантазії? Така реклама використовує психоаналітичні концепти, які вона спрощує і трансформує. Лібідо та сексуальність спроможні продавати товар. В рекламі з’являються мізансцени підсвідомого бажання, які ґрунтуються на принципі задоволення. Товар асоціюється з еротикою, що відображається у таких слоганах, як «pour rugir de plaisir» («щоб ричати від задоволення» - реклама шоколадного батончика Lion) або «un café nommé désir» («кава по імені бажання» - реклама кави Carte Noire). У такій рекламі використовується гендерний стереотип жінки або чоловіка-об’єкта бажання, фатальної жінки або чоловіка-мачо. Саме ця реклама найчастіше є предметом критики у суспільстві і звинувачується у сексизмі (дискримінація особи за гендерними ознаками).

Сучасна реклама поєднує ці три моделі. Проте використання у навчальному процесі третього типу реклами потребує особливої уваги та ретельного відбору відповідно до тем-табу, до яких відноситься тема сексу.

У методичній літературі відзначається високий ступінь педагогічної адаптованості рекламного матеріалу, який характеризується доступністю, що досягається дублюванням однієї тієї ж інформації різними засобами (текст, зображення), чіткістю і простотою сюжету, а також

лінгвістичною своєрідністю, лаконічністю текстів при багатстві асоціативних рядів та конотативних зв'язків [4, с. 101].

У контексті міжкультурного підходу до навчання ІМ опрацювання рекламних медіатекстів включатиме дві складові: а) формування комунікативної компетентності та б) навчання опосередкованого міжкультурного спілкування. В процесі навчання міжкультурної комунікації з використанням медійної реклами ми враховуємо вимоги до формування міжкультурної компетентності, які включають вміння орієнтуватися у феноменах іншого образу життя, іншої свідомості і системи почуттів, ієрархії цінностей; сприймати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх з власним світоглядом і культурним досвідом, знаходити між ними відмінності й схожості; критично осмислювати факти іншої культури, і тим самим збагачувати власну картину світу [3, с. 198]. В рамках цього дослідження мається на увазі вміння розпізнавати стереотипи у французькій медійній рекламі, порівнювати з існуючими стереотипами щодо явища у власній культурі, знаходити спільні риси та відмінності, критично оцінювати ці стереотипи з метою усунення бар'єрів при прямому спілкуванні із представниками французької культури.

Ми пропонуємо розподілити роботу з медійною рекламною на три етапи: 1) рецептивний, 2) рецептивно-репродуктивний і 3) продуктивний.

На рецептивному етапі відбувається аналіз змісту медіареклами відповідно до її типу (аудіо, відео або іконографічна) з метою формування рецептивних комунікативних навичок та вмінь студентів. Студентам пропонуються умовно-мовленнєві рецептивні вправи у розумінні аудіо, відео та друкованого тексту медіареклами, які мають на меті загальне, вибіркове та детальне розуміння. Наприклад:

– De quel type de document s'agit-il ?
– A votre avis, pour quel produit ?
– De quel type de publicité parle-t-on?
– Quel est le support utilisé? À quel moment?
– Quelle est le public cible?
– Regardez à nouveau la vidéo et cochez les réponses que vous voyez et entendez à la question posée.
– De quel produit s'agit-il dans chaque spot publicitaire ?
– Présentez la situation et décrivez les personnages de chaque spot publicitaire.

На рецептивно-репродуктивному етапі відбувається інтерпретація ідей реклами, обговорення застосованих у ній засобів впливу на споживача з метою формування у студентів критичного мислення, вдосконалення усномовленнєвих навичок і вмінь та набуття соціокультурних знань. Завдання цього етапу зосереджені насамперед на соціокультурному компоненті рекламних повідомлень. Наприклад:

– Quel est l'objectif de la publicité? Promouvoir le produit, l'image de marque, modifier l'image du produit, de la marque?
– Quel est le ton de la publicité?
– Quel est le slogan? Quelle idée est suggérée ?
– Quels sont les avantages de chaque produit évoqué ? Quel est le message transmis ?
– A quels éléments culturels cette publicité fait-elle appel ?
– Quel effet le message a-t-il sur vous (positif, négatif, stressant, rigolo, valorisant, etc.)?
– D'après cette publicité et ce que vous avez noté, qu'est-ce que cette publicité nous transmet comme idée sur les femmes ?
– D'après cette publicité et ce que vous avez noté: quels sont les clichés sur les hommes ?
– Repérer les stéréotypes à l'œuvre liés à la représentation des femmes comme des hommes.
– En quoi consiste le succès de ce spot publicitaire ?
– Quelle est votre impression sur cette publicité ?

Загальновідомо, що навчання міжкультурної комунікації повинно включати взаємовідносини рідна мова – іноземна, рідна культура – іноземна [3, с. 222; 8, с. 15]. Ця взаємодія рідної та іноземної мов та культур реалізується на третьому, продуктивному етапі. На цьому етапі відбувається обговорення соціальних репрезентацій та стереотипів, присутніх у рекламі країни виучуваної мови, а також порівняння реклами різних країн. Разом з тим можна запропонувати студентам креативне завдання у створенні медіареклами для українського

покупця з використанням національних стереотипів. Отже, завдання цього етапу мають комунікативний характер і виконуються усно або письмово. Наприклад:

– Comparez deux publicités ciblant des publics appartenant à des cultures différentes pour un même produit.

– Trouvez une publicité adaptée à votre culture.

– Faites les adaptations nécessaires pour qu'elle soit efficace dans votre pays.

– Trouvez une campagne de publicité internationale. Analysez les variations culturelles (Exemple de Impulse, de McDonald's).

– Imaginez la même publicité avec un homme s'admirant dans le « miroir » à la place des femmes: qu'en pensez-vous ? Quelle impression ça vous fait ?

– Imaginez la même publicité avec un homme s'admirant dans le « miroir » à la place de la femme: qu'en pensez-vous ? Quelle impression ça vous fait ?

– Quelles seraient les qualités du produit mise en avant d'après vous si on voyait un homme sur l'image ?

– Imaginez la même publicité dans votre pays.

– Créez une publicité pour l'Ukraine en prenant en compte les paramètres culturels qui s'appliquent à ce pays et justifiez les choix opérés.

Таким чином, можна зробити висновок, що рекламні медіатексти є дуже ефективним навчальним автентичним матеріалом, стимулюють справжню комунікацію щодо сприйняття іншої культури, бо саме тут фонові знання набувають свою реальність. Разом з цим розпізнавати і поважати культуру франкомовного народу за її особливості означає передусім знати і розпізнавати власну культуру. Толерантність до інших культур приходить через усвідомлення своєї власної культури, що має бути враховано у процесі навчання ІМ в контексті міжкультурного підходу.

Перспективи наших подальших наукових розвідок передбачають вивчення критеріїв відбору франкомовної та україномовної медійної реклами з метою навчання міжкультурного спілкування студентів на початковому етапі навчання у мовному ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова А. С. Женский гендерный стереотип во французских рекламных текстах / А. С. Борисова // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2008. – № 2. – С. 69–75.
2. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі / Н. Ю. Бутенко. [Електронний ресурс] – Режим доступу http://www.readbook.com.ua/book/37/935/.
3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.
4. Карамышева Т. В. Реклама как компонент межкультурной коммуникации / Т. В. Карамышева, А. И. Иванченко // Уроки французского языка. – СПб., 2001. – С. 97–132.
5. Колбіна Т. В. Сутність міжкультурної комунікації як особливої форми соціальної взаємодії представників різних культур / Т. В. Колбіна // Вісник ХДАК. – 2010. – Вип. 31. – С. 108–116.
6. Мельник П. Ю. Засвоєння соціокультурних стереотипів у роботі з рекламними повідомленнями / П. Ю. Мельник // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 12–15.
2. Bartes R. Le message publicitaire / R. Bartes // L'aventure sémiologique. – Paris: Éditions du Seuil, 1985. – P. 243–248.
3. Byram M. Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants / Byram M., Gribkova B., Sarkey H. – Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. – 46 p.
4. Geay C. La publicité entretient-elle les stéréotypes sur les femmes? [Ressource électronique] / G. Clémence, G. Paola et N.-P. Constance. – le 21 février 2012. – Accessible à: http://tpe-stereotypesfemininspub.eklablog.com/.
5. Girandola F. Psychologie de la persuasion et de l'engagement / F. Girandola. – Presses universitaires de Franche-Comté, 2003. – 400 p.
6. Gomez S. Les stéréotypes masculins dans la publicité [Ressource électronique] / S. Gomez // Psychologie, Tendances publicitaires. – 28 novembre 2012. – Accessible à: http://com-gom.com/2012/11/28/les-stereotypes-masculins-dans-la-publicite/.
7. Moscovici S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire / S. Moscovici // In Jodelet D. Les représentations sociales. – Presses Universitaires de France, 1989 – P. 62 - 86.
8. Narcy-Combes M.-F. La publicité comme support à l'éveil interculturel / M.-F. Narcy-Combes // Cahiers de l'APLIUT. – 2004. – Vol. XXIII. – № 3. – P. 7–24.

9. Perbet O. Stéréotypes et impact de la publicité [Ressource électronique] / O. Perbet. – Accessible à: http://www.mercatique-electronique.com/encadrer-publicite/stereotypes-impact-publicite/.
10. 15 Puren Ch. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle / Ch. Puren // Les Langues modernes. – 2002 – № 3. – P. 55 –71.

REFERENCES

1. Bory`sova A. S. Zhensky`j gendernij stereoty`p vofranczuzsky`x reklamnyx tekstax [Female gender stereotype in the French advertising texts]. Vestny`kRUDN, sery`ya Ly`ngvy`sty`ka, 2008. Vol. 2 , pp. 69-75.
2. Butenko N. Yu. Sotsial'na psykholohiya v reklami [Social Psychologie in Advertising]. Available ahttp://www.readbook.com.ua/book/37/935/.
3. Ely`zarova G. V. Formy`rovany`e mezhkul`turnojkompetency`y` studentov v processe obucheny`ya y`noyazychnomu obshheny`yu [Formation of the intercultural competence of the students in learning foreign language]: dy`s. … dok. ped. nauk: 13.00.02. SPb., 2001. 371 s.
4. Karamysheva T. V., Y`vanchenko A. Y`. Reklama kak komponent mezhkul`turnoj kommuny`kacy`y` [Advertising as a component of intercultural communication]. Uroky` franczuzskogo yazyka: Sankt-Peterburg, 2001, pp. 97–132.
5. Kolbina T. V. Sutnist` mizhkul`turnoyi komunikaciyi yak osobly`voyi formy` social`noyi vzayemodiyi predstavny`kiv rizny`x kul`tur [The essence of intercultural communication as a special form of social interaction of different cultures]. Visny`k XDAK, Vol. 31, 2010, pp. 108 - 116.
6. Melnyk P. Yu. Zasvoyennya sociokul`turny`xstereoty`piv u roboti zreklamny`my` povidomlennyamy` [The acquisition of social and cultural stereotypes in working with advertising messages]. Inozemni movy, 2002, Vol. 1, pp. 12 –15.
7. Bartes R. Le message publicitaire. L'aventure sémiologique, Paris: Éditions du Seuil, 1985, pp. 243 – 248.
8. Byram. M. Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. 46 p.
9. Geay C. La publicité entretient-elle les stéréotypes sur les femmes? le 21 Février 2012, Accessible à:http://tpe-stereotypesfemininspub.eklablog.com/.
10. Girandola F. Psychologie de la persuasion et de l'engagement. Presses universitaires de Franche-Comté,2003. 400 p.
11. Gomez S. Les stéréotypes masculins dans la publicité. Psychologie, Tendances publicitaires, 28 novembre 2012. Accessible à: http://com-gom.com/2012/11/28/les-stereotypes-masculins-dans-la-publicite/.
12. Moscovici S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire / In Jodelet D. Les représentations sociales. Presses Universitaires de France, 1989, pp. 62–86.
13. Narcy-Combes M. - F. La publicité comme support à l'éveil interculturel. Cahiers de l'APLIUT. 2004, Vol. XXIII, № 3, pp. 7–24.
14. Perbet O. Stéréotypes et impact de la publicité. Accessible à: http://www.mercatique-electronique.com/encadrer-publicite/stereotypes-impact-publicite/.
15. 15 Puren Ch. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. Les Langues modernes, 2002, № 3, pp. 55–71.

УДК 378.147

АНАТОЛІЙ КЛИМЕНКО

intered_ua@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ МАТРИЧНИХ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У контексті інформаційної діяльності викладача педагогічного вищого навчального закладу досліджено сутність матричних методів аналізу на прикладі SWOT-аналізу та SNW-аналізу. Розглянуто можливості їхнього використання у навчально-виховному процесі, передусім як елементу діагностики та аналізу дидактичного процесу, навчальної діяльності студента та її результатів. Звернено увагу на застосування методики SWOT-аналізу та SNW-аналізу в комплексі із соціологічною інформацією, що є важливим у роботі викладача іноземної мови. Зроблено висновок про те, що використання згаданих матричних методів аналізу у професійній діяльності

надає викладачу іноземних мов можливість визначити власні сильні сторони, перебороти загрози, подолати слабкі сторони, бути активним, приймати кращі рішення.

***Ключові слова**: методика навчання, інформаційна діяльність викладача ВНЗ, матричні методи аналізу, SNW-аналіз, SWOT-аналіз.*

АНАТОЛІЙ КЛИМЕНКО

intered_ua@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТРИЧНЫХ МЕТОДОВ АНАЛИЗА В ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В контексте информационной деятельности преподавателя педагогического вуза исследована сущность матричных методов анализа на примере SWOT-анализа и SNW-анализа. Рассмотрены возможности их использования в учебно-воспитательном процессе, прежде всего как элемента диагностики и анализа дидактического процесса, учебной деятельности студента и ее результатов. Обращено внимание на использование методики SWOT-анализа и SNW-анализа в комплексе с социологической информацией, что является важным в работе преподавателя иностранного языка. Сделан вывод о том, что использование исследованных матричных методов анализа в профессиональной деятельности предоставляет преподавателю иностранного языка определить собственные сильные стороны, преодолеть угрозы, преодолеть слабые стороны, быть активным, принимать лучшие решения.

***Ключевые слова**: методика обучения, информационная деятельность преподавателя вуза, матричные методы анализа, SNW-анализ, SWOT-анализ.*

ANATOLIY KLYMENKO

intered_ua@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

THE USE OF MATRIX METHODS OF ANALYSIS IN INFORMATIONAL ACTIVITY OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

The essence of matrix analysis methods on the example of the SWOT-analysis and SNW-analysis has been investigated in the context of university teacher's information activity. The possibilities of implementation of these methods into the educational process, especially as part of diagnostic and didactic analysis of the whole process, students' learning activities and its results, planning educational activity, its use in design and realization of the program of professional and personal development, as well as diagnostics of the efficacy of personal professional activity have been discussed. Attention was also paid to implementation of SNW and SWOT methods of analysis in a complex with sociological information, an important issue in the work of a university teacher of a foreign language. The conclusion has been made with a statement, that the use of matrix analysis methods, such as SWOT and SNW, in the professional activity provides a teacher of foreign languages with technique for defining his/her own strengths, use the educational opportunities in their variety, cope with the threats, as well as weaknesses, be proactive, take better decisions etc.

***Keywords**: methods of training, informational activity of a university teacher, matrix methods of analysis, SNW-analysis, SWOT-analysis.*

Вдосконалення й підвищення рівня якості іншомовної освіти, з огляду на стрімке збільшення обсягів нової інформації, в умовах ВНЗ актуалізує проблему організації та здійснення викладачем інформаційної діяльності, аналізу різного виду інформації, в т. ч.

педагогічної, з якою йому доводиться працювати. Прийняття педагогом ефективних рішень для швидкого та адекватного реагування на змінні умови мотивує необхідність оволодіння відповідним методично-аналітичним інструментарієм та ефективно застосовувати його. Невміння або недостатнє вміння працювати з інформацією (здійснювати її пошук, аналіз, синтез) свідчить як про низький рівень інформаційної культури викладача, так і про недостатню результативність його роботи.

Інформаційній діяльності педагога у вітчизняній науці присвятили свої праці В. Варенко [1], М. Жалдак [2], А. Коломієць [3], Н. Морзе [4] та інші вчені. Їхні наукові здобутки сформували підґрунтя для подальшої розробки окремих аспектів вказаної проблеми. Разом з тим досі належно не досліджено можливість використання матричних методів аналізу на кшталт SWOT, SNW та інших у сфері професійної освіти, зокрема у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Мета статті – розкрити сутність методів SWOT-аналізу та SNW-аналізу й обґрунтувати можливості їх використання у професійній діяльності педагога.

Метод SWOT (акронім чотирьох англійських слів) полягає в розподіленні чинників подій на чотири категорії: strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) і threats (загрози). Спочатку він застосовувався для структурування знань про поточну ситуацію і тенденції її розвитку, згодом – для створення моделі стратегії поведінки організації у маркетингу.

Оцінка й перевірка правильності прийняття рішення за допомогою методів SWOT-аналізу інформації надає можливість фахівцю проаналізувати правильність запропонованого рішення, підтримати його реалізації та оцінити можливі недоліки. Оскільки цей аналіз загалом не містить специфічних індивідуальних категорій, його можна застосовувати до будь-яких установ, організацій, окремих людей і країн для побудови стратегій у різних сферах діяльності. Перспективним, на нашу думку, є використання SWOT-аналізу, разом із традиційними способами, у принципово нових сферах, і зокрема, в освітній галузі, як для аналізу ефективності діяльності навчального закладу загалом, так і для оцінки роботи педагогічного працівника зокрема.

Розглянемо можливі напрямки застосування згаданого методу у роботі викладача ВНЗ, що надає йому можливість визначити та проаналізувати позитивні й негативні внутрішні (сильні й слабкі сторони) та зовнішні (можливості й загрози) фактори, які є релевантні певній конкретній ситуації, рішенню чи пропозиції.

Проведення викладачем персонального SWOT-аналізу, на нашу думку, стосується таких проблем:

- планування педагогічної діяльності за методикою цього аналізу дозволить викладачу оцінити переваги і недоліки власної методики й застосування інформаційних технологій ще до їхньої безпосередньої апробації у конкретному навчальному середовищі;
- використання SWOT-аналізу як методу зворотного зв’язку зі студентами. Студенти можуть використовувати його для того, щоб надати відгук про методику викладача, ефективність різноманітних навчальних стратегій і технологій, котрі використовуються на заняттях, що допоможе педагогу вирішити, які стратегії можна застосовувати надалі, а які необхідно змінити чи оновити;
- діагностика ефективності власної професійної діяльності. Застосування вказаного методу у діагностиці дозволить поряд із сильними сторонами, тобто позитивом, визначити слабкі або потенційно слабкі сторони у педагогічній діяльності викладача;
- використання у розробці та реалізації програми професійного самовдосконалення. Вивчення на основі методу власних сильних і слабких сторін допоможе зрозуміти негативні фактори, які впливають на процес викладання, що повинно враховуватися у плануванні програми підвищення власного професійного рівня.

У реалізації методу персонального SWOT-аналізу, на нашу думку, важливим етапом є розробка педагогом спеціальної анкети з метою проведення діагностики за чотирма означеними вище категоріями. Типова анкета повинна містити наступні запитання на самовизначення респондентом:

1. Категорія «сильні сторони»:

а) Що Вам добре вдається робити? Що Вам вдається робити краще від інших?

б) Якими унікальними ресурсами, навичками, кваліфікаціями Ви володієте?

в) Що відзначають як сильні сторони у Вас інші?

г) Якими досягненнями Ви пишаєтеся?

в) У які цінності Ви вірите?

2. Категорія «можливості»:

а) Які можливості є для Вас доступні?

б) Якими актуальними сучасними новими віяннями в науці, тенденціями Ви можете скористатися?

в) Як Ви можете трансформувати власні сильні сторони у можливості?

г) Чи є поруч з Вами люди, які можуть Вам допомагати, радити?

д) Якими ситуаціями Ви можете скористатися?

3. Категорія «слабкі сторони»:

а) Що Ви могли би робити краще?

б) Яких ресурсів, навичок, умінь Вам не вистачає?

в) Що вбачають як слабкі сторони у Вас інші?

г) Що Ви уникаєте робити?

д) Які Ваші негативні звички на роботі?

е) Які особисті риси Вам заважають?

4. Категорія «загрози»:

а) Які стоять перед Вами перешкоди?

б) Які загрози можуть зашкодити Вам?

в) Що роблять Ваші колеги?

г) До яких загроз можуть призвести Ваші слабкі сторони?

На основі SWOT-аналізу науковцями розроблено вдосконалений метод SNW. Він полягає у розподіленні чинників подій на наступні категорії:

strength (сильна сторона);

neutral (нейтральна сторона);

weakness (слабка сторона);

Замість присутніх у методі SWOT категорій «загрози» й «можливості» SNW пропонує такий провідний компонент, як «нейтральна сторона». Головним аргументом на користь використання цієї категорії є твердження про те, що часто для перемоги у конкурентній боротьбі може виявитися достатнім стан нейтральних позицій і декількох «сильних сторін» на противагу «слабким» і «сильним» сторонам.

SNW-аналіз в умовах педагогічного ВНЗ доцільно застосовувати для аналізу як дидактичного процесу загалом, так і навчальної діяльності студента та її результатів зокрема. Розглянемо приклади використання цього матричного інструменту (табл. 1, 2, 3, 4):

Таблиця 1

SNW-аналіз особистісно-професійних якостей випускника педагогічного ВНЗ

№	Параметри	Сторони		
		сильна	нейтральна	Слабка
1	інформаційна компетентність			
2	глибина пізнавальних інтересів			
3	критичність розуму			
4	розвиненість спостережливості, волі, уяви, пам’яті			
5	об’єктивна самооцінка			
6	почуття громадянської відповідальності			
7	уміння професійної самоорганізації			
8	вимогливість, принциповість			
9	об’єктивність			
10	наполегливість			
11	моральна культура			
12	артистизм			
13	загальна ерудиція			

14	рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності			
15	педагогічний такт			
16	педагогічне мислення			
17	професійно-педагогічна працездатність			
18	прагнення до науково-педагогічної творчості			
19	культура і комунікативна компетентність			
20	почуття гумору			
21	толерантність			
22	дисциплінованість			

Аналогічне дослідження особистісних та професійно-значущих якостей студентів також дає підстави здійснити порівняльний SNW-аналіз за вказаними параметрами.

Таблиця 2

SNW-аналіз сформованості інформаційної культури студента за її компонентами

№	Компоненти та складові інформаційної культури студента		Сторони		
			Сильна	Нейтральна	Слабка
1	Мотиваційно-особистісний	особисте ставлення, креативність у виборі та використанні інформаційних технологій у навчанні та майбутній професійній діяльності			
		ставлення до необхідності володіння інформаційно-аналітичними вміннями			
		ставлення до необхідності планування власної інформаційної діяльності			
		ставлення до необхідності планування програми професійного самовдосконалення			
2	Гносеологічний	знання про культуру			
		знання про інформацію, інформаційне суспільство			
		знання про інформаційну культуру учителя			
		знання про інформаційні технології, можливості їхнього використання у навчальному процесі, педагогічній діяльності, а також для професійного самовдосконалення			
3	Процесуально-діяльнісний	володіння навичками та вміннями користувача персонального комп’ютера			
		володіння вміннями працювати з інформацією			
		вміння планувати свою інформаційну діяльність, передбачати та аналізувати її результати			
		робота над розвитком вмінь, необхідних для формування власної інформаційної культури			

У контексті діагностики рівня сформованості інформаційної культури студента SNW-аналіз дає можливість визначити домінуючі складові та компоненти інформаційної культури як сильні сторони, а також вказати на слабкі й нейтральні.

Розглянемо приклад застосування інструменту SNW з метою порівняльного аналізу навчально-виховної діяльності та її результатів у студентів I та V курсів факультету іноземних мов педагогічного ВНЗ у процесі професійної підготовки (табл. 3 і 4).

Таблиця 3

SNW-аналіз сформованості компонентів іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента I курсу

№	Компоненти	Сторони		
		сильна	нейтральна	Слабка
1	соціолінгвістична		–	
2	соціокультурна		–	
3	соціальна			–

Таблиця 4

SNW-аналіз сформованості компонентів іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента V курсу

№	Компоненти	Сторони		
		сильна	нейтральна	Слабка
1	соціолінгвістична	–		
2	соціокультурна	–		
3	соціальна	–		

Методика SWOT-аналізу та SNW-аналізу ефективно застосовується у комплексі із соціологічною інформацією, яка отримуються насамперед в результаті аналізу документів з різним ступенем повноти, що відображають соціум суспільства.

Для викладача педагогічного ВНЗ джерелом соціологічної інформації є текстові повідомлення, які є в протоколах засідання кафедр, вчених рад, доповідях, рішеннях, наукових публікаціях тощо. Ця інформація суттєво впливає на загальні висновки стосовно більш чіткого і реальнішого розуміння процесів, що відбуваються. Вказані методи дозволяють отримати відомості про минулі події, спостерігати за якими вже неможливо. Вивчення документів нерідко дозволяє виявити тенденції, динаміку їх змін та розвитку, що вносить корективи до даних, здобутих в ході SWOT-аналізу та SNW-аналізу.

Використання матричних методів аналізу, зокрема SWOT та SNW, у професійній діяльності надає викладачу іноземних мов можливість визначити власні сильні сторони, сповна скористатися педагогічними можливостями, перебороти загрози, подолати слабкі сторони, бути активним, приймати кращі рішення тощо.

Серед перспективних педагогічних тем для майбутніх наукових досліджень відзначаємо подальше вивчення та вдосконалення методології проведення аналізу інформаційної діяльності педагога, зокрема дослідження інших матричних методів, що вже частково чи сповна застосовуються в різних галузях вітчизняної та зарубіжної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варенко В. М. Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посібник / В. М. Варенко. – К.: Університет «Україна», 2014. – 417 с.
2. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М. І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. праць. – К.: КДПІ ім. М. П. Драгоманова, 1995. – С. 3–16.
3. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія; наук. ред. Р. С. Гуревич. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
4. Морзе Н. В. Методична система підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Морзе. – К., 2003. – 445 с.

REFERENCES

1. Varenko V. M. Informatsiyno-analitychna diyal'nist': Navch. posibnyk. [Informational and analytical activity: Textbook] / V. M. Varenko – K.: Universytet «Ukrayina», 2014. – 417 p.
2. Zhaldak M. I. Problemy informatyzatsiyi navchal'noho protsesu v shkoli i v vuzi [The problems of imformatization of study process at school and at a higher educational institution] / M. I. Zhaldak // Suchasna informatsiyna tekhnolohiya v navchal'nomu protsesi: zb. nauk. prats'. – K.: KDPI im. M. P. Drahomanova, 1995. – P. 3–16.
3. Informatsiyna kul'tura vchytelya pochatkovykh klasiv: monohrafiya [Information culture of a primary school teacher: monograph]; nauk. red. R. S. Hurevych. – Vinnytsya: VDPU, 2007. 379 p.
4. Morze N. V. Metodychna systema pidhotovky maybutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh: dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.02 [Methodical system of future Information Technology teachers' training at pedagogical universities: dissertation] / N. V. Morze. – K., 2003. – 445 p.

УДК 37. 015. 311: 82. 091= 11 Франко

НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА

ndaniw@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

НІМЕЦЬКОМОВНА СПАДЩИНА ІВАНА ФРАНКА У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Висвітлена німецькомовна спадщина І. Франка з урахуванням особливостей його міжкультурної діяльності, яка найбільш яскраво виявилась у публікаціях письменника, скерованих до німецькомовного читача та перекладах його творів. Показано, що в своїй багатогранній діяльності І. Франко завжди орієнтувався на європейські масштаби, підтримуючи своєю літературознавчою діяльністю якісний рівень духовних надбань українства. Оскільки важливою умовою формування міжкультурної компетентності під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є культурологічна складова із збереженням ціннісного ставлення до національної та іншомовних культур, то запропоновано в цьому процесі творчо використовувати німецькомовне літературне надбання геніального письменника і мислителя І. Франка.

***Ключові слова**: Іван Франко, німецькомовна спадщина, міжкультурна діяльність, національна культура, міжкультурна компетентність.*

НАТАЛИЯ РОКИЦКАЯ

ndaniw@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ИВАНА ФРАНКО У ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Отображено немецкоязычное наследие И. Франко с учтом его межкультурной деятельности, которая особенно ярко отражена в публикациях писателя для немецкоязычного читателя и переводах его произведений. Отмечено, что в своей многогранной деятельности И. Франко всегда ориентировался на европейские масштабы, поддерживая своей литературоведческой деятельностью качественный уровень духовного наследия украинства. Поскольку важным условием формирование межкультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка является культурологический компонент со сбережением ценносного отношения к национальной и иноязычным культурам, то предложено использовать немецкоязычное литературное наследие гениального писателя и мыслителя И. Франко.

Ключевые слова: *Иван Франко, немецкоязычное наследие, межкультурная деятельность, национальная культура, межкультурная компетентность.*

NATALIIA ROKITSKA

ndaniw@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

IVAN FRANKO'S GERMAN HERITAGE IN FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The article deals with Ivan Franko's German heritage along with peculiarities of his intercultural activity, which is manifested in the poet's works aiming at the German-speaking readers, and translations of his works. Versatile activity of I. Franko was based on European values, which contributed to high level of spiritual assets inherent to Ukrainian nation. Just as important condition for forming intercultural competencies through professional training of future teachers of foreign languages is a culturologic component with value attitude to national and foreign cultures, so it is brought forward to use creatively of the writer and thinker of genious, Ivan Franko. Franko's Words are eternal and influence the minds of many people in Europe and the world. Franko was a great strategist of national culture. He set himself the task of making Ukrainian culture more European in general, attaching it to the themes and models of European and world literary process. German literary heritage of Franko should be viewed not only as an important facet of a prominent journalist, writer and scientist, an important means of rapprochement of peoples, mutual enrichment of cultures, but above all as a desire to educate native people, to awaken their national consciousness, to build their own state, and in this case, to form intercultural competence of future teachers, teachers of new generation.

Keywords: *Ivan Franko, German heritage, intercultural activity, national culture, intercultural competence.*

Інтенсивні інтегративні прояви в умовах Болонського процесу зумовлює важливу роль наукового співробітництва європейських країн в галузі міжкультурної освіти. З огляду на це у контексті загальноєвропейської консолідації одним з пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка сучасного вчителя – фахівця нової ґенерації, здатного до міжкультурного навчання, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, посередника між власною та іншомовними культурами.

Метою розвитку неперервної педагогічної освіти стає підготовка педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, реалізовувати різнобічний розвиток особистості, відповідати її освітнім і духовно-культурним потребам та запитам конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним фактором реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції з ЄС. Особливої актуальності у зв'язку з цим, набуває проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови досліджували О. Березовська, Н. Грицик, В. Калінін, Т. Колодько, О. Котенко, Л. Пуховська, С. Радул, В. Редько та ін.

Важливою умовою формування міжкультурної компетентності під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є культурологічна складова із збереженням ціннісного ставлення до національної культури та культури країни, мову яких вони вивчають.

Німецькомовна спадщина Івана Франка вже була предметом наукового вивчення Б. Бендзара, М. Возняка, М. Зимомрі, В. Жили, Я. Погребенник, Л. Рудницького, І. Теплого, Я. Яреми та інших відомих вчених, однак в рамках питання її впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови ще не досліджувалась.

Метою статті є висвітлення ролі німецькомовної спадщини І. Франка як феномена й одного із засобів у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Багатогранна творча спадщина І. Франка, як життєдайне джерело, у нашому сьогоденні переосмислюється, збагачуючи нас новим досвідом. У своїй багатогранній діяльності письменник і мислитель завжди орієнтувався на європейські масштаби, підтримуючи своєю літературознавчою діяльністю якісний рівень духовних надбань українства. Творчо переймаючи світовий, передусім загальноєвропейський досвід, володіючи чотирнадцятьма іноземними мовами І. Франко пристрасно прагнув передати рідною мовою найкращі духовні, літературні скарби різних народів і різних епох. Ніхто – ні до Франка, ні після нього в Україні не здобувся на такий широкий розмах майстерної перекладацької діяльності. «Франко як перекладач не має в нашому письменстві рівних ані за потужністю і широтою охоплення явищ світової літератури, ані за глибиною мистецької ерудиції, ані за напругою творчої волі, спрямованої на граничне розширення духовних обріїв української культури» [22, с. 181].

Водночас, живучи і творячи в Австро-Угорській імперії, майстер слова перекладав українські твори іноземними мовами, писав наукові розвідки, будучи невтомним будівничем української європейської культури, закладав міцний фундамент для системного міжкультурного діалогу. «Тільки те, що здобудемо своєю працею, – писав І. Франко, – те буде справді наше надбання; і тільки те, що з чужого культурного добра присвоїмо собі також власного працею, стане нашим добром. От тим-то я старався присвоювати нашому народові культурні здобутки інших народів і знайомити інших з його життям» [12, с. 309].

«Іван Франко, визначний теоретик і майстер художнього перекладу, слушно розглядав міжкультурні звязки і їх найпродуктивнішу ланку переклад як одну із кардинальних домінант взаємозбагачення національних культур, взаємопроникнення національного й інтернаціонального у світовому літературному річищі», – вказують М. та І. Зимомрі [6, с. 183].

Цінним надбанням франкознавства є видання Берлінської Академії наук у 1963 р. матеріалів і досліджень з історії Східної Європи, що повністю присвячені І. Франку. Ця велика монографія, впорядкована відомими німецькими славістами професорами Е. Вінтером і П. Кірхнером, стала першим майже повним зібранням творів письменника, написаних і опублікованих німецькою мовою. У вступній статті подано грунтовну загальну оцінку німецькомовної спадщини І. Франка на тлі сучасної йому епохи, правдивість, сміливість думки та великий художній талант митця слова.

Співпраця, листування І. Франка з передовими вченими Європи дослідником К. Федерном, теологом і видавцем грецького Нового Завіту Е. Нестлє, адвокатом і політиком Е. Фюртом, основоположником візантології в Німеччині К. Крумбахером принесли в майбутньому свої плоди. Під час підготовки докторської дисертації у Віденському університеті І. Франко знайомиться з такими видатними особистостями, як В. Ягич. Й. Їречек, Т. Масарик, А. Черни, Т. Герцль, М, Габерлянд, літераторами й журналістами Г. Баром, І. Зінгером, Г. Каннером, А. Бергером, К. Глоссі та отримує запрошення з австрійських і німецьких літературних, наукових та етнографічних журналів. За посередництвом німецької мови він починає друкувати, крім полум'яних публіцистичних статей, численні огляди української літератури, інформує європейського читача про її розвиток, популяризує кращі твори українських письменників. У Відні він виголошує кілька рефератів про загальнослов'янські літературні проблеми: «До переказу про квітучу палицю короля Пржемислава», «Про Варлаама і Йоасафа», «Легенди про Магомеда у слов'ян», які схвально оцінкив професор Віденського університету В. Ягич. Чільне місце у цих працях автор відводив українській літературі як одній із ланок загальнослов'янської літературної історії.

Після захисту докторату І. Франко активно долучається до німецькомовного культурного життя. На межі XIX–XX ст. вважав австрійський літературознавець Г. Витрценс, він був найвідомішим і найактуальнішим критиком і полемістом на віденській культурній арені. Після створення «Літературно-наукового вісника» сприйняття і осмислення української літератури на тлі інших європейських літератур, враховуючи німецькомовні, стає для І. Франка елементом літературознавчого мислення. Одна із перших статей цього видання пропагувала ідею: «Кожен чільний сучасний писатель, чи він слов'янин, чи німець, чи француз, чи скандінавець, являється неначе дерево, що своїм корінням вривається у свій рідний національний грунт, намагається ввісати в себе і переварити в собі якнайбільше його живих соків, а своїм пнем і кроною поринає в інтернаціональній атмосфері…» [4, с. 220]. Особливого зацікавлення заслуговує німецькомовна стаття І. Франка, написана в листопаді 1899 р., «Малоросійсько-українська

література», в якій автор подає загальний огляд історії української літератури, називаючи І. Котляревського «батьком української літератури», а час опублікування його «Енеїди» (1798 р.) вважає початком нової літератури. Високо оцінює І. Франко інші твори письменника – «Наталку-Полтавку» та «Москаля-чарівника», констатуючи, що його творчість вплинула на подальший розвиток української літератури.

Літературознавець знайомить європейського читача з творчістю П. Ґулака-Артемовського, Г. Квітки-Основ'яненка, котрі своїми творами зробили чималий внесок у розвиток української літератури. І. Франко дає високу оцінку творчості Марка Вовчка, яку називає «новим, найбільш оригінальним новелістичним талантом». Критик зараховує до талановитих белетристів Г. Барвінок, О. Стороженка, а про І. Нечуя-Левицького з гордістю говорить як про «епічний талант». Характеризуючи стан української літератури XIX ст., І. Франко висвітлює творчість С. Руданського та М. Старицького, а також Панаса Мирного, якого називає «епіком першого рангу», згадує інших обдарованих письменників і серед них в першу чергу М. Коцюбинського та Лесю Українку.

У журналі «Aus fremden Zungen» (Штутгарт і Лейпціг, 1901 р., № 8) виходить з друку стаття І. Франка «Українська (руська) література», на яку газета «Діло» (1901, № 77) відгукнулась так: «Огляд українсько-руської літератури (д-ра Франка) – се в своїм роді щось справді знаменитого. В трьох неповних стовпцях, що займають мало що понад одну сторону друку малого quarto потрафив д-р Франко з'ясувати чужинцям коротко, прецизно та ясно: що то є українсько-руський нарід, – яка його історична доля, які періоди розвитку переходила наша література, як вона розвивається від часу «Енеїди» та які у нас найновіші її представники» [1, с. 85]. Важливий акцент у статті зроблено на характеристиці літературної творчості Л. Мартовича і В. Стефаника; новели та нариси останнього, вважає Франко, «діють як найкращі народні пісні». Поряд вміщені також переклади їх письменників (зокрема у № 8 за 1901 р. опублікована в перекладі новела В. Стефаника «Камінний хрест»).

Плідно І. Франко продовжує популяризацію досягнень української літератури у віденському журналі «Österreichische Rundschau», публікуючи частинами важливу працю «Українська література в 1904 р.» (1-а частина в І томі, № 5 від 1 грудня 1904 р.; 2-а частина в ІІ-му томі, № 20 від 16 березня 1905 р.). Варто зауважити, що у цій публікації не подана характеристика української літератури 1904 р., лиш у стислій формі зроблено огляд історії всієї української літератури. На прохання редактора цього ж журналу К. Глосси (його лист до письменника від 5 вересня 1904 р.) І. Франко 15 червня 1907 р. публікує статтю «Українська література в 1904–1906 рр.».

Доробок І. Франка мав принципове значення, оскільки російські шовіністичні діячі виступали проти української мови і літератури.

Від 80-х років XIX ст. і донині І. Франко залишається найвидатнішим дослідником, невтомним перекладачем, видавцем і популяризатором спадщини Т. Шевченка. Глибинне дослідження спадщини Кобзаря розпочинається трактатом «Із секретів поетичної творчості» і налічує майже 60 праць, які друкувалися українською, польською, німецькою, російською мовами та присвячені безпосередньо його творчості.

У 1882 р. І. Франко почав перекладати німецькою мовою твори Т. Шевченка «Неофіти», «Марія», «Кавказ», «Сон», «Перебендя», «Заповіт», «Світе ясний», «Н. Костомарову», «О люди, люди небораки» та ін. Найбільш плідним став 1904 рік: І. Франко відгукується на всі роботи, які так чи інакше стосуються творчості Т. Шевченка, з-під пера літературознавця виходять статті «Шевченко в німецькому одязі», «Шевченко по-німецьки», що дотепер залишаються зразками перекладознавчого аналізу.

Справа поширення творчості Т. Шевченка серед європейських народів набуває для І. Франка особливої ваги. Справа ця, безперечно, важлива, проте нелегка, коли мова йде про переклад таких наскрізь національних і своєрідних творів Т. Шевченка. Для нього не є важливим тільки те, що існують переклади творів Кобзаря чужими мовами, а й те, як вони виконані, як «хоч приблизно передати мелодійність і враження оригіналу», адже для вдалого відтворення Шевченкової поетики іноземними мовами потрібні «золотарі з дуже делікатним струментом і дуже ніжною рукою» [19, с. 196].

Окремо треба сказати про роль у популяризації української літератури серед європейського читача на рубежі століть віденського журналу «Ruthenische Revue» (1903–1905),

згодом «Ukrainische Rundschau» (1906–1916). Навколо цього видання об'єдналися діячі української та зарубіжної культури (Р. Сембратович, І. Франко, О. Кобилянська, О. Попович, В. Кушнір, М. Мочульський, О. Роздольський, О. Грицай, А. Бош та ін.). Журнал подавав широку картину духовного розвитку українства (література, наука, фольклор, музика, живопис, політичне та культурне життя), зосереджуючи свою увагу на визначних постатях. 15 травня 1903 р. було надруковано у «Ruthenische Revue» статтю «Тарас Шевченко і його заповіт» переклади німецькою мовою віршів Т. Шевченка «Заповіт» та М. Некрасова «На смерть поета». І. Франко з глибокою любов'ю пише про Кобзаря: «Оці рядки не є будь-якою вичерпною розвідкою про найбільшого українського поета. Можливо, мені колись доведеться з'ясувати німецькому громадянству життя, поетичну творчість і значення цієї визначної людини в докладнішій праці. Тут ... бажав би я тільки коротко вказати на нього, як на найвищого представника новітньої української літератури і подати в моєму німецькому перекладі один з найцікавіших коротких віршів цього поета; ...він народний поет у найповнішому і найкращому розумінні цього слова... Він є немов великий факел з українського воску, що світиться найяснішим і найчистішим вогнем європейського поступу, факел, що освітлює цілий новітній розвиток української літератури» [13, с. 386, 388]. І. Франко відзначає, що на сторінках видання порушено добру справу: ознайомлення європейської громадськості з кращими здобутками української літератури в перекладах.

Заборона російського режиму святкування 100-річчя від дня народження Т. Шевченка в 1914 р. яскраво засвідчили процес швидкого пробудження народних мас не лише в Україні, а й поза її межами. Вони стали блискавичним доказом того, що українство йде твердою, хоч тяжкою, але певною дорогою зросту до загального визнання. Німецька газета «Die Zeit. Morgenblatt» (3 квітня 1914 р.) надрукувала статтю І. Франка «Taras Schewtschenko». «Коли б мені довелося звести поезію Шевченка до однієї формули, писав він, то я був би схильний назвати її поезією бажання життя. Вільне життя, нічим не опутаний розвиток одиниці і всієї суспільності — це ідеал, якому Шевченко був вірний протягом усього життя» [5, с. 386].

У спеціальному ювілейному випуску (12 травня 1914 р., № 3–4), що вийшов окремим збірником під назвою «Taras Schewtschenko, der größte Dichter der Ukraine. Zur Jahrhundertfeier seiner Geburt» («Тарас Шевченко, найбільший поет України до сторічного ювілею його народження»), І. Франко вперше опублікував «Присвяту» («Widmung»), тоді як українською мовою вона появилась в газеті «Нове слово» (1914 р., № 523). Подібного про Т. Шевченка не написав ніхто ні до І. Франка, ні після нього. «Присвята» – це синтетичне осмислення постаті Кобзаря з погляду його значення не лише для української, а й для світової культури» [5, с. 386].

Відрадно, що І. Франко зіграв неабияку роль як консультант, порадник і рецензент українських та зарубіжних дослідників і перекладачів творів Т. Шевченка (зокрема, давав цінні поради професорові німецької мови і літератури в Лозанні А. Зелібу; українському публіцистові, одному з редакторів журналу «Ukrainische Rundschau» В. Кушніру) [10].

Значний діапазон зацікавленості багатогранною творчістю Т. Шевченка властивий перекладам Юлії Віргінії «Ausgewählte Gedichte von Taras Schewtschenko» («Вибрані поезії Тараса Шевченка» Ляйпціг, 1911), збірнику статей, досліджень та перекладів, виданих редакцією «Ukrainische Rundschau», «Taras Schewtschenko – der größte Dichter der Ukraine» («Тарас Шевченко – найбільший поет України» Відень, 1914) та монографії шведського славіста А. Енсена «Taras Schewtschenko – ein ukrainisches Dichterleben. Literarische Studie» («Тарас Шевченко – життя українського поета. Літературна студія» Відень, 1916). Так, у передмові до видання Юлія Віргінія відзначила великий самобутній талант Шевченка, який «має право займати в світовій літературі визначне місце». Незважаючи на деякі фактичні помилки, які вкралися у переклад та передмову до творів Кобзаря, здійснених поетесою, І. Франко у своїй статті «Шевченко – по-німецьки» відзначаєнамагання авторки скрізь додержувати розміру оригіналу, «хоч при додержанні сього її змагання німецький вислів не раз мусив вийти твердий та неприродний і більше або менше віддалюватися від українського тексту» [20, с. 526].

Освоєння творчості Т. Шевченка німецькомовним читачем значною мірою позначене успіхами українського шевченкознавствав той час, зокрема виходом нових наукових видань творів Кобзаря, а також більшою чи меншою причетністю І. Франка до поданих вище трьох книжок (перекладачі початку XX ст., серед них і Юлія Віргінія, мали в руках наукове двотомне видання творів Т. Шевченка, що вийшло 1908 р. у Львові за редакцією І. Франка). На європейських

теренах виходять збірки творів Кобзаря у перекладах німецькою (1911), англійською (1911) та польською (1913), появляється чимало статей про славного українця іншими мовами.

У травні 1915 р. І. Франко підготував до друку німецькою мовою зразкові переклади ліричних творів Шевченка («Кавказ», «В неволі, в самоті немає», «О люди, люди небораки», «Заповіт», «Марія», «Садок вишневий коло хати», «Гімн чернечий», «І день іде, і ніч іде», «І багата я, і вродлива я», «Не женися на багатій», «Я не нездужаю нівроку» та ін.), які називав «люксусовим артикулом своєї продукції». І. Франко звернувся в справі опублікування за допомогою до Союзу визволення України у Відні, але останній запропонував письменникові послабити революційний зміст поезій Кобзаря. І лише у 1930 р. М. Возняк опублікував розділ «Шевченко в німецьких перекладах Франка».

Українська літературознавець, перекладач А.-Г. Горбач у своєму дослідженні «Франкові переклади Шевченкової поезії» (Мюнхен, 1966) робить висновок, що І. Франко, пропагуючи творчість Кобзаря, підносив надбання рідної літератури до найкращих досягнень тогочасних європейських літератур.

Чимало статей І. Франка сприяли популяризації серед австрійців і німців українських історичних народних пісень. Ще в 1876 р. він розпочав переклад циклу пісень під заголовком «Вибір із народних пісень українців» (опубліковано вперше в 1963 р.), де, серед інших, знаходимо пісні: «Сонце низенько, вечір близенько», «Ой, Василю, Василю», «Ой, дівчино, шумить гай», «Половина саду цвіте», «Ой ти, дівчино, зарученая», «Не сама я ходила», а також пісні історичної тематики «Дума про мир Хмельницького в Білій Церкві та козацьку війну», «Дума про сестру і брата», «Дума про вдову і її синів». Виконаний у 1882 р. переклад «Галицько-руських народних пісень» («Три клопоти», «Плакуча іва», «Ах, моє горе, так байдуже» та ін.) також опубліковано вперше у 1963 р. Стаття І. Франка «Найстарша українська народна пісня» у віденському журналі: «Zeitschrift für österreichische Volkskunde» (1907 р.) пропонує німецькомовному читачеві історичний огляд української народної творчості. У спадщині поета міститься 23 листи з його листування із Товариством австрійської народної творчості щодо питань поширення українських народних пісень німецькою мовою.

І. Франко написав німецькою мовою деякі свої художні твори, також переклав німецькою із своєї творчої спадщини суспільно-політичні оповідання «Право свині» («Свинська конституція»), «Вівчар», «Острий-преострий староста», «Розбійник і піп», «Історія одної конфіскати», «Із галицької «Книги Битія», «Терен у нозі», «Хома з серцем і Хома без серця», «До світла!», які друкувались спочатку в австрійській та німецькій пресі, а згодом перекладались галицькими виданнями та різними закордонними періодичними виданнями.

Німецька Франкіана започаткувалася у 1879 р. опублікованим у віденському журналі «Die Heimat» перекладом вірша «Каменярі», тоді як перша публічна інформація про І. Франка у Німеччині появилась 21 жовтня 1882 р. на шпальтах журналу «Magazin für Literatur des In- und Auslandes». Анонімний автор веде мову про перекладацькі заслуги творів світової літератури І. Франка, що збагачують українську літературу 80-х років. Першовідкривачами Франкового слова німецькою стали К. Гельбіх і А.-Ш. Вуцкі. Вони переклали оповідання з тюремного життя «На дні» (1903), програмний вірш «Гімн» («Вічний революціонер»), окремі поезії збірки «З вершин і низин» з циклу «Зів'яле листя». 1916–1919 роки принесли німецькомовному читачеві відомості про життєвий шлях, письменницьку та громадську діяльність славного українця. Віденський журнал «Ukrainische Nachrichten» (1916, № 90 (91) друкує статті «Франко – перекладач», «Франко – митець», «Франко – учений», А. Лютер публікує у гамбурзькому журналі «Ukraine» (1919, № 1) нарис «Іван Франко», в науковому журналі «Archiv für slawische Philologie» (Берлін, 1918) подано короткий огляд творчості українського письменника.

Талановита літераторка А.-Ш. Вуцкі видала у 1921 р. невеличку збірку «З країни колосся. Українська лірика в німецьких переспівах», в якій І. Франко представлений віршами з циклу «Зів'яле листя»: «По довгім, важкім отупінню», «За що, красавице, я так тебе люблю», «Як ти могла сказати се так рівно...», «Твої очі, як те море», «Не минай з погордою», «Я не жалуюсь на тебе, доле», «Як почуєш вночі край свойого вікна», «Як віл в ярмі, отак я день за днем», «Якби знав я чари, що спиняють хмари» та ін. Добротні переклади А.-Ш. Вуцкі передають елегійно-піднесений настрій і зворушливу щирість почуттів ліричного героя Франкової поезії, вони не позбавлені мелодійності й легкості вислову, характерних для оригіналу.

Популярність І. Франка новою хвилею продовжується у повоєнні часи. Так, лейпцігське видавництво «Реклам» випустило в світ в 1953 р. збірку прозових творів Каменяра під заголовком «У кузні» та інші оповідання» у перекладах Є. та В. Вонсацьких. Нові повісті й оповідання І. Франка (у збірках «Мирон і велетень», «Буря у Тухлі»), перекладені Е. Галевським та М. Борк, опубліковані у 1954–1955 рр. Часописи «Buchbesprechung» (Лейпціг, 1955, № 5) і «Börsenblat für den Deutschen Buchhandel» (Лейпціг, 1955, № 9) зазначають, що поява творів І. Франка німецькою мовою є відрадною подією для німецького читача.

Та чи не найвагоміший внесок до скарбниці німецької спадщини Франкіани зробили Е. Вайнерт, Е. Вінтер та П. Кірхнер. Зі зразками перекладацької майстерності талановитого німецького поета інтерпретатора творчості Франка Е. Вайнерта читач познайомився ще у 1940-х роках, коли журнал «Internationale Literatur» (1942, № 11; 1945, № 8–9) надрукував його переклади «Каменярів», пролог до поеми «Мойсей», вірші «Україні», «Думка в тюрмі» та інші поезії, які згодом перевидавалися (1952, 1954, 1958).

Видавництво «Культура і прогрес» у 1951 р. дарує німецькому читачеві збірку Франкових поезій Е. Вайнерта під назвою «І бачив я в думці безмежні поля». В перекладі німецького франкознавця відчувається і суворий, бойовий дух, і нестримний порив до діяльності на благо стражденного людства, і щирість та непохитність переконань. З подиву гідною точністю і влучністю передані ним не лише поетичні образи й думки оригіналу, а й багатство та глибина емоцій, складна й мінлива гама почуттів. Переклади поезій «Декадент», «Товаришам із тюрми», «На суді», «Гримить!!», «Земле моя, всеплодющая мати», «Пісня і праця – великі дві сили», «В шинку», «Як там у небі», «Моя любов», «Сурка», «Антошкові», «Думка в тюрмі», «Ідилія» бездоганні.

Перекладацька діяльність франкознавців колишньої НДР йшла в парі з серйозною науковою працею над творчою спадщиною І. Франка, упорядниками якої, як ми вже згадували вище, стали Е. Вінтер і П. Кірхнер. Антологія охоплює п’ять розділів, перший з яких подає п’ять автобіографічних творів І. Франка, написаних в епістолярній формі на прохання редакції «Енциклопедичного словника Гердера». Другий розділ містить літературознавчі статті, присвячені Г. Успенському, М. Конопніцькій, Т. Шевченку (дві статті), українській літературі (4 статті). До третього розділу включені літературно-критичні твори: про мистецтво перекладання, переклади українських народних пісень та 20 Шевченкових поезій. Четвертий розділ містить низку оповідань І. Франка: «Терен у нозі», «Свинська конституція», «Острий-преострий староста», «Історія одної конфіскати», «До світла», «Вівчар» та ін. У п’ятому розділі зібрано 146 листів австрійських і німецьких політичних діячів, письменників, видавців і журналістів до І. Франка.

Німецькі укладачі наголошують, що читачеві досі недоступні наукові праці І. Франка в царині німецької літератури, зокрема розвідки про Й.-В. Гете, Ф. Шіллера, К.-Ф. Маєра, які не увійшли до підготовленої ними антології, а також численні його статті про старослов’янську літературу, етнографічні дослідження, критичні матеріали з питань релігії, різні ескізи й фрагменти та велика кількість листів, що зберігаються в партійних, державних і редакційних архівах Відня чи у приватних осіб.

До німецькомовних франкознавчих праць належать ще стаття П. Кірхнера «Нові аспекти вивчення творчості Франка» («Zeitschrift für Slawistik», 1966, т. XI, кн. 5) та його рецензія на переклади Е. Вайнерта («Weltbühne», 1956, № 35), стаття Е. Вінтера «Іван Франко: літературний світ» («Zeitschrift für Slawistik», 1957, т. II). П. Кірхнер у 1964 р. захистив докторську дисертацію «Генеза і суспільно-культурна проблематика творів Т. Шевченка в німецькомовних перекладах І. Франка та Е. Вайнерта», а І. Мєтковська-Кайзер – «Зв’язки Івана Франка з Польщею у боротьбі проти клерикалізму» (1965) у Берлінському університеті імені Гумбольдта. Відрадно, що у 1983 р. вчений-україніст П. Кірхнер був удостоєний Міжнародної премії ім. І. Франка Спілки письменників України.

Зауважимо, що твори І. Франка в перекладах німецькою мовою виходили і за радянської доби. Так, у 1930р. і 1938 р. з’явилися дві збірки Франкових оповідань, в 1956 р. М. Бажан та О. Дейч опублікували про Каменяра змістовні статті у журналах «Presse der Sowjetunion» (№ 104) та «Sowjet–Literatur» (книга 8).

В останньому доробку І. Качанюк-Спєх «Безмежнеє поле. Українська поезія у переспіві німецькою мовою» (2010) височать постаті класиків української літератури, представлені

поезіями І. Франка «Твої очі», «Гримить», «Безмежнеє поле», «Котляревський», «Земле, моя всеплодющая мати» та «Сипле сніг». Ця вибірка дійсно зроблена «…за покликом серця з метою шанобливо і впевнено …відкрити німецькому читачеві органічність та неповторність українського поетичного мистецтва» [7, с. 6].

До 155-річчя від дня народження І. Франка в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка побачила світ, укладена нами розвідка «… Um die Seele der gesamten Nation zu bereichern» на основі малодоступних або взагалі невідомих матеріалів. Вона містить німецькомовні літературознавчі статті відомих франкознавців, різножанрові німецькомовні тексти митця слова – здебільшого переклади німецькою мовою українських народних пісень та поезії Т. Шевченка, автобіографію, а також переклади Франкових поезій Е. Вайнерта та І. Качанюк-Спєх. Ця підбірка матеріалу може бути корисною не тільки для формування міжкультурної компетентності студентів-майбутніх учителів, а й допоможе студентам-філологам, які проходять педагогічну практику в школі, краще зорганізувати навчальний процес і створити на уроках атмосферу іншомовного спілкування.

Цьогоріч символічним подарунком до 160-го ювілею І. Франка від факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка стало видання антології німецькомовних творів письменника «Vivere memento», яку підготувала до друку кафедра міжкультурної комунікації та перекладу університету у співпраці з Віденським університетом та за сприяння Австрійської служби академічних обмінів у Львові, докторантської дослідницької групи «Галичина» (Galizien-Kolleg der Universität Wien). Упорядниками видання є завідувач кафедри міжкультурної комунікації та перекладу А. Паславська, асистент кафедри, лектор Австрійської служби академічних обмінів Т. Фоґель та заступник директора інституту славістики Віденського університету А. Вольдан.

Антологія знайомить із німецькомовними текстами І. Франка – художніми творами, публіцистикою, літературною та перекладацькою критикою, приватними листами, автобіографією, а завершує збірку поезія і проза велета думки і слова в перекладах інших авторів. Тут знаходимо і переклади, здійснені за життя І. Франка, і нові переклади його творів: оповідання «Odi profanum vulgus» (А. Вольдана) і «Доктор Бессервіссер» (А. Паславської і Т. Вольдана), поезії з циклу «Єврейські мелодії» (І. Качанюк-Спєх) та ін.

Упорядники переконані, що запропонована збірка буде цікавою передовсім для німецькомовного читача, який належно оцінить генія українського народу, а також вона буде корисною для українських дослідників німецькомовної спадщини І. Франка, германістів, усіх, хто плекає німецьку мову в Україні. До сьогодні геніальне слово І. Франка звучить не лише до його земляків, воно – вічне і надалі несе у собі суттєвий вплив на свідомість багатьох народів Європи і світу. Воістину ми ще іще раз утверджуємось у пророчому і вічному – «як много важить слово».

І. Франко – європеїст. За словами О. Пахльовської, одним із головних історичних вузлів його діяльності, розв’язання яких зробило його великим стратегом національної культури, – це послідовна і цілеспрямована європеїзація української культури загалом, прилучення її до тем і моделей загальноєвропейського і світового літературного процесу.

Різноманітну німецькомовну спадщину І. Франка потрібно розглядати не лише як важливу грань діяльності видатного публіциста, письменника і вченого, важливий засіб зближення народів, взаємозбагачення культур, а насамперед як прагнення просвіти рідного народу, пробудження його національної свідомості, розбудови своєї держави, а в нашому випадку – й формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів, педагогів нового покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендзар Б. Вклад Івана Франка в справу популяризації надбань української літератури серед австрійців та німців / Б. Бендзар // Українське літературознавство: міжвідомчий республіканський збірник. Іван Франко. Статті і матеріали. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1968. – Вип. 3. – С. 83–88.
2. Бендзар Б. Поетична спадщина І. Франка німецькою мовою / Б. Бендзар // Українське літературознавство: республіканський міжвідомчий збірник. Іван Франко. Статті і матеріали. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1971. – Вип. 14. – С. 46–51.
3. Возняк М. Поезії Шевченка в німецьких перекладах Франка // З життя і творчості Івана Франка. – К.: Вид-во АН УРСР, 1955. – С. 266–303.
4. Гнатюк М. Іван Франко і проблеми теорії літератури: навч. посібник / М. Гнатюк. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 240 с.

5. Горак Р. Іван Франко. Quo tendis. Книга десята. Ч. 1 / Р. Горак, Я. Гнатів. – Львів, 2009. – 434 с.
6. Зимомря М. Іван Франко: логіка інтерпретації мовою мети / М. Зимомря, І. Зимомря // Рецептивні моделі творчості Івана Франка; за ред. М. П. Ткачука. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – С. 182–194.
7. Качанюк-Спєх І. Безмежнеє поле: українська поезія у переспіві німецькою мовою / І. Качанюк-Спєх. – Тернопіль, 2010. – 160 с.
8. Космеда Т. А. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Т. А. Космеда. – Львів: ПАІС, 2006. – 328 с.
9. Москаленко М. Нариси з історії українського перекладу / М. Москаленко // Всесвіт. – 2006. – № 5–6. – С. 174–194.
10. Погребенник Я. Шевченко в німецькомовному світі / Я. Погребенник // Шевченко і світ. – К.: Дніпро, 1989. – С. 167–200.
11. Рудницький Л. Іван Франко і німецька література; відп. ред. О. Купчинський. Ч. 10. – 2-ге уточ. і розшир. вид. / Л. Рудницький. – Львів, 2002. – 239 с.
12. Франко І. Промова на 25-літньому ювілеї // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 31. – С. 308–311.
13. Франко І. Тарас Шевченко і його «Заповіт» // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 34. – С. 386–388.
14. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1984. – Т. 41. – С. 194–410.
15. Франко І. Вибір українських народних пісень // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1977. – Т. 10. – С. 111–112.
16. Франко І. Auswahl aus den Volksliedern der Kleinrussen // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1977. – Т. 10. – С. 119–132.
17. Франко І. Із німецьких народних пісень // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1977. – Т. 10. – С. 397–414.
18. Франко І. Рецензія на чеські переклади творів Тараса Шевченка // Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 29. – С. 492–544.
19. Франко І. Шевченко в німецькім одязі // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1982. – Т. 35. – С. 189–196.
20. Франко І. Шевченко – по-німецьки // Іван Франко. Зібр. творів: у 50-ти тт. – К.: Наук. думка, 1983. – Т. 38. – С. 525–530.
21. Ярема Я. Франкознавчі студії; упоряд. С. Яреми; наук. ред. І. Лучук / Я. Ярема. – Львів, 2007. – Вип. 8. – 288 с.
22. Franko I. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine: Ausgewählte deutsche Schriften des revolutionären Demokraten 1882–1915. Unter Mitarbeit von O. Bileckyj und I. Bass. Herausge-geben und eingeleitet von E. Winter und P. Kirchner // Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas. Herausgegeben von E. Winter. Band XIV. – Berlin: Akademie-Verlag, 1963. – 578 s.
23. Um die Seele der gesamten Nation zu bereichern / Автор-укладач Н. В. Рокіцька. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 160 с.
24. Vivere Memento! Antologie deutschsprachiger Werke von Ivan Franko / Herausgeber: A. Paslawska, T. Vogel, A. Woldan. – Lwiw: VNTL-Klasyka, 2016. – 300 s.

REFERENCES

1. Bendzar B. Vklad Ivana Franka v spravu populiaryzatsii nadban ukrainskoi literatury sered avstriitsiv ta nimtsiv [Ivan Franko`s contribution in popularization of Ukrainian literature achievements among Austrians and Germans] // Ivan Franko. Statti i materialy. Ukrainske literaturoznavstvo: Mizhvidomchyi respublikanskyi zbirnyk. Vyp. 3. Lviv: Vyd-vo Lviv. un-tu, 1968. S. 83–88.
2. Bendzar B. Poetychna spadshchyna I. Franka nimetskoiu movoiu [Ivan Franko`s poetic heritage in German] // Ukrainske literaturoznavstvo: Respublikanskyi mizhvidomchyi zbirnyk. Ivan Franko. Statti i materialy. Lviv: Vyd-vo Lviv. un-tu, 1971. Vyp. 14. S. 46–51.
3. Vozniak M. Poezii Shevchenka v nimetskykh perekladakh FrankaZ zhyttia i tvorchosti Ivana Franka. [Shevchenko's poetry in German translations by Franko. From life and work of Ivan Franko]. – K.: Vyd-vo Akademii nauk URSR, 1955. S. 266–303.
4. Hnatiuk M. Ivan Franko i problemy teorii literatury:navch. posib. [Franko and problems of literary theory, teach. guidances]. – K.: VTs «Akademiia», 2011. – 240 s.
5. Horak R., Hnativ Ya. Ivan Franko / Kn. desiata. Quo tendis [Ivan Franko. Tenth book. Quo tendis]. – Ch. 1. – Lviv, 2009. – 434 s.
6. Zymomria M., Zymomria I.Ivan Franko:lohika interpretatsii movoiu mety [Ivan Franco: logic interpreting by the language of purpose] //Retseptyvni modeli tvorchosti Ivana Franka. /Za red. prof. M. P. Tkachuka. – Ternopil: TNPU, 2007. – S. 182–194.

7. Kachaniuk-Spiekh I. Bezmezhneie pole. Ukrainska poeziia u perespivi nimetskoiu movoiu [Boudless field. Ukrainian poetry in German rehash]. – Ternopil, 2010. – 160 s.
8. Kosmeda T.A. Komunikatyvna kompetentsiia Ivana Franka: mizhkulturni, interpersonalni, rytorychni vymiry [Franko`s communicative competence: intercultural, interpersonal, rhetorical dimensions]. – Lviv, 2006. – 328 s.
9. Moskalenko M. Narysy z istorii ukrainskoho perekladu [Essays on the History of the Ukrainian translation] // Vsesvit. – 2006.– № 5–6. – S. 174–194.
10. Pohrebennyk Ya. Shevchenko v nimetskomovnomu sviti [Essays on the History of the Ukrainian translation] // Shevchenko i svit. – K.: Dnipro – 1989. – S. 167–200.
11. Rudnytskyi L. Ivan Franko i nimetska literatura: Ch. 10. Vidp. red. O. Kupchynskyi Naukove vydannia. Druhe utochnene i rozshyrene vydannia. [Franko and German literature: scientific publications]. Lviv, 2002. 239 s.
12. Franko I. Promova na 25-litnomu juwilei [Speech by 25-year anniversaries], K.: 1981; t. I, S. 308–311.
13. Franko I. Taras Shevchenko I joho zapovit [Taras Shevchenko and his "Testament"], K.: 1981 t. 34, S. 386–388.
14. Franko I. Narys istorii ukrainsko-ruskoi literatury do 1890 r. [Historical Essay about Ukranian-Ruthenian Literature till 1890] – Lviv, 1984. – S. 194–410.
15. Franko I. Vybir ukrainskykh narodnykh pisen [The choice of Ukrainian folk songs] // Ivan Franko. Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. K.: Nauk. dumka, 1977. T. 10. S. 111–112.
16. Franko I. Auswahl aus den Volksliedern der Kleinrussen // Ivan Franko. Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. K.: Nauk. dumka, 1977. T. 10. S. 119–132.
17. Franko I. Iz nimetskykh narodnykh pisen [From German folk songs] // Ivan Franko. Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. K.: Nauk. dumka, 1977. T. 10. S. 397–414.
18. Franko I. Retsenziia na cheski pereklady tvoriv Tarasa Shevchenka [Review of the Czech translations of Taras Shevchenko] // Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. K.: Nauk. dumka, 1981. T. 29. S. 492–544.
19. Franko I. Shevchenko v nimetskim odiazi [Shevchenko in the German clothing] // Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. K.: Nauk. dumka, 1982. T. 35. S. 189–196.
20. Franko I. . Franko I. Shevchenko – po-nimetsky [Shevchenko in German] // Franko I. Zibr. tvoriv: u 50-ty tt. – K., 1983. T. 38. S. 525–530.
21. Iarema Ya. Frankoznavchi studii [Franko`s studios] / Uporiadkuv. S. Yaremy; nauk. red. I. Luchuk. Vyp. 8. Lviv, 2007. 288 s.
22. Franko I. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine: Ausgewählte deutsche Schriften des revolutionären Demokraten 1882–1915. Unter Mitarbeit von O. Bileckyj und I. Bass. Herausge-geben und eingeleitet von E. Winter und P. Kirchner // Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas. Herausgegeben von E. Winter. Band XIV. Berlin: Akademie-Verlag, 1963. 578 s.
23. Um die Seele der gesamten Nation zu bereichern / N. V. Rokitska. Ternopil, 2011. – 160 s.
24. Vivere Memento! Antologie deutschsprachiger Werke von Ivan Franko / Herausgeber: A. Paslawska, T. Vogel, A. Woldan.-Lwiw: VNTL-Klasyka, 2016. – 300 s.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 371.315:811.111'255

ТЕТЯНА ПАСІЧНИК

tpasechnik76@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний лінгвістичний університет

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО ПЕРЕКЛАДУ КОМЕРЦІЙНИХ ЛИСТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Запропоновано два варіанти моделі навчання писемного двостороннього перекладу англомовних комерційних листів. Вказані варіанти розроблено для філологів-перекладачів ІІІ курсу у межах навчальної дисципліни «Перша іноземна мова (англійська)». Обґрунтовано доцільність циклічної організації навчального процесу. Навчальний матеріал за обома варіантами організовано за циклами занять, об'єднаних тими темами, що опрацьовуються протягом трьох навчальних модулів. Навчальний процес складається з трьох циклів, а саме навчання писемного перекладу: 1) переддоговірних комерційних листів; 2) договірних комерційних листів; 3) післядоговірних комерційних листів. Продемонстровано реалізацію розроблених варіантів моделі у межах кредитно-модульної системи навчання. Розроблено та представлено зміст практичних занять за обома варіантами моделей. Запропоновано критерії оцінювання якості виконаних перекладів. Визначено зміст самостійної роботи. Цим змістом є удосконалення умінь писемного перекладу комерційних листів, формування яких проводилося на попередньому аудиторному занятті. Контроль самостійної роботи студентів здійснюється в усній формі (обговорення) або письмовій формі (переклади, тести). Визначено перспективи використання результатів дослідження.

***Ключові слова**: зміст практичних занять, комерційні листи, кредитно-модульна система навчання, критерії оцінювання писемного перекладу, мікроцикл, модель навчання писемного перекладу, циклічна організація навчального процесу.*

ТАТЬЯНА ПАСИЧНИК

tpasechnik76@gmail.com

кандидат педагогических наук, доцент,

Киевский национальный лингвистический университет

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА КОММЕРЧЕСКИХ ПИСЕМ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Предложено два варианта модели обучения письменного двустороннего перевода англоязычных коммерческих писем. Эти варианты разработаны для филологов-переводчиков ІІІ курса в рамках учебной дисциплины «Первый иностранный язык (английский)». Обосновано уместность циклической организации учебного процесса. Учебный материал в двух вариантах организовано по циклам занятий, объединенными теми темами, которые изучаются на протяжении трех учебных модулей. Учебный процесс состоит из трех циклов, а именно обучение письменного перевода: 1) преддоговорных коммерческих писем, 2) договорный коммерческих писем, 3) последоговорных коммерческих писем. Продемонстрировано реализацию разработанных вариантов модели в рамках кредитно-модульной системы обучения. Разработано и представлено содержание практических занятий с учетом двух вариантов модели. Предложено критерии

оценивания качества выполненных переводов. Выделено содержание самостоятельной работы. Этим содержанием является усовершенствование умений письменного перевода. Контроль самостоятельной работы осуществляется в устной форме (обсуждения) или в письменной (переводы, тесты). Определены перспективы использования результатов исследования.

***Ключевые слова**: содержание практических занятий, коммерческие письма, кредитно-модульная система обучения, критерии оценивания письменного перевода, микроцикл, модель обучения письменного перевода, циклическая организация учебного процесса.*

TETYANA PASICHNYK

tpasechnik76@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Kyiv National Linguistic University

THE MODEL OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION OF COMMERCIAL LETTERS AT THE PRACTICAL LESSONS OF ENGLISH

In the given research two variants of the model of teaching written translation of English commercial letters have been suggested. The variants of the model have been developed for future translators of the third year on the basis of the course «Major foreign language (English)». The total amount of lessons for both variants of the model is eighteen. The relevance of the cyclic organization of teaching process has been proved. The teaching process consists of three cycles: 1) teaching written translation of pre-contract commercial letters, 2) teaching written translation of contract commercial letters, 3) teaching written translation of post-contract commercial letters. In the research the realization of the developed variants of the model in the credit and module system has been demonstrated. The content of the practical lessons based on two variants of the model has been developed and suggested. In the article the criteria for assessment of the quality of target texts have been suggested. They are 1) the accuracy of the content, 2) the stylistic adequacy, 3) the correctness of language means, 4) the correctness of extra-language means. The content of individual work has been determined. The directions of further investigation of the problem have been defined. The problem of applying the suggested model for teaching written translation of texts of other functional styles must be investigated in further researches.

***Keywords:** commercial letters, content of practical lessons, credit and module system, criteria for assessment of written translation, cyclic organization of teaching process, micro-cycle, model of teaching written translation.*

У багатьох вищих навчальних закладах (ВНЗ) України організована підготовка перекладачів. Це вимагає пошуку та впровадження сучасних підходів до вирішення методичних проблем навчання перекладу. Методика навчання писемного перекладу є малодослідженою, тому актуальною, сферою психолого-педагогічних наук. Це питання досліджували переважно фахівці з перекладознавства. Так, проблемам теорії тіпрактики перекладу присвятили роботи М. П. Брандес, Є. В. Бреус, Т. А. Казакова, І. В. Корунець, Л. К. Латишев, В. І. Провоторов, Р. К. Міньяр-Белоручев, О. Д. Швейцер, Г. В. Чернов, Б. Гарріс, Б. Шервуд, С. Норд, Г. Шрев, Р. Штольце та інші вчені. Питання методики навчання перекладу висвітлені у роботах В. В. Алєксєєвої, Т. В. Ганічевої, В. І. Карабана, С. А. Королькової, Л. О. Ніколаєвої, І. І. Сафонової, С. В. Трофімової, Л. М. Черноватого та ін. Однак проблема моделі навчання писемного перекладу комерційних листів залишається актуальною.

Мета статті полягає у розробці моделі навчання писемного двостороннього перекладу англомовних комерційних листів (КЛ) та обґрунтуванні її реалізації у кредитно-модульній системі навчання.

Ми розглядаємо модель як сукупність елементів, що аналогічна досліджуваному об'єкту (у нашому випадку процесу навчання студентів писемного перекладу), який опосередковано втілює його структуру, зміст і взаємозв'язки його елементів [5, с. 485]. Організація моделі навчання залежить від багатьох факторів: об'єкта, мети, суб'єктів навчання, очікуваного результату навчання, ступеня навчання, навчальної дисципліни, у межах якої побудована модель, і реалізації розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання. Об'єкт навчання – писемний двосторонній переклад

комерційних листів. Метою навчання є формування у майбутніх філологів вміння виконувати писемний двосторонній переклад КЛ на базі англійської мови для забезпечення ефективної опосередкованої міжкультурної ділової писемної комунікації. Суб'єктами навчання є студенти ВНЗ, які навчаються за спеціальністю 7.030507 «Переклад» і після завершення вищих студій отримують кваліфікацію «Філолог, перекладач двох іноземних мов».

Модель навчання писемного перекладу розроблено для філологів-перекладачів ІІІ курсу, котрі вивчають англійську мову як першу іноземну. Ця модель побудована у межах навчальної дисципліни «Перша іноземна мова (англійська)». У процесі вибудови моделі навчання ми дійшли висновку, що остання може мати два варіанти – А і Б залежно від того, коли проводяться практичні заняття узагальнюючого характеру: наприкінці кожного з трьох циклів чи після всіх трьох циклів навчання, про які йдеться далі.

Навчальний матеріал за обома варіантами організований за циклами занять, об'єднаних тими темами, що опрацьовуються протягом трьох навчальних модулів. Так, навчальний процес складається відповідно з трьох циклів, а саме навчання писемного перекладу: 1) переддоговірних КЛ; 2) договірних КЛ; 3) післядоговірних КЛ [2, с. 149]. Циклічна організація навчального процесу є вдалою, бо дозволяє в межах кожного циклу застосовувати всі визначені нами відповідні групи та підгрупи вправ для навчання писемного перекладу комерційної кореспонденції.

За варіантом А цикли 1–3 містять по п'ять мікроциклів (МЦ): 1) формування вмінь аналізувати текст оригіналу (ТО); 2) формування вмінь реалізовувати переклад; 3) формування вмінь критично оцінювати текст перекладу (ТП); 4) формування вмінь редагувати текст перекладу. МЦ 5 є узагальнюючим, спрямованим на удосконалення вмінь писемного двостороннього перекладу КЛ у процесі писемного перекладу певних видів КЛ на основі моделювання реальних ситуацій міжкультурного ділового спілкування.

За варіантом Б цикли 1 і 2 складаються з чотирьох МЦ та не мають узагальнюючого МЦ. Натомість цикл 3 складається з п'яти МЦ, у якому узагальнюючий МЦ спрямований на удосконалення вмінь писемного перекладу КЛ на основі моделювання реальних ситуацій міжкультурного ділового спілкування.

Групи вправ для формування вмінь аналізувати текст оригіналу, реалізовувати переклад, критично оцінювати текст перекладу, редагувати текст перекладу, які відповідають чотирьом МЦ, виконуються послідовно у кожному циклі. У кожному наступному МЦ виконуються вправи на розвиток вмінь, які формувалися у попередніх МЦ, з домінуванням вправ, характерних для певного МЦ.

Представимо у табл. 1 і 2 варіанти А і Б моделі навчання писемного двостороннього перекладу КЛ.

Таблиця 1

Варіант А

Цикл 1					Цикл 2					Цикл 3				
МЦ 1.1	МЦ 1.2	МЦ 1.3	МЦ 1.4	МЦ 1.5 (узагальнюючий)	МЦ 2.1	МЦ 2.2	МЦ 2.3	МЦ 2.4	МЦ 2.5 (узагальнюючий)	МЦ 3.1	МЦ 3.2	МЦ 3.3	МЦ 3.4	МЦ 3.5 (узагальнюючий)

Таблиця 2

Варіант Б

Цикл 1	Цикл 2	Цикл 3

МЦ 1.1	МЦ 1.2	МЦ 1.3	МЦ 1.4	МЦ 2.1	МЦ 2.2	МЦ 2.3	МЦ 2.4	МЦ 3.1	МЦ 3.2	МЦ 3.3	МЦ 3.4	МЦ 3.5 (узагальнюючий)

За варіантами А і Б навчання у циклах 1–3 здійснюється на матеріалах певних автентичних КЛ: цикл 1 – переддоговірних КЛ, цикл 2 – договірних КЛ; цикл 3 – післядоговірних КЛ. Наприкінці першого циклу і відповідно першого навчального модуля передбачається модульна контрольна робота, а наприкінці третього циклу – підсумкова модульна контрольна робота. До змісту обох типів модульних контрольних робіт входить писемний переклад з англійської українською мовою і навпаки двох КЛ обсягом майже 1200 знаків кожний. На виконання перекладу відводиться 2 академічні години. Студентам не дозволяється користуватися двомовними словниками.

Зважаючи на те, що в ВНЗ України відбуваються процеси впровадження європейських освітніх стандартів, зокрема, реалізація в системі вітчизняної вищої освіти ідей Болонського процесу, основним орієнтиром освітньої діяльності ВНЗ є спрямованість на реформування усього навчального процесу, зокрема, впровадження кредитно-модульної системи, його організації і модульно-рейтингової системи контролю навчальних досягнень студентів. Тому два варіанти моделі навчання реалізуються у контексті кредитно-модульної системи навчання. Зазначимо, що, згідно з рекомендаціями з питань впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, під кредитно-модульною системою організації навчального процесу ми розуміємо модель організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), де: модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу; змістовий модуль – система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюється за допомогою відповідних методів навчання; заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів, що підлягають обов'язковому оцінюванню та зарахуванню [1, с. 97].

Представимо у табл.. 3 два варіанти моделі навчання майбутніх філологів-перекладачів писемного двостороннього перекладу КЛ на ІІІ курсі з урахуванням кредитно-модульної системи навчання.

Таблиця 3

Варіанти моделі навчання писемного двостороннього перекладу комерційних листів у межах кредитно-модульної системи

Модель А	Модель Б
Змістовий модуль «Практика усного та писемного мовлення» (V семестр) Кількість навчальних годин – 136, кількість кредитів – 6.	Змістовий модуль «Практика усного та писемного мовлення» (V семестр) Кількість навчальних годин – 136, кількість кредитів – 6.
↓	↓
Навчальний модуль 1 «Вивчення мови і моя майбутня професія». Кількість навчальних годин – 48, кількість кредитів – 2.	Навчальний модуль 1 «Вивчення мови і моя майбутня професія». Кількість навчальних годин – 48, кількість кредитів – 2.
↓	↓
Тема 1 «Навчання писемного перекладу переддоговірних комерційних листів»	Тема 1 «Навчання писемного перекладу переддоговірних комерційних листів»

Аудиторна робота – 7,8 год., самостійна робота – 4 год.	Аудиторна робота – 6,5 год., самостійна робота – 3,5 год.
↓	↓
Контрольний модуль 1 Модульна контрольна робота № 1 – 2 год.	Контрольний модуль 1 Модульна контрольна робота № 1 – 2 год.
↓	↓
Навчальний модуль 2 «Кіномистецтво» Кількість навчальних годин – 44, кількість кредитів – 2	Навчальний модуль 2 «Кіномистецтво» Кількість навчальних годин – 44, кількість кредитів – 2.
↓	↓
Тема 2 «Навчання писемного перекладу договірних комерційних листів» Аудиторна робота – 6,5 год., самостійна робота – 3 год.	Тема 2 «Навчання писемного перекладу договірних комерційних листів» Аудиторна робота – 5,2 год., самостійна робота – 2,5 год.
↓	↓
Навчальний модуль 3 «Реклама» Кількість навчальних годин – 44, кількість кредитів – 2.	Навчальний модуль 3 «Реклама» Кількість навчальних годин – 44, кількість кредитів – 2.
↓	↓
Тема 3 «Навчання писемного перекладу післядоговірних комерційних листів» Аудиторна робота – 6,5 год., самостійна робота – 3,4 год.	Тема 3 «Навчання писемного перекладу післядоговірних комерційних листів» Аудиторна робота – 9,1 год., с амостійна робота – 4,4 год.
↓	↓
Контрольний модуль Підсумкова модульна контрольна робота № 3 – 2 год.	Контрольний модуль Підсумкова модульна контрольна робота № 3 – 2 год.

Як видно з таблиці навчальні модулі 1–3 є складовими змістового модуля «Перша іноземна мова (англійська)», який у V семестрі розрахований на 136 аудиторних годин. Зміст цього модуля визначається безпосередньо ВНЗ, які проводять підготовку майбутніх перекладачів.

У нашій роботі здійснена спроба обґрунтувати доцільність навчання писемного двостороннього перекладу КЛ на ІІІ курсі у рамках змістового модуля «Перша іноземна мова (англійська)», тому ми включили теми 1–3 до навчальних модулів 1–3. У таблиці 3 показано, що кількість аудиторних занять з теми 1 дещо більша у зв'язку з необхідністю ознайомлення студентів зі структурою та позамовними особливостями оформлення КЛ у рамках МЦ 1.1. Загальна кількість годин, відведених на навчання писемного перекладу КЛ однакова для обох варіантів моделі і становить 35,2 год.: аудиторна робота – 20,8 годин; самостійна робота – 10,4; модульні контрольні роботи – 4 години (проведення модульних контрольних робіт не входить до загальної кількості аудиторних годин, передбачених для навчання писемного перекладу КЛ).

У двох варіантах моделі навчання цикли 1–3 є однотипними, тому вправи МЦ також є однотипні. Різниця полягає лише у їх лексичному наповненні, так як відбувається навчання різних видів КЛ. Кожний МЦ включає один фрагмент заняття, за винятком МЦ 1.1, який складається з двох фрагментів і МЦ 3.5, який розрахований на три фрагменти. Структура розподілу матеріалу для навчання писемного перекладу КЛ в межах навчального модуля є однаковою. На початку кожного заняття, за винятком першого у навчальному модулі 1, перевіряється виконання студентами домашніх завдань. Перевірка, на яку відводиться 20 вилин, виконує як контрольну функцію, так і навчальну, оскільки усі форми контролю сприяють удосконаленню перекладацьких вмінь. Решта часу йде на засвоєння нового навчального матеріалу.

Змістом самостійної (домашньої) роботи студентів є удосконалення умінь писемного двостороннього перекладу КЛ, формування яких проводилося на попередньому аудиторному занятті. Студенти виконують у письмовій або усній формі вправи для самостійної роботи, що входять до змісту відповідних МЦ. Контроль самостійної роботи студентів здійснюється в усній формі (обговорення) або письмовій формі (переклади, тести). Крім того, на кожне аудиторне заняття студенти приносять викладачеві зошити з виконаними вправами, аби підтвердити факт виконання самостійної роботи. Викладач перевіряє завдання, робить необхідні зауваження та повертає зошити на наступному заняття. Якщо є відповідні технічні можливості, студентам дозволяється приносити виконані самостійно вправи на електронних носіях інформації (дискетах, дисках тощо) або надсилати їх викладачеві електронною поштою. Така форма контролю дозволяє спостерігати за формуванням вмінь кожного студента та вчасно корегувати їх розвиток. У таблиці 4 представлений зміст практичних занять за обома варіантами моделі навчання писемного двостороннього перекладу КЛ.

Таблиця 4

Зміст практичних занять за варіантами А і Б моделі навчання писемного двостороннього перекладу комерційних листів

Цикл	Номер заняття	Варіант А	Цикл	Варіант Б
I	1	Ознайомлення з лінгвістичними особливостями англомовного та україномовного КЛ	I	Ознайомлення з лінгвістичними особливостями англомовного та україномовного КЛ
	2	Формування вмінь аналізувати переддоговірні КЛ.		Формування вмінь аналізувати переддоговірні КЛ.
	3	Формування вмінь реалізовувати переклад переддоговірних КЛ.		Формування вмінь реалізовувати переклад переддоговірних КЛ.
	4	Формування вмінь критично оцінювати ТП переддоговірних КЛ.		Формування вмінь критично оцінювати ТП переддоговірних КЛ.
	5	Формування вмінь редагувати ТП переддоговірних КЛ.		Формування вмінь редагувати ТП переддоговірних КЛ.
	6	Удосконалення вмінь писемного перекладу переддоговірних КЛ		Контрольне заняття
	7	Контрольне заняття	II	Формування вмінь аналізувати договірні КЛ
II	8	Формування вмінь аналізувати договірні КЛ		Формування вмінь реалізовувати переклад договірних КЛ
	9	Формування вмінь реалізовувати переклад договірних КЛ		Формування вмінь критично оцінювати ТП договірних КЛ
	10	Формування вмінь критично оцінювати ТП договірних КЛ		Формування вмінь редагувати ТП договірних КЛ
	11	Формування вмінь редагувати ТП договірних КЛ	III	Формування вмінь аналізувати післядоговірні КЛ

	12	Удосконалення вмінь писемного перекладу договірних КЛ		Формування вмінь реалізовувавти переклад післядоговірних КЛ
III	13	Формування вмінь аналізувати післядоговірні КЛ		Формування вмінь критично оцінювати ТП післядоговірних КЛ
	14	Формування вмінь реалізовувати переклад післядоговірних КЛ		Формування вмінь редагувати ТП післядоговірних КЛ
	15	Формування вмінь критично оцінювати ТП післядоговірних КЛ		Удосконалення вмінь писемного перекладу КЛ
	16	Формування вмінь редагувати ТП післядоговірних КЛ		Удосконалення вмінь писемного перекладу КЛ
	17	Удосконалення вмінь писемного перекладу після договірних КЛ		Удосконалення вмінь писемного перекладу КЛ
	18	Контрольне заняття		Контрольне заняття

Загальна кількість аудиторних занять 18, з яких два є контрольними заняттями. На практичному занятті з англійської мови на навчання писемного перекладу КЛ відводиться 1/6 (16) навчального часу на аудиторному занятті, тобто по 13 добових хвилин із розрахунку, що 5/6 часу відводиться на навчання інших видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння, аудіювання, усного перекладу).

Рівень сформованості вмінь писемного двостороннього перекладу КЛ рекомендуємо оцінювати за такими критеріями в балах: 1) точність передачі змісту ТО, комунікативних намірів його відправника з урахуванням одержувача ТП (40 балів); 2) стилістична адекватність оформлення ТП (20 балів); 3) правильність мовного оформлення ТП (20 балів); 4) коректність позамовного оформлення ТП (20 балів). Максимальна кількість балів, яку може отримати студент за усіма критеріями – 100. 90–100 балів відповідають оцінці «відмінно»; 80–89 балів – оцінці «добре»; 70–79 балів – «задовільно»; 69 балів та нижче – «незадовільно».

Процедура перевірки виконаних перекладів є такою: знаходження помилок та визначення їх виду, підрахування помилок кожного виду, нарахування балів за кожен критерій. Ми пропонуємо знімати по 4 бали за кожну змістову помилку та по 2 бали за кожну стилістичну, мовну та позамовну помилку [3, с. 193].

Для успішної організації та проведення навчання писемного двостороннього перекладу КЛ за запропонованими моделями пропонуємо використовувати навчальні тексти (англомовні та україномовні КЛ), відібрані за критеріями автентичності, відповідності тематиці та проблемно-тематичним комплексам, відповідності мовному мінімуму, перекладацької цінності, обсягу [4, с. 237].

Отже, ми розглянули питання моделі навчання писемного двостороннього перекладу англомовних КЛ у двох її варіантах, продемонстрували їх реалізацію у рамках кредитно-модульної системи на базі навчальної дисципліни «Перша іноземна мова (англійська)» на III урсі, визначили зміст практичних занять за обома варіантами моделі навчання писемного перекладу, запропонували критерії оцінювання якості тексту перекладу. Результати дослідження можуть бути використані для розробок комплексів вправ для навчання писемного двостороннього перекладу КЛ.

Подальшого дослідження потребує проблема доцільності використання запропонованих моделей для навчання писемного двостороннього перекладу текстів інших функціональних стилів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мови, культури та переклад у контексті Європейського співробітництва. З нагоди відзначення Європейського Року Мов. – К.: КНУ, 2001. – 542 с.

2. Онопченко Т. Д. Лінвопсихологічні особливості писемного перекладу ділового листування / Т. Д. Онопченко // Вісник Київськогонаціонального лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – Вип.7. – С. 143–151.
3. Пасічник Т. Д. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх перекладачів писемного перекладу комерційних листів / Т. Д. Пасічник // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Романсько-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2010. – Вип. 62. – С. 190–200.
4. Пасічник Т. Д. Проблема відбору критеріїв оцінювання вмінь писемного перекладу комерційних листів / Т. Д. Пасічник // Актуальні проблеми філології та американські студії: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22–24 квітня 2010 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – Т. 2. – С. 236–239.
5. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. В. Дубічинського – Харків: Школа, 2006. – 1008 с.

REFERENCES

1. Movy, kul'tury ta pereklad u konteksti Yevropeys'koho spivrobitnytstva. Z nahody vidznachennya Yevropeys'koho Roku Mov [Languages, cultures and translation in the context of European cooperation. On the occasion of the celebration of the European year of languages], Kyiv, KNU, 2001. 542 p.
2. Onopchenko T. D. Lingvopsykholohichni osoblyvosti pysemnoho perekladu dilovoho lystuvannya [Lingustic and psychological peculiarities of written translation of business letters]. Visnyk KNLU. Seriya: Pedahohika, 2004, vol. 7, pp. 143–151.
3. Pasichnyk T. D. Eksperymental'na perevirka efektyvnosti metodyky navchannya maybutnikh perekladachiv pysemnoho perekladu komertsiynykh lystiv/ T. D. Pasichnyk [Experimental checking of the effectiveness of the methodology of teaching written translation of commercial letters to future translators]. Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Romans'ko-hermans'ka filolohiya. Metodyka vykladannya inozemnykh mov, 2010, vol. 62, pp. 190–200.
4. Pasichnyk T. D. Problema vidboru kryteriyiv otsinyuvannya vmin' pysemnoho perekladu komertsiynykh lystiv [The problem of choosing the criteria for assessment of skills to do written translation of commercial letters]. Aktual'ni problemy filolohiyi ta amerykans'ki studiyi: materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. NAU, 2010, vol. 2, pp. 236–239.
5. V.V. Dubichyns'kyy. Suchasnyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy [The modern explanatory dictionary of Ukrainian language], Kharkiv, Shkola, 2006. 1008 p.

УДК 881.111:159.9+367

ІРИНА ЛЕВЧИК

iralevchyk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

СТРУКТУРНО-СТРАТЕГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА-ПОСЕРЕДНИКА

Охарактеризовано структуру мовлення психолога-посередника на основі п'ятифазової моделі його професійної мовленнєвої поведінки, що передбачає наступні п'ять мовленнєвих дій: вступну бесіду з конфліктуючими сторонами; розгляд позицій кожної зі сторін; пошук оптимального вирішення проблеми; переконання у правомірності прийняття компромісного рішення; оформлення домовленості між сторонами. Проаналізовано кожен із названих етапів процесу медіації з точки зору розумової і мовленнєвої роботи фахівця та на основі цього виведено структуру його мовлення. Визначено поняття «стратегії мовленнєвої поведінки» щодо професійної діяльності психолога-посередника та описано її залежність від обраної сперечальниками моделі поведінки в переговорах. Описано основні типи поведінки учасників перемовин, а саме: уникнення, поступка, заперечення, наступ. Виявлено відповідність стратегії мовленнєвої поведінки медіатора до обраного ним стилю посередництва. Визначено тактику і логіку мовленнєвої поведінки медіатора відповідно до етапів медіативної бесіди.

***Ключові слова**: професійно орієнтоване мовлення, стратегія мовленнєвої поведінки, психолог-посередник.*

ИРИНА ЛЕВЧИК

iralevchyk@gmail.com

кандидат педагогических наук, асистент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

СТРУКТУРНО-СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ ПСИХОЛОГА-ПОСРЕДНИКА

Дана характеристика структуры речи психолога-посредника на основе пятифазовой модели его профессионального речевого поведения, которая предусматривает следующие пять речевых действий: вводная беседа с конфликтующими сторонами; рассмотрение позиций каждой из сторон; поиск оптимального решения проблемы; убеждение в правомерности принятия компромиссного решения; оформление договоренности между сторонами. Проанализировано каждый из названных этапов процесса медиации с точки зрения умственной и речевой работы специалиста и на основе этого выведено структуру его речи. Определено понятие «стратегии речевого поведения» относительно профессиональной деятельности психолога-посредника и описано ее зависимость от выбранной спорщиками модели поведения в переговорах. Описаны основные типы поведения участников переговоров, а именно: избегание, уступка, отрицание, наступление. Выявлено соответствие стратегии речевого поведения медиатора избранному им стиля посредничества. Определены тактика и логика речевого поведения медиатора в соответствии с этапами медиативной беседы.

***Ключевые слова**: профессионально ориентированная речь, стратегия речевого поведения, психолог-посредник.*

IRYNA LEVCHYK

iralevchyk@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

STRUCTURAL AND STRATEGIC ASPECTS OF PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH OF A PSYCHOLOGIST MEDIATOR

The article presents characteristic speech patterns of psychologist-mediator on the basis of five staged model of his professional speech behavior that involves the following five speech activities: introductory talks with the conflict parties; clarifying of the parties' positions; finding the optimal solution to the problem; persuasion in the legality of a compromise; execution of the agreement between the parties. Each of these stages of the mediation process in terms of mental and speech activities of a specialist have been analyzed and subsequently the structure of mediator's communication has been derived. The concept of a "strategy of verbal behavior" considering professional activity of a psychologist-mediator has been described in terms of its correlation with the type of negotiation behaviors of disputants. The basic types of opponents' behavior in negotiations namely avoidance, concession, denial, aggression have been specified. The compliance of strategy of speech of mediator's behavior to his chosen style of mediation has been discovered. The tactics and logic of mediator's speech behavior according to the stages of mediation conversation have been determined. It has been found out that the mediator's tactics implies application of specific professional speech skills to conduct a dialogue in accordance with the chosen strategy as well as emotional and verbal reaction of conflict sides in the process of communication.

***Keywords:** professionally oriented speech, strategy of verbal behavior, psychologist-mediator.*

Молоді українські фахівці, перебуваючи у тісному контакті зі своїми зарубіжними колегами, часто потребують допомоги психологів-медіаторів для залагодження професійних чи побутових

конфліктних ситуацій. Тож психологи-посередники мають володіти на однаково високому рівні професійною компетентністю та іншомовною. Проблема іншомовної професійно зорієнтованої підготовки майбутніх психологів, зокрема, тих, які займаються проблемами врегулювання конфліктів, виникла давно і становить сферу наукового інтересу для широкого кола лінгвістів та методистів.

Основне підґрунтя для розробки досліджень, присвячених навчанню іноземної мови через реалізацію професійно орієнтованих знань навичок і умінь, закладено такими вченими, як І. П. Задорожна, Р. Ю. Мартинова, Н. О. Микитенко, Л. І. Морська, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський, Л. М. Черноватий та ін. Визначилися окремі напрямки сучасних методичних досліджень за різноманітними профілями професійної мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців у сфері екології (А. В. Кордонова), економіки (О. П. Биконя, Н. Л. Драб, О. І. Каменський, Г. С. Скуратовська), інженерії (І. М. Гришіна, І. Б. Каменська), історії (Л. Н. Добровольська), журналістики (Г. Н. Ахмед), медицини (Л. Г. Русалкіна), юриспунденції (Г. П. Савченко). За останні два десятиліття вийшло з друку багато робіт, присвячених вивченню та розробці методик формування іншомовних професійно мовленнєвих умінь майбутніх психологів.

Проте праці вказаних та інших авторів за своєю суттю здебільшого зосереджені на розвитку і вдосконаленні англомовних мовленнєвих умінь майбутніх психологів на основі використання лексико-граматичного матеріалу психологічного змісту. Такий підхід, на жаль, зберігає суттєвий розрив у навчанні іншомовної і професійно орієнтованої діяльності. Саме навчальний характер процесу опанування іноземною мовою суперечить одному з найважливіших концептуальних положень теорії мовленнєвої діяльності, на якому ґрунтується безпосередній зв'язок виконання будь-якої дії з її вербальним супроводом, а це не можливо без інтеграції професійної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців [7, с. 32–41].

У сучасних психологічних дослідженнях процесу посередництва авторами визначено сфери застосування посередницької діяльності, принципи організації процесу переговорів та оптимальної послідовності етапів медіативної бесіди. Недостатньо дослідженим залишається питання специфіки структури мовленнєвої діяльності психолога в конфліктній ситуації, яке є важливою передумовою для спроби створення методики навчання майбутніх психологів англомовного спілкування в конфліктних ситуаціях. Відсутність такої інтегрованої методики навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх психологів щодо медіативної сфери їхньої професійного діяльності вплинула на вибір напрямку нашого дослідження: структура мовленнєвої діяльності медіатора, її стратегія і тактика.

Мета статті – дослідити структурний і стратегічний аспекти мовлення психолога-посередника у процесі здійснення ним професійно зорієнтованого спілкування.

Для виявлення характерних структурних особливостей іншомовної професійної мовленнєвої діяльності психолога-медіатора насамперед вважаємо за необхідне визначити суть його професійної роботи й особливостей тієї її частини, яка полягає в дослідженні причин виникнення конфлікту шляхом прослуховування конфліктуючих сторін, підготовки бесіди з кожною з них і з усіма сторонами конфлікту загалом, а потім у спонуканні опонентів до прийняття компромісного рішення.

Сфера нашого наукового інтересу обмежена специфікою посередництва на прикладі діяльності психолога. Існує твердження, що врегулювання конфлікту психологом відбувається у двох площинах. Перша становить організацію і проведення переговорного процесу, в ході якого сторони приходять до прийняття спільного рішення, яке дозволяє вирішити проблему конфлікту, узгодивши інтереси обох сторін. Друга площина діяльності психолога полягає в наданні психологічної допомоги опонентам; основне його завдання на цьому етапі роботи відновлення відносин опонентів. Відповідно до цього послідовність у посередницької роботі психолога передбачає окремі зустрічі з опонентами, формування позитивного настрою учасників до спільної роботи і, власне, етап спільної роботи. Пропонується організувати спільну роботу з використанням системи інтегративного прийняття рішення, яка складається з шести кроків: 1) аналіз і корекція ситуації з метою створення сприятливої атмосфери; 2) аналіз і корекція припущень – за допомогою спеціальних процедур виявляють причини конфлікту і позиції учасників, 3) аналіз і корекція відносин – учасники визначають свої почуття щодо конфлікту й один одного; 4) визначення проблеми; 5) пошук рішення; 6) прийняття рішення – оцінка альтернативних рішень і досягнення згоди щодо одного з них [1, с. 531–532].

Безперечно, різні типи конфліктів зумовлюють певні відмінності в посередницькій діяльності психологів-медіаторів, тож дослідники [1; 3; 4] визначають різну кількість стадій медіації, а також

наповнюють їх різним змістом. Проведений аналіз професійної діяльності медіатора дає підстави запропонувати п'ятифазову модель професійної мовленнєвої поведінки медіатора, опираючись на результати досліджень Х. Бесемера. Вчений вважає, що модель мовленнєвої поведінки медіатора в конфлікті повинна складатися з: 1) вступної бесіди з конфліктуючими сторонами; 2) розгляду позицій кожної зі сторін; 3) пошуку оптимального вирішення проблеми; 4) переконання у правомірності прийняття компромісного рішення; 5) оформлення домовленості між сторонами [2, с. 68–71]. Кожна з вищеназваних дій психолога ґрунтується на складній розумовій, а отже, і мовленнєвій діяльності, бо мова і мислення нерозривні, хоч і не адекватні одне одному в своєму зовнішньому прояві.

Детальніше розглянемо та проаналізуємо кожну з названих психологічних дій з точки зору розумової і мовленнєвої роботи фахівця. Вступна частина роботи медіатора, яку називає Х. Бесемер, у нашому розумінні буде відповідати: 1) прослуховуванню інформації конфліктуючих сторін, тобто зовнішній аудитивній формі мовлення; 2) осмисленню сприйнятої інформації, тобто внутрішній аналітичної формі мовлення першого порядку. Розгляд позицій сторін суперечки відповідатиме: 1) уточненню обставин конфлікту, тобто зовнішній діалогічній (полілогічній) формі мовлення; 2) осмисленню сприйнятої уточненої інформації, тобто внутрішній аналітичній формі мовлення другого порядку.

Пошук оптимального рішення проблеми, про який говорить вчений, відповідно до нашого дослідження співвідноситься з: 1) пошуком компромісного вирішення конфлікту, тобто внутрішньою аналітичною формою мовлення третього порядку; 2) викладом свого варіанта вирішення конфлікту, тобто зовнішньою монологічною формою мовлення. Спонукання до прийняття компромісного рішення, про яке говорить Х. Бесемер, зіставляється із зовнішньою усною формою мовлення у вигляді монологізованої бесіди. Оформлення домовленості між сторонами конфлікту відповідатиме: 1) складанню письмових договірних документів, тобто письмовій договірній формі мовлення; 2) викладу домовленості в усній формі, тобто зовнішній діалоговій бесіді [6, с. 34–38].

Складність та багатоаспектність структури мовлення психолога-посередника передбачає також характерні йому стратегію, тактику і логіку викладу. Насамперед треба зазначити, ще стратегія мовленнєвої поведінки є усвідомленням ситуації загалом, визначеним напрямком розвитку та організації впливу в інтересах досягнення мети спілкування. Використання мовленнєвих стратегій спонукає співрозмовника спочатку погодитися з вами, а потім підкріпити згоду конкретними діями.

Стосовно стратегії мовленнєвої поведінки медіатора, то вона залежить від обраної сперечальниками моделі поведінки в переговорах. Результат переговорного процесу щодо вирішення конфлікту зумовлений переважно умінням медіатора правильно оцінити модель поведінки учасників конфліктної ситуації і, відповідно, коректно вибрати адекватний стиль спілкування. Чотири основні моделі або типи поведінки учасників переговорів у науково-методичній літературі із конфліктології представлені так: 1) уникнення; 2) поступка; 3)заперечення; 4) наступ [5, с. 152–153].

Названі типи поведінки в переговорах зумовлені прихованою або явною мотивацією опонентів і тісно пов'язані з вибором медіатора належного стилю спілкування у кожному з випадків.

Уникнення як тип поведінки в переговорах характеризується відмовою приймати участь в обговоренні конфлікту і прагненням співрозмовника уникнути розгляду основного питання, змінити тему розмови. Серед мотивів, які спонукають сперечальника до цієї моделі поведінки, можна назвати почуття провини, нерозуміння суті проблеми. Адекватний стиль спілкування психолога посередника в цьому випадку передбачає: а) прояв наполегливості; б) продовження обговорення проблеми; в) дотримання активної, ініціативної позиції в розмові; г) спробу зацікавити співрозмовника демонстрацією варіантів вирішення проблеми і можливих позитивних чи негативних результатів.

Поступка як тип поведінки в переговорах полягає в згоді конфліктанта на будь-яку пропозицію, в тому числі, невигідну для себе. Серед можливих мотивів варто назвати прагнення позбавиться від дискомфорту, пов'язаного із конфліктною ситуацією, а також занижену або неадекватну оцінка предмету конфлікту. Адекватним стилем спілкування медіатора при виборі конфліктантом поступливого стилю спілкування буде: а) всебічне обговорення прийнятої угоди; б) з'ясування ступеня зацікавленості конфліктанта в компромісній угоді та демонстрація можливої вигоди; в) зазначення термінів виконання і форм контролю реалізації договору.

Заперечення як тип поведінки в переговорах передбачає ствердження учасником конфлікту неактуальності проблеми, наполягання на можливості самостійного вирішення проблеми в ході розвитку ситуації, відмову докладати будь-які зусилля для досягнення взаємовигідної угоди. Вибір

такої моделі поведінки зумовлений прихованими мотивами учасника переговорів, серед яких відсутність розуміння суті проблеми, відхід від можливого дискомфорту через конфліктну ситуацію. Медіаторові треба вибрати коректний стиль спілкування за умови використання учасником конфлікту заперечливого типу поведінки. Психолог-посередник повинен: а) продемонструвати учасникам переговорів складність і небезпеку обговорюваної проблеми; б) проявити ініціативу при обговоренні предмета суперечки; в) створити сприятливу для обговорення проблеми атмосферу; г) показати сперечальникам можливі шляхи вирішення проблеми.

Наступаючий тип поведінки в переговорах можна ідентифікувати за такими ознаками, як прагнення учасника конфлікту до прийняття вигідного лише для нього рішення та відкидання будь-яких аргументів і доводів, що свідчать не на його користь. Серед можливих мотивів вибору конфліктантом такої моделі поведінки можуть бути завищена оцінка предмета конфлікту, амбітне прагнення до перемоги за будь-якої ціни. Адекватний стиль спілкування, який варто вибрати медіаторові у цій ситуації, складатиметься з наступних ключових моментів: а) прояву обачності у сказаному і демонстрації спокою; б) утримування твердої і переконливої позиції у переговорах; в) неприйнятті односторонніх поступок; г) пропозиції компромісних варіантів вирішення проблеми.

Стратегія мовленнєвої поведінки медіатора становить схему певних дій, що відповідають обраному фахівцем стилю посередництва. У науково-методичній літературі називають три стилі, які можна визначити у діяльності медіаторів: 1) евалютивний; 2) фасілітивний; 3) трансформативний. Евалютивний стиль проведення розмови допомагає сторонам дійти згоди шляхом чесної і справедливої оцінки їхніх позицій медіатором. Евалюація, як відомо, – це оцінка правових аспектів справедливості конкретного рішення. Медіатор тут діє як арбітр-порадник. Найчастіше використовують «човникову дипломатію» та сепаратні зустрічі зі сторонами. Медіатор орієнтований більше на забезпечення юридичних прав сторін, ніж на реалізацію їхніх інтересів. Якщо він зосереджений на допомозі у вирішенні якоїсь проблеми, що зумовила конфлікт, то реалізує евалютивно-вузький підхід; якщо ж на примиренні сторін, то реалізує евалютивно широкий підхід.

Посередник, який орієнтований на вузький і фасілітивній підхід (фасілітивна медіація), своєю метою вважає допомогти сперечальникам прийняти самостійне рішення. Він займається забезпеченням процедури переговорів між сторонами. Він не дає порад, рекомендацій, не висловлює своїх думок і не робить припущень щодо того, яким могло би бути рішення суду. Вважаючи себе відповідальним за дотримання всіх тонкощів процедури, а сторін – за зміст переговорів і пошук прийнятного рішення, він передусім виконує функцію відповідального секретаря.

Трансформативний стиль медіації передбачає фасілітивно широкий підхід, а також бажання посередника допомогти сторонам реалізувати приховані інтереси. Він очікує докорінної зміни відносин між сторонами з конфронтаційних на дружелюбні та переходу від боротьби до співпраці у вирішенні проблеми в процесі медіації, вважає корисним вихід за рамки предмета конфлікту з метою виявлення ресурсів і потреб, які можуть бути задоволені завдяки обміну ресурсами чи їх загальному використанню. У трансформативній медіації сторони переважно самі встановлюють правила поведінки та розробляють критерії оцінки своїх пропозицій [3, с. 191–193].

Тактика мовленнєвої поведінки медіатора полягає у використанні ним своїх специфічних мовленнєвих умінь для ведення діалогу згідно з відповідною стратегією. Вона може складатися з одного чи кількох мовленнєвих висловлювань, відбір яких медіатор коригує, судячи з емоційної та мовленнєвої реакції сторін у ході розвитку діалогу, монологу або полілогу. Доцільно відзначити специфіку комунікативних стратегій і тактик медіатора, якою є комплексність використання мовних і мовленнєвих засобів, що сприяють досягненню основної мети – вирішенню конфліктної ситуації.

Логіка мовленнєвої поведінки медіатора відповідає чітко визначеній послідовності етапів процесу медіації, яка передбачає: 1) підготовчий етап; 2) проведення переговорів: а) початок переговорів, б) дослідницький етап, в) етап визначення загальних рамок домовленості, г) етап пошуку рішення, д) етап прийняття рішення; 3) завершення переговорів [3, с. 185–188]. Необхідно детальніше розглянути логіку мовленнєвої поведінки медіатора на кожному з названих етапів процесу посередництва у конфліктних ситуаціях.

Для посередника підготовчий етап – це ознайомлення із суттю конфлікту, що передбачає планове і системне збирання необхідної йому інформації, що дасть змогу сформулювати попередній діагноз ситуації.

Під час проведення переговорів медіатор проводить бесіду з опонентами для розробки разом зі сторонами регламенту переговорів, правил поведінки, встановлення дружніх відносин, визначення інтересів сторін. На цьому етапі посередник попереджує виникнення дискусії, акцентуючи увагу на максимально повному і доказовому викладі сторонами фактів, своїх позицій та інтересів. Він просить сторони скласти перелік спірних питань відповідно до їх пріоритетності, формулює та узгоджує зі сторонами порядок денний, тобто перелік питань для обговорення. Також разом зі сторонами він підсумовує їхні інтереси та орієнтує їх на перехід від відстоювання позицій до аналізу можливостей задовольнити інтереси з подальшою систематизацією їх загальних критеріїв і цілей, що по суті є підготовкою для переходу до наступного етапу посередництва – пошуку рішень, які відповідають вимогам обох сторін конфлікту.

Етап пошуку рішень передбачає пропозицію медіатором компромісних варіантів рішення. Це відбувається, зрозуміло, після запису всіх запропонованих варіантів, їх подальшої корекції та обговорення зі сторонами внесених змін. Посередник також розглядає можливість прийняття з деяких питань тимчасових, часткових або умовних рішень, розділяючи складну проблему на кілька дрібних проблем і досягаючи згоди з вирішення хоча б деяких з них, зниження взаємних вимог, прийняття переліку пропозицій «пакетом» [3, с. 186].

На етапі прийняття рішення посередник може зіткнутися з такою характерною для нього трудністю, як входження переговорів між сторонами в глухий кут. Безвихідь у переговорах є перевіркою кваліфікації і гнучкості посередника, йому потрібно діагностувати причини поведінки сторін, які завели дискусію в глухий кут, і використовувати адекватний цій ситуації прийом виходу із нього [3, с. 187]. У тому випадку якщо час, відведений на переговори, вичерпано, посередник може стати ініціатором компромісної пропозиції, яка не залишить жодну сторону в програші, і спробувати переконати сторони у доцільності прийняття рішення, що вирішить конфлікт між ними. Але навіть у разі успішності мовленнєвої поведінки посередника на цьому етапі його робота не закінчена без організації домовленості між сторонами конфлікту в усній або письмовій формі, що й передбачається на останньому етапі проведення посередництва в конфліктах на етапі завершення переговорів. Посереднику рекомендується на заключному етапі медіації відзначити внесок обох сторін у досягнення домовленості, подякувати за співпрацю і за умови непідписання домовленості вказати на краще розуміння інтересів кожної зі сторін і на напрями, де, на його думку, можливий компроміс, або підписати угоду в разі успішного результату конфліктної ситуації – примирення сторін.

Здійснений нами аналіз усіх структурних елементів мовлення психолога-посередника під час процесу медіації показує його складний багатоаспектний характер. Щодо видів мовленнєвої діяльності воно є аудитивним, монологічним та діалогічним; за способом викладу думок мовлення посередника – усним і письмовим; за способом утворення – внутрішнім і зовнішнім; за необхідністю свого прояву – підготованим і спонтанним; за своїм мовним наміром – ініціативним і пасивним, але при всьому цьому мовлення медіатора суворо регламентоване стратегією, тактикою і логікою розгортання.

Таким чином, професійно орієнтоване спілкування психолога-посередника настільки складне і специфічне, що потребує обов’язкового врахування усіх своїх характерних особливостей стосовно структури та стратегії мовлення під час розробки методики навчання майбутніх фахівців з психології англійської мови фахового спрямування. Специфічність посередництво в конфліктах як виду професійної мовленнєвої діяльності дозволяє здійснити умовний поділ на п’ять основних професійно-мовленнєвих дій: знайомство зі сторонами конфлікту; дізнання суті конфлікту шляхом вислуховування сторін; обговорення пропозицій щодо оптимального вирішення проблеми; спонукання конфліктантів щодо прийняття конструктивного рішення; складання договірної угоди між сторонами конфлікту.

На основі названих видів професійної мовленнєвої діяльності медіатора у процесі лінгводидактичного моделювання процесу навчання будуть генеровані п’ять мовленнєвих вмінь, за допомогою яких майбутні фахівці зможуть здійснювати свою професійну діяльність засобами англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
2. Бесемер Х. Медиация: посредничество в конфликтах/ Х. Бесемер. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 176 с.
3. Гірник А. М. Основи конфліктології/ А. М. Гірник. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 222 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. – 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
5. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии – 2-е изд., доп. и перераб. / С. М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
6. Левчик І. Ю. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні майбутніх психологів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / І. Ю. Левчик. – Одеса, 2014 – 226 с.
7. Мартынова Р.Ю. Психологические особенности лингвокоммуникативного этапа процессуальной интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности/ Р. Ю. Мартынова, Л.С. Добровольская // Наука і освіта. – 2011. – № 2. – С. 32–41.

REFERENCES

1. Antsupov A. Ya. Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov. – 2-e izd. pererab. i dop. [Conflictology: manual for higher educational institutions. – 2-nd ed. revised and supplemented], Moscow, YUNITI-DANA Publ., 2002. 591 p.
2. Besemer Kh. Mediatsiya: Posrednichestvo v konfliktakh [Mediation: negotiation in conflicts], Kaluga: Dukhovnoe poznanie Publ, 2004. 176 p.
3. Hirnyk A. M. Osnovy konfliktolohiyi [The basics of Conflictology], Kyiv.: «Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya» Publishing House, 2010. 222 p.
4. Grishina N. V. Psikhologiya konflikta. – 2-e izd. [The Psychology of conflict. – 2-nd ed.], Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 544 p.
5. Emel'yanov S. M. Praktikum po konfliktologii – 2-e izd., dop. i pererab.[Workshop on Conflictology], Saint Petersburg, Piter Publ., 2004. 400 p.
6. Levchyk I. Yu. Formuvannya anhlomovnoyi profesiyno oriyentovanoyi kompetentnosti u hovorinni maybutnikh psykholohiv. Diss, kand. ped. nauk [Formation of English professionally oriented competence in future psychologists' speech. PhD. thesis] Odessa, 2014. 226 p.
7. Martynova R.Yu. Psikhologicheskie osobennosti lingvokommunikativnogo etapa protsessual'noi integratsii professional'noi i inoyazychnoi rechevoi deyatel'nosti [Psychological peculiarities of the lingual-communicative stage in the processual integration of the occupational and foreign speaking activity], Nauka i osvita, 2011, vol. 2, pp. 32–41.

УДК 378.14+327

ІРИНА САВЧАК

irusja_savchak@ukr.net

кандидат педагогічних наук, асистент,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Зазначено, що за останні роки змінюються підходи до навчання іноземних мов, що пов'язано з гуманізацією і гуманітаризацією системи освіти. Все частіше мова розглядається не як основний засіб комунікації, а як спосіб пізнання цінностей інших народів і культур. Вивчення іноземної мови через призму культури лежить в основі лінгвокультурологічного підходу. Розглянуто цей підхід, визначено його критерії, охарактеризовано методи і принципи навчання, показано переваги і недоліки. Вказано, що лінгвокультурологічний підхід відображає сучасні вимоги до викладання іноземної мови і дозволяє студентам опанувати лінгвістичними знаннями і комунікативними вміннями та навичками разом з комплексом культурологічних знань. У межах цього підходу об'єктом навчання є культура, а мова стає допоміжним засобом отримання інформації. Встановлено, що лінгвокультурологічний підхід передбачає формування лінгвокультурологічної компетенції – системи знань про культуру та сукупності вмінь і навичок

оперувати цими знаннями в умовах конкретної мовної ситуації. Навчання іноземної мови на основі вказаного підходу відбувається на основі тексту, а також завдяки використанню відео- і аудіоматеріалів, що дає змогу наочно продемонструвати лінгвокультурологічну реальність.

***Ключові слова**: лінгвокультурологія, лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурема, лінгвокультурологічна компетенція.*

ИРИНА САВЧАК

irusja_savchak@ukr.net

кандидат педагогических наук, ассистент,

Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Отмечено, что за последние годы меняются подходы к обучению иностранным языкам, что связано с гуманизацией и гуманитаризацией системы образования. Все чаще язык рассматривается не как основное средство коммуникации, а как способ познания ценностей других народов и культур. Изучение иностранного языка через призму культуры лежит в основе лингвокультурологического подхода. Рассмотрен этот подход, определены его критерии, охарактеризованы методы и принципы обучения, показаны преимущества и недостатки. Указано, что лингвокультурологический подход отражает современные требования к преподаванию иностранного языка и позволяет студентам овладеть лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями и навыками вместе с целым комплексом культурологических знаний. В рамках рассматриваемого подхода объектом обучения является культура, а речь становится вспомогательным средством получения информации. Установлено, что лингвокультурологический подход предполагает формирование лингвокультурологической компетенции – системы знаний о культуре и совокупности умений и навыков оперировать этими знаниями в условиях конкретной речевой ситуации. Обучение иностранному языку на основе указанкого подхода происходит на основе текста, а также благодаря использованию видео- и аудиоматериалов, которые наглядно демонстрируют лингвокультурологическую реальность.

***Ключевые слова**: лингвокультурология, лингвокультурологический подход, лингвокультурема, лингвокультурологическая компетенция.*

IRYNA SAVCHAK

irusja_savchak@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

LINGUO-CULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS

The approaches to foreign languages teaching have been changed over the last years. It has been connected with the humanization of education. Language is no longer considered to be the main mean of communication, but just as a way of other nations' and cultures' discovering. Foreign language learning through the prism of culture is the basis of linguocultural approach. Linguocultural approach reflects the modern requirements of foreign language teaching and enables students to master linguistic knowledge and communicative skills together with a whole set of cultural knowledge. Within this approach the culture becomes the object of study and language is used as an additional mean of getting information. Learning the culture of another country helps to overcome communicative barriers, be tolerant towards the attitudes and beliefs of other peoples, and understand clearly the socio-cultural norms and foundations of intercultural communication. Linguocultural approach involves the formation of linguocultural competence that is a system of both knowledge and skills about the culture and the ability to use them in a particular communicative situation. This competence is usually formed on the basis of a text that not only preserves and passes the information from one generation to another, but is also the product of a particular historical epoch and the form of existence of national culture and

mentality. Another effective mean of foreign language teaching within linguocultural approach is the use of video and audio materials that can demonstrate linguocultural reality. Using of linguocultural approach in foreign language teaching allows students to interpret the cultural phenomenon of their own nation in foreign cultures' reflection which is a necessary prerequisite of the specialist outlook formation.

Keywords: *linguocultural studies, linguo-cultural approach, linguoculturheme linguo-cultural competence.*

Глобалізація, євроінтеграція, посилення інтересу до міжнародної співпраці ставлять перед системою освіти нові завдання, які визначають необхідність пошуку нових підходів, що дають ефективні відповіді на виклики сьогодення. У сфері вищої професійної освіти основною цінністю стає особистість майбутнього спеціаліста, здатного мислити, аналізувати, застосовувати отримані знання на практиці.

Одним із важливих аспектів діяльності фахівців з міжнародних відносин є встановлення і підтримка професійних контактів, пов'язаних з участю у міжкультурних взаємодіях, що потребує оволодіння комунікативними вміннями і навичками іншомовного спілкування для досягнення взаєморозуміння і мети спілкування.

Сучасні процеси гуманізації і гуманітаризації навчання вимагають змін у застосуванні підходів до навчання іноземної мови. Все частіше мова розглядається не як основний засіб комунікації, а як спосіб пізнання цінностей інших народів і культур. Можливість пізнання культури через мову лежить в основі лінгвокультурологічного підходу.

Лінгвокультурологічний підхід відображає сучасні вимоги до рівня викладання іноземних мов, які полягають не тільки у формуванні іншомовних знань, умінь і навичок, але й залучення до іншої культури, опануванні новими соціокультурними компетенціями. Тому поряд із лінгвістичними знаннями і комплексом комунікативних знань, умінь і навичок, повинна бути визначена система культурологічних знань, наявність яких допоможе особистості користуватися мовними засобами з метою спілкування і взаєморозуміння з носіями іншої мови.

Проблема вивчення мови як культурознавчої дисципліни відображенf у наукових розвідках таких вчених, як Н. Бабич, О. Біляєва, Д. Віко, В. Гумбольдт, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Семеног, Е. Сепір, Т. Симоненко, М. Стельмахович та ін.

Теоретичному осмисленню різних аспектів проблеми включення культури в процес викладання мови були присвячені дослідження Є. Верещагіна, В. Воробйова, Л. Гронь, В. Карасик, Г. Колшанського, В. Кононенка, Є. Костик, В. Костомарова, В. Красних, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телія, О. Холодненко, Н. Чаграк та ін.

Мета статті – розкрити сутність і значущість лінгвокультурологічного підходу до навчання іноземної мови фахівців-міжнародників.

Питання про співвідношення мови і культури піднімалося ще в працях В. Гумбольдта, котрий вважав, що матеріальна та духовна культура втілюється в мові, яка є ланкою між людиною та навколишнім світом [3, с. 67]. Його ідею розвинув український мовознавець О. Потебня. Останній вбачав у мові народу властиві кожній людині та кожній спільноті спосіб та можливість сприймати світ у національно-культурному вираженні. Д. Віко і Е. Сепір вважали, що національний характер культури виявляється в мові за допомогою бачення світу, тобто мові властива специфічна для кожного народу внутрішня форма, що є вираженням «народного духу» і його культури. Українські дослідники – І. Огієнко, Ю. Шевельов, В. Ващенко, І. Чередніченко, С. Єрмоленко, В. Скляренко, М. Кочерган, П. Гриценко, В. Кононенко та інші розглядають мову як скарбницю національної культури, а культуру – як «чинник формування мовних явищ і процесів» [4, с. 11]. Освоєння людиною нової мови означає не лише її культурне зростання, але й розвиток не освоєних раніше способів вираження думок і почуттів. В. Воробйов, Є. Верещагін, Г. Колшанський, В. Костомаров розглядали мову як продукт культури, її важливу складову та необхідну умову існування. Ф. Бацевич зазначає, що кожний носій мови є одночасно носієм культури, тому мовні знаки мають здатність виконувати функцію знаків культури і слугують засобами представлення культурно-національної ментальності носіїв мови [1, с. 252].

Наукові праці сучасної лінгвістики характеризується особливою увагою до вивчення проблеми взаємозв'язку та взаємовпливу мови і культури. Культура як складна семіотична система існує у тісному взаємозв'язку із мовою, в якій вона «вербалізується» та зберігається, а мова є своєрідним дзеркалом культури, у ній відображається не тільки навколишній світ людини, а й умови її життя, суспільна самосвідомість народу, його ментальність, національний характер, стиль життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей та стереотипів, тощо.

У другій половині XX ст. на перетині лінгвістики та культурології виникла наука лінгвокультурологія, яка досліджує вияви культури народу, відображені та закріплені у мові [7, с. 107]. В. Воробйов розуміє лінгвокультурологію як комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови у її функціонуванні й відображає цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їхнього мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів та з орієнтацією на сучасні пріоритети й культурні установки (систему норм і загальнолюдських цінностей) [2, с. 36–37].

Центральним поняттям лінгвокультурології В. Воробйов визначає лінгвокультурему – комплексну міжрівневу одиницю, що становить діалектичну єдність лінгвістичного та екстралінгвістичного (культурного) змісту. Форму її складає єдність знаку й мовного значення, а зміст – єдність мовного значення та культурного смислу, вона може бути представлена не тільки словом, а й текстом. Серед найбільш типових джерел лінгвокультурем називають: 1) народну поетичну творчість; 2) надбання історії і громадську думку; 3) літературні твори, в яких відображається національна особистість (типи й образи) та публіцистика; 4) видатні особистості як моделі національної свідомості; 5) думки й судження іноземців про певну націю та її культуру [2, с. 44–56].

На думку В. Маслової, базовими поняттями лінгвокультурології є «культурний концепт» та «ключові концепти культури». Культурний концепт є носієм культурного фонду і містить в собі комплекс знань, якими володіє типовий представник тієї чи іншої культури. Ключові концепти культури – це базові одиниці картини світу, одиниці ментальності, які набувають значення як для окремої мовної особистості, так і для лінгвокультурної спільноти загалом, і які одночасно мають вербальне вираження [7, с. 47]. В. Карасик і Г. Слишкін виділяють також «лінгвокультурний концепт», який складається з понятійного, образного та ціннісного компонентів, і є «культурно забарвленим вербалізованим смислом, представлений цілим рядом мовних реалізацій, що утворюють відповідну лексико-семантичну парадигму» [7, с. 48].

Лінгвокультурологічний підхід до дослідження проблем взаємозв'язку і взаємодії мови та культури пов'язаний з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу в їх системному розгляді як «сукупності одиниць (лінгвокультурем), які утворюють польові структури» [2, с. 4]. Схожу думку висловлює і Т. Симоненко: «Лінгвокультурологічний підхід до навчання мови спирається на позиції про те, що мова та культура постають у тісному взаємозв'язку, а людина як член суспільства — це з одного боку основний носій мови, а з іншого — культури суспільства, тобто це творець культури, користувач культури. Отже, людина — це особистість, яка впливає на формування та розвиток культури окремого суспільства»[9, с. 5].

Є. Костик вважає, що лінгвокультурологічний аспект у навчанні іноземної мови передбачає ознайомлення з культурою, історією, із естетичними ідеями та ідеалами країни, мова якої вивчається; усвідомлення студентами суті мовних явищ, іншої системи світогляду; формування особистого ставлення до мови, історії, поглядів, культури, мистецтва, країни, мова якої вивчається, порівняння культури іноземної та рідної мови, виховання студентської молоді до самостійного вивчення та удосконалення іноземної мови [5, с. 36 - 37].

Аналіз науково-методичної літератури до розуміння лінгвокультурологічного підходу дає можливість дійти висновку, що культура і мова взаємопов'язані і ефективність навчання мови залежить від глибокого пізнання культури.

Лінгвокультурологічний підхід тісно пов'язаний із лінгвокультурознавчим. Останній виник у 70–80-ті роки XX ст., його основоположниками є Е. Верещагін і В. Костомаров. Цей підхід передбачає засвоєння лексики з національно-культурною семантикою, ознайомлення з фактами, явищами, цінностями національної культури, етичними та естетичними нормами, прийнятими у суспільстві. Важливу роль у цьому підході відіграє країнознавча лексика

(географічне розташування, історичні місця, найцікавіші пам'ятки архітектури, живопису, скульптури тощо), завдяки якій студенти знайомляться з країною, мову якої вивчають. Але навчання іноземної мови тільки мовними (переважно лексичними) національно-культурними засобами унеможливлювало проникнення у світ носіїв мови та їхньої культури, саме тому було запропоновано представити одиниці мови та культури в їхній взаємодії, на якій і базується лінгвокультурологічний підхід.

Отже, об'єктом вивчення лінгвокультурологічного підходу, на відміну від лінгвокраїнознавчого, є крім «національних реалій», є ще й особливості ментальності, складу розуму, стану душі, світогляду у сфері національної та світової культури, притаманні типовому представникові тієї чи іншої мовної спільноти.

Оскільки лінгвокультурологічний підхід полягає у вивченні способу життя культурних спільнот, їхніх традицій і звичаїв, ціннісно-смислових аспектів духовної, фізичної та матеріальної культури, ментальності народів, норм комунікативної поведінки членів культурної спільноти, що відображені в мові, то відбір матеріалу для навчання здійснюється відповідно до критеріїв, а саме:

- критерій культурологічної цінності;
- критерій типовості (у процесі навчання розглядаються елементи культури, які мають поширений, загальний характер);
- критерій сучасності;
- тематичний критерій (добір матеріалів відповідно до програми);
- критерій функціональності (необхідність активного використання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, фонових знань, норм мовного етикету).

За лінгвокультурологічним підходом об'єктом навчання іноземної мови виступає культура, мова стає допоміжним засобом отримання нової інформації від навколишнього світу. Вивчення культури іншої країни допомагає подолати комунікативні бар'єри в спілкуванні, дозволяє толерантно ставитися до поглядів і віросповідань представників інших народів, а також краще пізнати соціокультурні норми й основи міжкультурної комунікації. Лінгвокультурологічний підхід передбачає навчання англійської мови через національні концепти, в яких поєднується знання мови, культури та історії. Так, у дипломатичному спілкуванні прикладом поєднання мови, культури та історії є вираз «gunboat diplomacy» («дипломатія канонерок»), що означає дипломатичні відносини, які включають використання або погрози застосування воєнних сил для досягнення результату.

Як уже зазначалося, мова – це явище культури, тому вивчаючи мову ми долучаємося до її культури. За кожною мовною одиницею стоїть певний культурний, історичний фон, що дозволяє зіставити поверхневі структури мови з їхньою глибинною сутністю. Найповніше культурний фон країни, мову якої вивчаємо, представлено в приказках, афоризмах, сталих виразах, в яких відображається специфіка тієї чи іншої культури.

Навчання іноземної мови на основі лінгвокультурологічного підходу реалізується наступними методами:1) дослідницький метод, тобто організація пошукової творчої діяльності шляхом постановки нових проблемних завдань; 2) метод контент-аналізу, тобто непряме вивчення специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації; 3) метод засвоєння всіх аспектів мови (лексика, граматика, фонетика) через призму культури; 4) метод привчання призначений для вироблення навичок культури поведінки;

До основних принципів лінгвокультурологічного підходу відносяться такі: 1) оволодіння всіма аспектами іноземної мови через призму культурного фону; 2) автентичність досягається тим, що навчання відбувається на реальних текстах, літературних творах, аудіо та відео матеріалах; 3) комплексність, тобто взаємопов'язано вивчаються всі аспекти мови: говоріння, аудіювання, читання та письмо; 4) принцип новизни полягає у використанні сучасних наукових даних для розробки форм і методів навчання та застосуванні інноваційних технологій; 5) принцип традиційності передбачає вивчення звичаїв, норм поведінки та етикету країни, мову якої вивчають [7, с. 6].

Очевидними перевагами лінгвокультурологічного підходу є: розширення культурного світогляду студентів; ознайомлення з традиціями та етикетом країни, мову якої вивчають; взаємопов'язане вивчення всіх аспектів іноземної мови; прагнення до діалогу культур,

виховання толерантності та поваги до інших націй; дослідження взаємозв'язку між мовою та характером і культурою його носія; заняття мають творчий, пізнавальний, проблемний характер. Серед недоліків даного підходу можна зауважити, що не всі теми можна подати в лінгвокультурологічному контексті.

Лінгвокультурологічний підхід передбачає формування лінгвокультурологічної компетенції – системи знань про культуру та сукупності вмінь і навичок оперувати цими знаннями в умовах конкретної мовної ситуації. Ефективність спілкування, крім знання мови, залежить і від інших факторів: умов та культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження, соціальних норм мовної та невербальної поведінки, наявності глибоких фонових знань. Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування. Для цього необхідно подолати культурний бар'єр [6, с. 8].

Лінгвокультурологічна компетенція поєднує лінгвокультурологічні знання – узагальнений досвід, відображений у свідомості в мовній формі окремих слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, художніх і краєзнавчих текстів, які включають знання історії країни, традицій, звичаїв народу, особливостей розмовної мови жителів, побутового життя людей та лінгвокультурологічні вміння – здатність використовувати отримані теоретичні знання і відповідні навички, наприклад, вміння аналізувати лінгвокультурологічну інформацію; вміння творчо використовувати лінгвокультурологічні знання [11, с. 8].

Формування лінгвокультурологічної компетенції відбувається на основі тексту, який є не тільки способом збереження та передачі інформації, а й відображенням психологічного життя індивіда, продуктом певної історичної епохи й формою існування національної культури та менталітету. Можемо зауважити, що в тексті тією чи іншою мірою відображаються всі значущі складові лінгвокультурної дійсності.

Тексти, які використовуються для розвитку лінгвокультурологічної компетенції на заняттях з іноземної мови, повинні відповідати наступним вимогам: відображати культуру народу; зіставляти різні варіанти мови (американський, британський, канадський варіант англійської), діалекту (німецькі діалекти); характеризувати відмінності і подібності культур; містити національно-специфічну лексику, одиниці мовного етикету та специфіку міжкультурного спілкування.

Дієвим засобом навчання іноземної мови в межах лінгвокультурологічного підходу є використання відео- та аудіоматеріалів, які можуть наочно продемонструвати лінгвокультурологічну реальність, ситуацію спілкування у вербальному і невербальному планах вираження. До таких матеріалів відносяться фільми, інтерв'ю, пізнавальні програми, промови видатних особистостей. Особливої уваги заслуговують автентичні фільми (художні, документальні, публіцистичні), адже вони представляють мовні ситуації в живому, а не штучно створеному контексті, дають можливість студентам відчути мову (сленг, акцент, діалекти, наголоси, інтонацію), знайомлять з культурними аспектами народу, мова якого вивчається.

Відеоматеріали найточніше передають культуру середовища і є найкращим засобом презентації мови в навчальній діяльності [12, с. 3]. Крім того, перегляд відео під час заняття має і мотиваційний характер, спонукає студентів до подальшого вивчення мови. Американські науковці С. Стемплескі, Б. Томалін вважають, що залежно від мети заняття відеофільми можуть служити декільком цілям, а саме: 1) активізувати роботу аудиторії через спеціально розроблені завдання; 2) розширити словниковий запас (презентація нових лексичних одиниць або закріплення вивчених); 3) формувати граматичні знання; 4) сприяти удосконаленню вимови (акцент робиться на звуках, наголосі, інтонації через імітацію інтонації та вимови акторів); 5) розвинути навички аудіювання (усний переказ, дискусія); 6) вміти здійснювати крос-культурні зіставлення [12, с. 6].

Варто зауважити, що не всі фільми підлягають перегляду на навчальних заняттях з іноземної мови. Оскільки ми опираємося на лінгвокультурологічний підхід навчання іноземної мови, тому відеоматеріали повинні містити крім мовної ще і відповідну культурну складову: передавати традиції, ідеї, цінності, норми, правила поведінки і життя. При відборі автентичного матеріалу слід враховувати спосіб презентації, змістове наповнення фільму лінгвокультурологічною інформацією, на скільки вона здатна збагатити іншомовний тезаурус студента і ознайомити з життям людей в англомовних країнах.

Відзначимо, що, крім лінгвокультурологічного наповнення, відеоматеріали, зокрема фільми, повинні бути автентичними, тобто створювати на занятті атмосферу, наближену до реальної життєвої ситуації представників англомовного національно-культурного простору; відповідати тематиці представленій у навчальній програмі; враховувати вікові особливості студентів, їхні жанрові уподобання; нести естетичне задоволення, що втілюється в позитивному настрої глядача; мати морально-етичний вплив, що передбачає виховання толерантного ставлення студентів до людей інших національностей, повагу до різних релігійних традицій, терпимість до проявів культурних особливостей різних соціальних груп, виховання лояльності по відношенню до близьких людей, власної країни. Беручи до уваги лінгвокультурологічну спрямованість та тематику навчання напряму «Міжнародні відносини», студентам пропонується переглянути такі фільми; «Дипломат» (2015), Убивство Кеннеді» (2013), «Великий Гетсбі» (2013), «Королева» (2006), «Черчилль» (2002).

Методична доцільність використання автентичних відеоматеріалів підтверджується тим, що вони дозволяють з навчальною метою розглянути різні комунікативні ситуації, розвинути навички міжособистісного спілкування, «занурити» студента у іншомовне середовище для ознайомлення з культурними аспектами народу, мова якого вивчається.

Створення ефективного мовного середовища за допомогою оригінальних публіцистичних й художніх текстів, документальних і художніх фільмів, відео- та аудіозаписів, інтернет-матеріалів, творів усної народної творчості, фразеологізмів, прислів'їв та приказок, що відображають національну специфіку культури, сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів та формуванню у них умінь міжкультурної комунікації. Особливої уваги заслуговують і засоби масової інформації (газети, журнали), оскільки вони динамічно реагують на зміни в суспільстві, які найперше відображаються в мові та культурі.

Не викликає сумніву факт, що мова та культура взаємопов'язані: розвиток мови під впливом вимог сучасності впливає на культурні процеси і навпаки, будь-які зміни в культурі людей відображаються у мові. Мета навчання іноземної мови полягає не тільки в навчанні іншомовного спілкування, формуванні комунікативних умінь і навичок, а й в опануванні знань про культуру через призму дисципліни «Іноземна мова спеціальності». Лінгвокультурологічний підхід до навчання дозволяє осмислити явища культури свого народу в дзеркалі іноземних культур, осягнути загальнолюдські цінності, що є необхідною умовою формування світогляду майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник/ Ф. С. Бацевич. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Воробьєв В. В. Лигнвокультурология: монография / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.
4. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія / В. І. Кононенко. – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.
5. Костик Є. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення текстів краєзнавчого характеру студентами немовних факультетів / Є. Костик // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 15. – С. 29–38.
6. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам на материале французского язика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gendocs.ru/v22345/?cc=8.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
8. Орехова И. Я. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. Я. Орехова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 28–30.
9. Симоненко Т. Лінгвокультурологічний аспект навчання рідної мови / Т. Симоненко // Моя методика. – 2011.– № 34–36 (290–292).– С. 2–7.
10. Холодненко О. В. Сучасні підходи до навчання англійської мови студентів ВНЗ: теоретичний аспект / О. В. Холодненко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наукових статей. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. CXVII (117).
11. Хомаєва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови / А. В. Хомаєва // IX Всеукраїнська науково-методична конференція студентів і молодих науковців «Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conference.nuos.edu.ua/catalog//lectureDetail?conferenceId=19967&lectureId=21798.

12. Stemplesky S. Video in Action / S. Stemplesky, B. Tomalin. – NY, London, Toronto: Prentice Hall. 1990. – 173 p.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky: pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: textbook]. – K.: Publishing House «Akademiya», 2004. 344 p.
2. Vorob'єv V. V. Lignvokul'turologiya: monografiya [Linguo-cultural study: a monograph]. M.: RUDN, 2008. 336 p.
3. Gumbol'dt V. Yazyk i filosofiya kul'tury [Language and Philosophy of Culture]. M.: Progress, 1985. 450 p.
4. Kononenko V. I. Ukrayins'ka linhvokul'turolohiya [Ukrainian Linguo-Culture Study]. K.: Vyshcha shkola, 2008. 327 p.
5. Kostyk Ye. Linhvokul'turolohichnyy pidkhid do vyvchennya tekstiv krayeznavchoho kharakteru studentamy nemovnykh fakul'tetiv [Linguo-cultural approach to studying local lore texts by students of non-linguistic faculties] // Teoretychna i dydaktychna filolohiya. 2013, vol. 15. pp. 29–38.
6. Lingvokul'turologicheskii podkhod v obuchenii inostrannym yazykam na materiale frantsuzskogo yazyka [Linguo-cultural approach in foreign language teaching on French language background]. – Available at: http://gendocs.ru/v22345/?cc=8.
7. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya: Ucheb. Posobie dlya stud. vuzov [Linguo-Culture Study:Textbook for Students]. – M.: Akademiya, 2001. – 204 p.
8. Orehova I. Ja. Formirovanie lingvokul'turologicheskoj kompetencii v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Linguo-cultural competence formation in foreign language teaching] // Inostrannye jazyki v shkole. 2004, vol. 5. pp. 28–30.
9. Symonenko T. Linhvokul'turolohichnyy aspekt navchannya ridnoyi movy [Linguo-cultural aspect of native language teaching] // Moya metodyka. 2011, vol. 34–36 (290–292). pp. 2–7.
10. Kholodnenko O. V. Suchasni pidkhody do navchannya anhliys'koyi movy studentiv VNZ: teoretychnyy aspekt [Modern approaches to English language teaching of students of higher educational establishments: theoretical aspect] // Naukovi zapysky Dragomanov Nat. Ped. University: Collection of papers. – K.: Publisher Dragomanov NPU, 2014, vol. SXVII (117).
11. Khomayeva A. V. Linhvokul'turolohichna kompetentsiya yak komponent suchasnoho navchannya anhliys'koyi movy [Linguo-cultural competence as a component of modern English learning] // IX Students and Young Scientists All-Ukrainian Scientific and Methodical Conference "Applied Linguistics 2013: Problems and Solutions". – Available at: http://tsonferentse.nuos.edu.ua/tsatalog//letstureDetail?tsonferentseId=19967&letstureId=21798
12. Stemplesky S. Video in Action / Susan Stemplesky, Barry Tomalin. – NY, London, Toronto: Prentice Hall. 1990. 173 p.

УДК 371.134:339.138

АНДРІАНА ОНУФРІВ

andrianaonufriv@gmail.com

асистент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

АВТОМАТИЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ УСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Розглянуто проблему автоматизації мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні. Проаналізовано сутність поняття «англомовна компетентність в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні майбутніх маркетологів». Досліджено структуру вказаної компетентності. Обґрунтовано шляхи автоматизації мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в академічному професійно орієнтованому мовленні.Встановлено, що це відбувається шляхом розвитку фонетичних, граматичних і лексичних мовленнєвих навичок. Автоматизованість мовленнєвих навичок досягається завдяки виконанню відповідних типів вправ і завдань.

***Ключові слова**: англомовна компетентність в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні, майбутні маркетологи,автоматизація мовленнєвих операцій, мовленнєві навички.*

АНДРИАНА ОНУФРИВ

andrianaonufriv@gmail.com

ассистент,

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

АВТОМАТИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ОПЕРАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УСТНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ

Рассмотрена проблема автоматизации речевых операций в процессе формирования у будущих маркетологов англоязычной компетентности в академическом профессионально ориентированном устном общении. Проанализирована сущность понятия «англоязычная компетентность в академическом профессионально ориентированном устном общении будущих маркетологов». Исследована структура указанной компетентности. Обоснованы пути автоматизации речевых операций в процессе формирования у будущих маркетологов англоязычной компетентности в академическом профессионально ориентированном устном общении. Установлено, что это происходит путем развития фонетических, грамматических и лексических речевых навыков. Автоматизация речевых навыков достигается благодаря выполнению соответствующих типов упражнений и задач.

***Ключевые слова**: англоязычная компетентность в академическом профессионально ориентированном устном общении, будущие маркетологи, автоматизация речевых операций, речевые навыки.*

ANDRIANA ONUFRIV

andrianaonufriv@gmail.com

Teacher,

Ivan Franko National University of Lviv

THE AUTOMATIZATION OF SPEAKING SKILLS IN THE PROCESS OF BUILDING AN ACADEMIC ENGLISH PROFESSIONAL COMPETENCE IN SPEAKING OF PROSPECTIVE MARKETERS

The issue of automatization of speaking skills in the process of building an academic English professional competence in speaking of prospective marketers is highlighted. The essence of an academic English professional competence in speaking of prospective marketers has been analyzed. The structure of an academic English professional competence in speaking of prospective marketers (abilities, skills, knowledge, communicative aptitudes) has been studies. Building of speaking skills is based on the acquisition of declarative and procedural knowledge. The presentation is suggested as a leading tool of building an academic English professional competence in speaking of prospective marketers. The ways of automatization of speaking operations in the process of building an academic English professional competence in speaking of prospective marketers has been grounded. It has been established that automatization of speaking operations in the process of building an academic English professional competence in speaking of prospective marketers occur by the means of developing phonetic, grammar and lexical speaking skills. The automatization of speaking skills is reached by performing certain exercises and tasks. These assignments are receptive, reproductive ones (by a criterion of leading kind of speaking); warming, stereotype-situational and variant-situational ones (by a criterion of the stages of developing skills); simulative and communicative ones (by a criterion of communication). The most widespread exercise and tasks for developing speaking skills, defined by a criterion of communication, are non-communicative, simulative and communicative ones.

***Keywords**: academic English professional competence in speaking, prospective marketers, automatization of speaking skills, speaking skills.*

Нині перед вітчизняною вищою школою надзвичайно актуальним є завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців маркетингової галузі, які володіють не лише фаховими знаннями, а й здатні орієнтуватися в умовах професійної комунікації та ефективно вирішувати завдання на рівні академічного спілкування. У розвитку професійної підготовки майбутніх маркетологів особлива увага відводиться формуванню у них комунікативної та іншомовної комунікативної компетентності. У процесі такої підготовки широко використовується компетентнісний підхід, що дозволяє студентовіотримати теоретичні знання, сформувати здатність виконувати певну діяльність задля вирішення практичних завдань. В умовах глобалізації сучасного суспільства англійська мова є мовою міжнародного спілкування, мовою обміну інформацією між фахівцями різних країн. Усне мовлення трактується лінгвістами як вихідна фундаментальна форма існування дискурсу. Відтак формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в усному академічному професійно орієнтованому спілкуванні – одне з найважливіших завдань.

Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бігич, Н. Бориско, Р. Гришкова, І. Задорожна, Г. Китайгородська, Л. Морська, С. Ніколаєва, М. Свейн, Д. Хаймста ін. Питанням визначення сутності і структури іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю присвячено наукові розвідки Т. Дадлі-Еванса, Н. Микитенко, Р. Мільруд, О. Петращук, А. Самсонова, М. Сейнт Джон, О. Тарнопольского, О. Тинкалюк, А. Уотерса, Т. Хатчінсона та ін. Проблеми комунікативної підготовки майбутніх маркетологів вивчали М. Акічева, Ю. Мендрух, І. Ромащенко та ін. Аналіз джерел дослідження довів, що сьогодні не існує комплексного дослідження, присвяченого проблемі автоматизації мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні.

Мета статті – обґрунтувати шляхи автоматизації мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності у професійно орієнтованому усному академічному спілкуванні.

Аналіз домінувальних функцій маркетологів [2] дозволяє стверджувати, що провідною формою їхнього усного професійно орієнтованого спілкування є діалог, адомінувальною формою професійної діяльності – презентація, оскільки уміння якісно інформувати аудиторію, презентувати інформацію, вести бесіди і дискусії становлять вагомі складові професіограми майбутнього маркетолога [3].

На основі вивчення посадових функцій і обов’язків маркетолога, його професіограми встановлено, що основними комунікативними ситуаціями фахового спілкування майбутніх маркетологів є: опитування споживачів щодо певних якостей товарів та послуг; проведення рекламних акцій і кампаній споживачам товарів та послуг (зокрема, презентацій товарів та послуг); консультування з колегами щодо процедур проведення аналітичних операцій, організаційних аспектів рекламних кампаній; представлення розроблених планів, результатів проведеного аналізу, звітів про результати діяльності, пропозицій щодо вдосконалення товарів та послуг, покращення діяльності колегам і адміністрації (зокрема, у формі презентацій).

Англомовний академічний дискурс майбутніх маркетологів в усному професійно орієнтованому спілкуванніперебуває у зоні перетину наукового і педагогічного дискурсів і реалізується у процесі проведення академічних форм організації навчання (практичних занять з дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова професійного спілкування», «Ділова англійська мова», «Академічна комунікація» та лекцій з дисциплін фахово орієнтованого циклу англійською мовою), спрямованих на інтегроване формування у студентів професійної компетентності й англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні [5; 6, с. 22].

Аналіз нормативної документації іншомовної підготовки майбутніх маркетологів, вимог Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної підготовки фахівців [1], джерел з проблеми дослідження дозволив трактувати поняття «англомовна компетентність в професійно орієнтованому усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів» як здатність згаданих фахівців реалізовувати усномовленнєву комунікацію професійно орієнтованого змісту в діалогічній та монологічній формах у комунікативних ситуаціях усного академічного спілкування.

Розглянемо структуру англомовної компетентності в професійно орієнтованому усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів, виходячи із контексту її реалізації. Так,

компонентами структури англомовної компетентності в усному професійно орієнтованому академічному спілкуванні майбутніх маркетологів є: уміння (мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні); мовленнєві навички; знання (декларативні і процедурні); комунікативні здібності.

До мовленнєвих умінь належать уміння логічно, зв'язно, достатньо повно, комунікативно вмотивовано, правильно у мовному відношенні і творчо використовувати засоби англійської мови для ведення і підтримування усної комунікації, зокрема: висловлювати власну думку і своє ставлення до предмета комунікативної діяльності, ініціювати і закінчувати діалог, підтримувати спілкування, розширювати і змінювати тему розмови, запитувати і представляти інформацію, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, емоційно забарвлювати власне мовлення, адекватно поводитись у комунікативних ситуаціях, демонструвати комунікативну поведінку, характерну для носія англійської мови, комбінувати і використовувати мовні форми і мовленнєві моделі згідно з комунікативним наміром у відповідних комунікативних ситуаціях монологічного та діалогічного професійно орієнтованого мовлення. Навчальні вміння включають вміння використання опор різного характеру, зокрема засобів навчання, в т. ч. інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 298–368].

Інтелектуальні вміння охоплюють: вміння планувати і програмувати висловлювання, вміння дотримуватися причинно-наслідкових зв'язків і виконувати логічні операції у процесі усномовленнєвої діяльності, вміння ймовірного прогнозування, вміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію, вміння використовувати фактичну інформацію у сфері професійно орієнтованого спілкування, вміння визначати необхідність інформації, що надходить у процесі спілкування, та її оптимальний обсяг.

Організаційні вміння окреслюються вміннями самостійного учіння, планування усно мовленнєвої діяльності, вибору змісту акту спілкування, спонтанного реагування на репліки співрозмовника, швидкого і правильного орієнтування в умовах усного професійно орієнтованого спілкування, пошуку адекватних засобів передачі змісту спілкування, забезпечення зворотного зв'язку.

До компенсаційних умінь відносяться вміння виходити з складного положення в умовах дефіциту мовних засобів у процесі англомовного усного академічного спілкування професійно орієнтованого змісту, зокрема: використання мовної і контекстуальної здогадок, пара лінгвістичних засобів з метою розуміння співрозмовника, передачі значення слова за допомогою його заміни або опису, використання синонімів, антонімів, спрощення фраз, вживання мовленнєвих кліше, застосування парафраз, застосування адекватних невербальних засобів спілкування, повернення до раніше сказаного, звернення за допомогою до співрозмовника, аудиторії. Перелічені компенсаційні вміння перегукуються з переліченими вище мовленнєвими вміннями. Формування мовленнєвих навичок забезпечує ефективність розвитку у майбутніх маркетологів перелічених вище умінь – складових їхньої англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні.

До таких найбільш важливих мовленнєвих навичок належать:

• фонетичні – забезпечують сприйняття і розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, сприймання та розпізнавання інтонацій, оформлення власного висловлювання згідно фонетичних норм англійської мови;

• лексичні – забезпечують розпізнавання та безпосереднє розуміння звукових образів лексичних одиниць, відбір і поєднання лексичних одиниць відповідно до комунікативного наміру;

• граматичні – забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур, правильне оформлення висловлювання відповідно до граматичних норм англійської мови [4, с. 298–368].

У контексті проблеми автоматизації мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні закцентуємо увагу на формуванні мовленнєвих навичок. Методисти наголошують, що чим вищим є рівень сформованості мовленнєвих навичок, тим більш автоматизованими стають мовленнєві операції [4, с. 342]. Автоматизованість – одна з найбільш вагомих якостей мовленнєвих навичок, оскільки дозволяє мовцеві зосередитись на змісті висловлювання. Вона передбачає певну швидкість виконання операцій, цілісність, плавність, послаблення напруженості [4, с. 179].

Процес формування мовленнєвих навичок базується на засвоєнні майбутніми маркетологами відповідних декларативних і процедурних знань. Так, до декларативних знань – складових англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів належать: галузеві і предметні знання щодо певної тематики професійно орієнтованого спілкування, мовні і мовленнєві знання, зокрема: знання фонем, інтонем, лексичних одиниць, мовних кліше, граматичних структур; знання про типові комунікативні ситуації фахового спілкування; знання про типи діалогів і монологів та їх лінгвопрагматичні особливості; знання компенсаторних стратегій; знання комунікативних кодів адекватної мовленнєвої поведінки в ситуаціях усного академічного офіційного і неофіційного спілкування, що відтворює фахове офіційне і неофіційне спілкування маркетологів, країнознавчі знання, важливі для типових ситуацій професійно орієнтованого спілкування.До процедурних знань – складових англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів відносимо передовсім соціокультурні знання мовленнєвої поведінки фахівців сфери маркетингу – носіїв англійської мови у процесі професійно орієнтованого спілкування, знання механізмів застосування компенсаторних стратегій, знання планування, організації, реалізації і корегування мовлення у комунікативних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування [4, с. 298–368].

Презентацію трактуємо як провідний засіб формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в усному професійно орієнтованому академічному спілкуванні. За цільовим критеріємнайбільш розповсюдженими типами презентацій у сфері маркетингу є інформаційні презентації (фінансово-аналітичні прогнози, звіти, рекламування з метою надання опису-характеристики товарів і послуг), спонукальні презентації (представлення проектів вдосконалення товарів і послуг, розширення асортименту товарів і послуг, рекламування з метою зацікавлення цільової аудиторії у товарах і послугах) та презентації, спрямовані на переконання (рекламування з метою просування товарів і послуг). Залежно від типу презентації різняться і методи розгортання презентації: інформаційна презентація послуговується, здебільшого, просторовим, індуктивним, причинно-наслідковим, дефініційним викладом; спонукальна та презентація, спрямована на переконання, послуговуються методами індукції, дедукції, аналогії, причинно-наслідкового зв’язку. У фаховій діяльності маркетологи здебільшого поєднують різні методи викладу матеріалу презентації. Змішаний тип композиції презентації дозволяє урізноманітнити структуру її основної частини [7, с. 192].

На етапі підготовки презентації у майбутніх маркетологів формуються нові і засвоюються раніше сформовані компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні: декларативні і процедурні знання; лексичні, граматичні та фонетичні мовленнєві навички; навчальні, організаційні та інтелектуальні уміння [4, с. 302–304, 341–343]. На етапі реалізації презентації у майбутніх маркетологів розвиваються мовленнєві та компенсаційні вміння – компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні [4, с. 341, 302–304].

Особливої уваги заслуговує формування у майбутніх маркетологів мовленнєвих навичок з метою автоматизації мовленнєвих операцій на етапі підготовки презентацій. Відтак студенти відчуватимуть значно менше труднощів у процесі представлення презентації, а автоматизація мовленнєвих операцій дозволить їм зосередитись на змісті висловлювання [4, с. 342].

Метою підготовчого етапу є засвоєння студентами необхідних знань про особливості підготовки та реалізації презентації заданого виду і типу, отримання інформації професійного характеру за тематикою презентації; здобуття і засвоєння відповідних декларативних і процедурних знань, розвиток мовленнєвих навичок у процесі підготовки тексту доповіді презентації; розвиток навчальних умінь у процесі планування застосування аудіо- чи візуальних опор; розвиток інтелектуальних умінь у процесі відбору матеріалу відповідно до теми і предмету презентації з урахуванням інтересів цільової аудиторії; розвиток організаційних умінь у процесі планування структури і обсягу презентації, обсягу інформації для представлення, структурування змісту презентації.

Задля розвитку у майбутніх маркетологів лексичних, граматичних і фонетичних мовленнєвих навичок, спрямованого на автоматизацію цих навичок, на етапі підготовки презентації з орієнтацією на сформованість англомовної професійно орієнтованої компетентності в академічному усному спілкуванні на рівні незалежного користувача (B2) пропонуємо виконання наступних вправ і завдань. Найбільш поширеними типами таких вправ і завдань, визначеними за критерієм провідного виду

мовленнєвої діяльності, є рецептивні та репродуктивні. Найбільш поширеними типами вправ і завдань для розвитку мовленнєвих навичок, визначеними за критерієм поетапності формування навичок, є орієнтовно-підготовчі, стереотипно-ситуативні, варіююче-ситуативні. Найбільш поширеними типами вправ і завдань для розвитку мовленнєвих навичок, визначеними за критерієм комунікативності, є некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні [4, с. 179–181, 183–189].

Фонетичні навички найкраще формуються і розвиваються у процесі виконання усіх зазначених вище типів вправ і завдань у формі прослуховування аудіозаписів і перегляду відеозаписів, які представляють різні види і типи презентацій товарів, послуг і продуктів аналітичної діяльності маркетологів, та відтворення відповідного тексту у власному усному висловлюванні, продукування власних усних текстів презентацій. Рецептивні вправи і завдання спрямовані на забезпечення сприйняття і розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, сприймання та розпізнавання засобів інтонаційної виразності, оформлення власного висловлювання. Репродуктивні вправи і завдання – навідтворення усних текстів згідно фонетичних норм англійської мови із залученням інтонаційних засобів вираження мовлення, а також продукування власних усних текстів згідно фонетичних норм англійської мови з відтворенням правильного інтонаційного оформлення. Прикладом рецептивно-репродуктивного стереотипно-ситуативного умовно-комунікативного завдання на розвиток фонетичних навичок може бути наступне.

Workinpairs. Look at your picture, don’t show it to your partner. Listen to the recording describing two pictures. Imitating the speaker from the recording, describe your picture to your partner. Listen to your partner talking about his/her picture. Find five differences between the two pictures (time: 5 minutes).

Students A

Student B

Сформованість граматичних навичок (як рецептивної, так і репродуктивної) – передумова функціонування вміння розуміти та сприймати інформацію, а також висловлювати думки в усній формі [4, с. 239-–40]. Граматичні навички формуються і розвиваються у процесі виконання усіх перелічених вище типів вправ і завдань. Прикладом рецептивно-репродуктивного варіююче-ситуативного умовно-комунікативного завдання на розвиток репродуктивних граматичних навичок є наступне.

Compare the specifications and features of the smart phones using the information from the table below (time: 5 minutes).

Model	Dimensions H, W, mm	Weight gr.	Display in, pxl.	Operating system	Storage GB	Battery mAh	Camera MP
Samsung Galaxy	153.5x73.7	169	5.7 2560x1440	Android 6.0.1. Marsh	64	3500	12

Note 7				Mallow			
Apple iPhone 7	138.3x7.1	138	4.7 1334x 750	iOS 10.0	128	1960	12
Lenovo Phab 2 Pro	179.83x88.57	259	6.4	Android 6.0.1. Marsh Mallow	64	4050	16

Сформованість лексичних навичок дозволяє майбутнім маркетологам виконувати автоматизовані рецептивні та репродуктивні мовленнєві дії, спрямовані на забезпечення коректного лексичного оформлення власного висловлювання та адекватне сприйняття лексичного оформлення висловлювання співрозмовників. У контексті усного спілкування науковці розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички [4, с. 216]. Ілюстративним прикладом рецептивно-репродуктивного варіююче-ситуативного умовно-комунікативного завдання на розвиток репродуктивних лексичних навичок є наступне.

Using presented lexical items, in pairs role play the situation “The presentation of a new packaging of coffee”(time: 20 minutes).

Student A: a marketer is suggesting shape, colour and images for a new package.

Student B: a head of R&D department who listens to the presentation and finds strengths and weaknesses of the suggestion.

Важливим чинником ефективності процесу виконання вправ і завдань на розвиток мовленнєвих навичок майбутніх маркетологів, спрямованого на автоматизацію їх мовленнєвої діяльності, є наявність візуальних опор.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити наступні висновки.

Поняття «англомовна компетентність у професійно орієнтованому усному академічному спілкуваннімайбутніх маркетологів» визначаємо як здатність майбутніх фахівців реалізовувати усномовленнєву комунікацію професійно орієнтованого змісту у діалогічній та монологічній формах у комунікативних ситуаціях усного академічного спілкування.

Аналіз структуриангломовноїкомпетентності в професійно орієнтованому усному академічному спілкуванн майбутніх маркетологів здійснено у контексті її реалізації. Визначено, що компонентами структури зазначеної компетентності є уміння (мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні), мовленнєві навички, знання (декларативні, процедурні) і комунікативні здібності.

Встановлено, що автоматизація мовленнєвих операцій у процесі формування у майбутніх маркетологів англомовної компетентності в академічному професійно орієнтованому усному спілкуванні відбувається шляхом розвитку фонетичних, граматичних і лексичних мовленнєвих навичок. Відповідний рівень автоматизованості останніх досягається завдяки виконанню рецептивних, репродуктивних (за критерієм провідного виду мовленнєвої діяльності); орієнтовно-підготовчих, стереотипно-ситуативних, варіююче-ситуативних (за критерієм поетапності формування навичок); некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних (за критерієм комунікативності) типів вправ і завдань. Високий рівень сформованості мовленнєвих навичок забезпечує автоматизованість мовленнєвих операцій.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку передбачають експериментальну перевірку ефективності розроблених вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок майбутніх маркетологів в усному професійно орієнтованому академічному спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кваліфікаційний комітет УАМ. Посадові функції (обов'язки маркетолога, базовий рівень – фахівець відділу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.uam.kneu.kiev.ua/rus/content/fah_sertific.pdf.
3. Кучинова Н. М. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів / Н. М. Кучинова // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 441–454.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.04 / Л. М. Рябих. – Харків, 2014. –18 с.
6. Сологуб Л. В. Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англомовних підручників з екології): дис. … канд. філол. наук: 10.02.04 / Л. В. Сологуб. – Львів, 2015. – 214 с.
7. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник.– 2-ге вид., виправ. і доп. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко.– К.: Алерта, 2011. – 696 с.

REFERENCES

1. Zagalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [The Overall European Recommendations on language education: learning, teaching and education.], Kyiv, Lenvit, 2003, 273 p.
2. Kvalifikatsiinyi komitet UAM. Posadovi funktsii (oboviazky marketologa, bazovyi riven – fachivets vidilu [Qualification Committee. Job Descriptions: duties of marketers, basic level – specialist of the department]: Available at http://www.uam.kneu.kiev.ua/rus/content/fah_sertific.pdf>. (accessed 02.11.2016).
3. Kuchynova N.M. Psychologichni osoblyvosti profesiynogo myslennia marketologiv [The psychological peculiarities of occupational thinking of markeres] , Problemy suchasnoi psychologii, 2014, Vol. 24., pp. 441-454.
4. Metodyka navchania inozemnych mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistychnykh univesytetiv [The methods of foreign language and culture teaching: theory and practice/ed S.Nikolaieva], Kyiv, Lenvit, 2013, 590 p.
5. Ryabych L.M. Lektsiia yak zhanr amerykanskogo akademichnogo dyskersu. Aftr. diss. kand. ped.nauk. [A lecture as a genre of American academic discourse. PhD. ped. sci. diss.], Kharkiv, 2014, 18 p.
6. Sologub L.V. Komunikatyvni strategii fachovoi sotsializatsii adresata u naukovo-dydaktychnomu dyskursi (na materili suchasnykh pidruchnykiv z ekologiyi. Diss. kand. ped.nauk. [The communicative strategies of professional socialization of the addressee in academic and didactic discourse (based on contemporary English course books in ecology) PhD. ped. sci. diss.], Lviv, 214 p.
7. Shevchuk S.V., Klymenko I.V. Ukrayinska mova za profesiinym spramuvaniam [The Ukrainian language for special purpose], Kyiv, 2011, 696 p.

УДК 37.013:81'25:34

СВІТЛАНА ДОРДА

s.dorda@uabs.sumdu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент,

Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС»

Сумського державного університету

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Показано, що підготовка до міжкультурного спілкування в умовах немовного вищого навчального закладу (ВНЗ) розуміється як взаємопов'язаний професійно орієнтований комунікативний, когнітивний та загальнокультурний розвиток студентів засобами як рідної, так й іноземної мов. Метою іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ (в нашому випадку – майбутніх юристів) є формування та розвиток у них іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, яку можна визначити як сукупність різних компетенцій.

Визначено поняття перекладацької компетенції. Виокремлено компоненти перекладацької компетенції. Наведено приклади особливостей перекладу юридичних текстів.

***Ключові слова**: навчання іноземним мовам, компетентністний підхід, перекладацька компетенція, професійна комунікація.*

СВЕТЛАНА ДОРДА

s.dorda@uabs.sumdu.edu.ua

кандидат филологических наук, доцент,

Учебно-научный институт бізнес-технологий «УАБД»

Сумского государственного университета

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАДЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Отмечено, что подготовка к межкультурному общению в условиях неязыкового высшего учебного заведения понимается как взаимосвязанное профессионально ориентированное коммуникативное, когнитивное и общекультурное развитие студентов средствами как родного, так и иностранного языка. Целью иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов (в нашем случае – будущих юристов) является формирование и развитие в них иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности, которую можно определить как совокупность различных компетенций. Дано определение переводческой компетенции. Выделены компоненты переводческой компетенции. Приведены примеры особенностей перевода юридических текстов.

***Ключевые слова**: обучение иностранным языкам, компетентностный подход, переводческая компетенция, профессиональная коммуникация.*

SVITLANA DORDA

s.dorda@uabs.sumdu.edu.ua

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Education and Research Institute for Business Technologies “UAB”

Sumy State University

TRANSLATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LAWYERS IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Preparation for cross-cultural communication in a non-language higher education institution is understood as interrelated professionally oriented communicative, cognitive and cultural development of students by the means of both native and foreign language. The objective of foreign language teaching for students of a non-language higher education institution is the formation and development of foreign language professionally oriented communicative competence, which can be defined as a set of different competences. It was given the definition of translation competence. The components of the translation competence were singled out. The functioning of the legal language is special environment with its inner rules which were formed in the process of lawmaking and law enforcement. It is distinguished by linguistic and extralinguistic factors. The knowledge of the peculiarities of legal texts and separate terms, lexical, grammatical and stylistical aspects of legal translation takes on special significance in the translation competence formation. It was given the examples of the translation peculiarities of legal texts. The translation competence formation is based on the competences gained by students in the course of studying in the higher educational institution. All these competences are interrelated, interdependent, rest on professional knowledge and skills of future professionals.

***Keywords**: foreign language teaching, competence approach, translation competence, professional communication.*

Розвиток нових засобів комунікації, становлення правової інтеграції та гармонізації у країнах Європейського Союзу, процес адаптації законів України до вимог європейського

законодавства є тими факторами, що привертають значну увагу до питань міжмовної комунікації у сфері права за кордоном та в нашій країні. За таких умов проблема формування перекладацької компетенції в сфері професійної комунікації стає однією із важливих проблем сучасної вітчизняної вищої освіти.

Ефективність професійної та мовної освіти майбутнього фахівця багато в чому визначаються прийнятою в суспільстві на певному етапі його розвитку освітньою концепцією та побудованою на її основі моделлю підготовки спеціаліста. Такою провідною концепцією нині можна вважати компетентністний підхід. Він передбачає створення нової освітньої моделі фахівця, який володіє сформованою професійною компетентністю. Для досягнення цієї мети можна виокремити наступні напрямки в суспільстві: інформатизація освіти, навчання іноземним мовам, оволодіння соціально-економічними знаннями. Отже, актуальним стає питання модернізації іншомовної освіти в немовних ВНЗ з позиції компетентністного підходу.

Науковці вважають, що відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого полягає в тому, що компетентний фахівець не лише має певний рівень знань, вмінь, навичок, а й здатен реалізувати і реалізує їх в роботі.

Виокремлюють наступні характеристики компетентності:

– відображає значення традиційної тріади «знання, вміння, навички» і є сполучною ланкою між її компонентами;

– передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань;

– має як змістовний (знання), так і процесуальний (вміння) компоненти.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз формування перекладацької компетенції студентів юридичних факультетів ВНЗ в сфері професійної комунікації.

На зміну понять «знання», «вміння», «навички» приходять поняття «компетенція» та «компетентність». Але існує певна плутанина в поняттях «компетенція» та «компетентність», а також «мовна компетенція» та «мовна компетентність». Детальний аналіз співвідношення цих понять в своїй роботі наводить І. В. Родигіна [5, с. 16–33].

У широкому сенсі компетентність розуміється переважно як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі вона розглядається як діяльнісна характеристика, як міра інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предмета.

Компетентність є більш загальним поняттям ніж компетенція, означає володіння знаннями, навичками та вміннями на певному рівні і відображає результат процесу навчання. Можна сказати, що ці терміни протиставляються як загальне (компетентність) та часткове (компетенція). Компетентність співвідноситься з індивідуальним, особистим досвідом, стає особистою характеристикою. Якщо компетенція формується під час навчального процесу, то компетентність є індивідуальним надбанням як результат навчального процесу. Поняття компетентності пов’язано з вмінням та спроможністю кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або роботу, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби [4, с. 20–22]. При цьому компетентність «прив’язана» до конкретних контекстів, тобто людина компетентна в одному контексті, може бути, а може і не бути компетентною в іншому.

Підготовка до міжкультурного спілкування в умовах немовного ВНЗ розуміється як взаємопов’язаний професійно зорієнтований комунікативний, когнітивний та загальнокультурний розвиток студентів засобами як рідної, так й іноземної мови. У такому разі можна говорити про необхідність формування у майбутніх фахівців такої професійно зорієнтованої комунікативної компетентності, в якій взаємодіють загальнокультурні і професійно орієнтовані знання, вміння, навички і здібності спілкування як рідною, так й іноземною мовою. Отже, метою іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ (в нашому випадку – майбутніх юристів) є формування та розвиток іншомовної професійно зорієнтованої комунікативної компетентності, що можна визначити як сукупність різних компетенцій. Сформованість професійно значущих компетенцій дозволяє реалізовувати перекладацькі функції, і це є умовою формування професійного мислення і досягнення основної мети підготовки майбутнього фахівця.

Термін «переклад» має полісемантичну природу, його найбільш розповсюджене і узагальнююче значення пов'язують з процесом передання значення слова, словосполучення чи уривка з мови оригіналу мовою перекладу. Переклад можна визначити так: заміна текстового матеріалу однієї мови (мови оригіналу) еквівалентним текстовим матеріалом іншої мови. Головною метою будь-якого перекладу є досягнення адекватності – вичерпного передання смислового змісту оригіналу і повної функціонально-стилістичної відповідності йому. Тому результатом навчання перекладу в немовному ВНЗ повинно бути не формування окремих перекладацьких навичок студентів, а перекладацької компетенції у сфері професійної комунікації.

Перекладацьку компетенцію у сфері професійної комунікації визначимо як здатність успішно здійснювати мовне посередництво в процесі опосередкованої двомовної комунікації в професійній сфері діяльності шляхом перетворення тексту (письмового чи усного) однією мовою в текст іншою, зберігаючи незмінним план змісту, наскільки це дозволяє тотожність або подібність системи значення і забезпечуючи умови комунікації.

Існують наступні перекладацькі компетенції: мовна, текстоутворююча, іншомовна комунікативна, технічна.

Мовна компетенція – знання про систему мови, її словниковий склад і граматичну будову, правила використання її одиниць для побудови мовленнєвих висловлень, вміння використовувати певні набори мовних одиниць в різних сферах спілкування, знання про територіальні, соціальні і професійні відмінності у використанні таких одиниць, вміння розширювати і поповнювати свої мовні знання.

Текстоутворююча компетенція – це знання розбіжностей в загальній стратегії побудови тексту в двох мовах як стосовно характеру змістовної зв'язаності (когерентності тексту), так і забезпечення формальної зв'язаності (когезії), вміння створювати тексти різного типу згідно з прийнятими в певному мовному колективі правилами.

Іншомовна комунікативна компетенція – це здатність брати участь в іншомовній комунікації. Виокремлюють дві її складові: 1) загальномовна іншомовна комунікативна компетенція, тобто здатність брати участь в іншомовному непрофесійному спілкуванні; 2) іншомовна професійна комунікативна компетенція, тобто здатність брати участь в іншомовному професійному спілкуванні.

Технічна компетенція це охоплення специфічними знаннями, вміннями і навичками, знайомство з головними положеннями теорії перекладу, варіантами перекладацької стратегії і технічними прийомами перекладу необхідними для здійснення такого виду діяльності.

Крім вище зазначених, виокремлюють ще кілька компетенцій, необхідних для формування перекладацької компетенції в сфері професійної комунікації. Це, зокрема, міжкультурна компетенція – володіння необхідним набором фонових знань про культуру, побут і традиції носіїв іноземної мови, через які опосередковується міжкультурна взаємодія, здатність долати міжкультурні розбіжності у спілкуванні.

Предметну професійну компетенцію визначають як здатність та готовність використовувати сукупність своїх професійних знань, умінь, навичок, мобілізувати весь практичний досвід у процесі міжкультурного професійного спілкування [7, с. 180]. Важливим є те, що студенти не лише пізнають еквіваленти вже відомих їм понять, а й опановують сукупність нових понять, концептів, теорій на когнітивному рівні. Інакше кажучи, вони опановують нову правову концептуальну картину світу. Зазначимо, що предметна професійна компетенція майбутніх юристів більше формується в процесі вивчення спеціальних дисциплін, які передбачені державним стандартом та навчальним планом.

Нині постійно зростає роль інформаційного компонента в складі перекладацької компетенції. Інформаційну компетенцію можна визначити як здатність та готовність здобувати нову іншомовну інформацію, нові знання з різних джерел з метою подальшого використання в професійній діяльності. Постійне оновлення інформаційного поля професійної діяльності людини не може відбуватися без залучення сучасних комп'ютерних технологій. Крім того, інформаційна компетенція – це здатність використовувати електронні словники, бази даних, інтернет-сайти тощо для здійснення перекладацької діяльності.

Головним компонентом перекладацької компетенції є власне перекладацька компетенція, до якої належать перекладацькі знання, навички і вміння.

Мова права є одним з найбільш своєрідних комунікативних кодів. Функціонування мови права – особливе середовище, в якому існують свої внутрішні закономірності, що склалися у процесі правотворення і правозастосування, які закріплені в спеціальних законодавчих актах чи прийняті в юридичній практиці. Воно визначається рядом факторів як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного порядку. Одна з особливостей мови права полягає в тому, що вона поширюється на різноманітні сфери людської діяльності, а не лише обслуговує одну вузькоспеціальну сферу. Тому знання мовних особливостей юридичних текстів і окремих термінів, перекладацьких відповідників у певній сфері професійного спілкування, лексико-граматичних і стилістичних аспектів перекладу набувають особливого значення для формування перекладацької компетенції.

Такими особливостями є наступні:

1. Наявність юридичних термінів, що однозначні та більшість з яких перекладається українською мовою за допомогою словосполучень та описово, наприклад: cojuror – особа, яка підтверджує під присягою те, в чому присягнувся інший.

2. Вживання в англійській мові права особливих ідіоматичних виразів і фразеологічних одиниць, які зовсім або майже не використовуються у загальнолітературній мові, наприклад: Richard Roe – відповідач у судовому процесі, справжнє ім'я якого невідоме або не розкривається; "Miranda" ("Miranda rights") – права, які має затриманий за підозрою у скоєнні злочину і включають в себе право мовчати, право на допомогу адвоката і присутність адвоката під час допиту.

3. Певні стилістичні відмінності від загальнолітературних норм:

– поширені еліптичні конструкції, особливо у типових документах, форма і зміст яких змінюються незначною мірою (зведення, повідомлення, рішення, висновки тощо);

– поширені звороти офіційно канцелярського стилю в документах загальної або адміністративно-господарської тематики;

– суворо регламентоване вживання дієслівних форм і зворотів спеціальної термінології в певних юридичних документах;

– складні речення, які містять не одне складносурядне або складнопідрядне речення.

4. Використання латинських слів і виразів в англомовних юридичних текстах усіх видів – від законодавчого акту до контракту та листів: de facto – лат. де – факто, на ділі, фактично; gratis – лат. безоплатно, даром; act pro se – лат. діяти від власного імені (наприклад, без представництва адвокатом); pro tanto – лат. відповідно; ultra vires – лат. поза компетенцією.

5. Використання слів та виразів давньо- та середньоанглійської мови, особливо складних слів, які загалом більше не використовуються в сучасній англійській мові (thereto; thereon; thereof; therewith; therefore; therein; hereafter; aforesaid; whereby), а також слів та виразів, які походять з французької мови, наприклад: replevin – позов про повернення володіння рухомою річчю.

6. Використання формальних та церемоніальних слів та виразів: I do solemnly swear; Your Honour; May it please the court.

7. Наявність скорочень, більшість яких використовується лише в юридичних текстах і документах: USJC – United States Judicial Code – кодекс законів США про судоустрій [2, с. 166].

Однією з проблем залишається проблема вибору адекватного відповідника у процесі перекладу юридичних текстів однієї мови іншою. Вибір прийнятного варіанта перекладу визначається наявністю або відсутністю еквівалента в мові перекладу. Якщо такий існує, процедура зводиться до його звичайної підстановки, проте за його відсутності – до ретельного підбору одного з варіантних відповідників з урахуванням ряду лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів. Це такі фактори, як референційне та денотативне значення потенційних відповідників, їх стилістична належність, контекстуальне оточення, мовні норми, сполучуваність слів тощо [1].

Треба враховувати у процесі перекладу юридичного тексту, зокрема тексту нормативно-правового акту, можливість виникнення різних за рівнем складності ситуацій, пов'язаних із пошуком відповідників правових термінів у мовах двох правових систем. Узагальнюючи, такі ситуації можна розбити на чотири основні групи:

• термін, який потребує перекладу, позначає правовий інститут, що аналогічний правовому інституту в правовій системі, мовою якої здійснюється переклад. При цьому зазначені інститути мають однакове нормативне врегулювання;

• термін, що потребує перекладу, позначає аналогічний правовий інститут, який має інше правове врегулювання;

• відповідний правовий інститут, позначений терміном, який потребує перекладу, існує в одній правовій системі, але вже не існує в іншій;

• відповідний правовий інститут існує в одній правовій системі і не властивий іншій [6].

Крім пошуку еквівалентних відповідників, основними прийомами юридичного перекладу можна назвати наступні:

• прийом опису – переклад, наприклад, слова за допомогою поширеного пояснення його значення: demisable – який може бути відданий в оренду або переданий у спадщину; accreditee – особа, в присутності якої здійснюється акредитування;

• транскодування – передача звукової та/або графічної форми слова вихідної мови засобами абетки мови перекладу. Слово acquirer можна передати як «еквайер». В юридичному контексті це слово означає банк або компанію, що здійснюють весь спектр операцій по взаємодії з точками обслуговування карток, які складаються з терміналів у торгово-сервісній мережі і банкоматів;

• калькування – дослівний або буквальний переклад: manpower – людські ресурси;

• перекладацькі лексичні трансформації – різні зміни лексичних елементів мови оригіналу під час перекладу з метою адекватного передавання їх семантичних, стилістичних і прагматичних характеристик із урахуванням норм мови перекладу та мовленнєвих традицій культури мови перекладу. Лексичні трансформації застосовуються тоді, коли словникові відповідники того чи іншого слова мови оригіналу не можуть бути використані у перекладі через невідповідність з точки зору значення і контексту [3, с. 168].

Ці прийоми треба застосовувати лише пересвідчившись, що в мові перекладу дійсно відсутні еквівалентні або варіантні відповідники і неможливо використати інші прийоми перекладу.

Не варто забувати під час перекладу юридичних текстів про національну варіативність термінів, тобто наявність різних термінів в американському, британському та інших варіантах англійської мови, що позначають одне і те ж явище, поняття, процес тощо, або, навпаки, наявність одного терміна в цих варіантах англійської мови на позначення різних понять: статут юридичної особи (компанії, товариства) – articles of association (у Великій Британії), bylaws (у США).

Необхідно також враховувати національні особливості написання чисел та математичних знаків в різних країнах. Так, пробіл відокремлює групи цифр у Франції, наприклад, 345 499; в Німеччині та Австрії відокремлюються крапкою – 345.499; у США, Великій Британії, Японії відокремлюються комою – 3,000,000.

Перекладаючи юридичні тексти треба брати до уваги і той факт, що велика кількість загальновживаних слів в юридичних текстах може мати термінологічне значення. Наприклад, слово nuisance (досада, прикрість, неприємність) в юридичному контексті буде мати значення «втручання в чиєсь користування землею»; слово consideration (міркування, підстава) – в юридичному документі означатиме «компенсація, винагорода, зустрічне задоволення».

Навички та вміння, які складають перекладацьку компетенцію, формуються під час виконання вправ з навчання спеціальному перекладу.

Як висновок можна сказати, що в сучасному глобальному світі відбувається розширення економічних, політичних і культурних зв’язків, що потребує підвищення ролі компетентного володіння спеціалістом іноземною мовою. Серед цілей вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ є формування перекладацької компетенції у сфері професійної комунікації. Аналіз формування перекладацької компетенції у цій сфері майбутніх юристів показав, що навчання перекладу базується на компетенціях, сформованих у студентів протягом навчання у ВНЗ. Проте таке розмежування компонентів правомірне лише з науковою метою. В реальних умовах комунікації вони є взаємопов’язаними та взаємозалежними, спираються на професійні знання, навички та вміння майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагапов А. С. Выбор адекватного лексико-фразеологического соответствия при переводе английских правоведческих текстов / А. С. Вагапов. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/my-art.shtml.
2. Дорда С. В. Мова права та особливості її перекладу / С. В. Дорда // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Філологічні науки. – 2011. – № 9 (220). – Ч. ІІ. – С. 163–170.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 576 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С. 13–42.
5. Родигіна І. В. Компетентністно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна // Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
6. Хворостянкіна А. Дефініції у законодавчих текстах: питання теорії / А. Хворостянкіна. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.minjust.gov.ua/0/6669/.
7. Хомякова Н. П. Иноязычная коммуникативная компетентностная модель юристов, специализирующихся в области права международной торговли / Н. П. Хомякова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 173–184.

REFERENCES

1. Vagapov A.S. Vybor adekvatnogo leksiko-frazeologicheskogo sootvetstviya pri perevode angliiskikh pravovedcheskikh tekstov [Choosing a proper lexical and idiomatic equivalent translating English legal texts]. Available at: http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/my-art.shtml
2. Dorda S.V. Mova prava ta osoblyvosti yiyi perekladu [Language of law and peculiarities of its translation] Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu im. T.Shevchenka. Filolohichni nauky. Part II. № 9 (220). Luhans'k, 2011. pp. 163–170.
3. Karaban V.I. Pereklad anhliys'koyi naukovoyi i tekhnichnoyi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy [Translation of English scientific and technical literature. Grammar difficulties, vocabulary, terminology and genre-stylistic problems] - Vinnytsya: Nova knyha, 2004. 576 p.
4. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity [Competencies as the key to the educational content renewal] - Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini: Rekomendatsiyi z osvitn'oyi polityky. K.: «K.I.S.», 2003. pp. 13–42.
5. Rodyhina I. V. Kompetentnistno oriyentovanyy pidkhid do navchannya [Competence approach to education]. Kh.: Vyd. Hrupa «Osnova», 2005. 96 p.
6. Khvorostyankina A. Definitsiyi u zakonodavchykh tekstakh: pytannya teoriyi [Definitions in the legislative texts: theoretical issues] – Available at: http://www.minjust.gov.ua/0/6669/
7. Khomyakova N.P. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentnostnaya model' yuristov, spetsializiruyushchikhsya v oblasti prava mezhdunarodnoi torgovli [Foreign language communicative competence model of lawyers specializing in the field of the international trade law] Vestn. Mosk. un-ta. Vol. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2009, Vol. 3. pp. 173–184.

УДК: 811.811 377.36:371.315

ІРИНА ФЕДОРЕНКО

irina_fedorenko_83@mail.ru

викладач,

Київський національний лінгвістичний університет

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Висвітлено зміст формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у студентів І–ІІ курсів будівельного технікуму. Розглянуто поняття змісту навчання діалогічного мовлення. Описано та конкретизовано компоненти предметного аспекту змісту формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: сфери і види діалогічного мовлення, теми,

психологічні та мовленнєві ситуації спілкування, комунікативні ролі, проблеми і тексти, комунікативні наміри, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. Проаналізовано сфери англомовного спілкування майбутніх техніків-будівельників. Наведено приклади тематики текстів для навчання діалогічного мовлення англійською мовою. Визначено компоненти процесуального аспекту: мовленнєві знання, мовленнєві вміння у діалогічному мовленні та вправи для їх розвитку, які впливають на формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників.

***Ключові слова**: предметний аспект, процесуальний аспект, знання, навички, вміння, комунікативні здібності.*

ИРИНА ФЕДОРЕНКО

irina_fedorenko_83@mail.ru

преподаватель,

Киевский национальный лингвистический университет

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АНГЛИЙСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Рассматривается содержание формирования компетентности в английской диалогической речи у студентов I–II курсов техникума. Рассматривается понятие содержания обучения диалогической речи. Описаны и конкретизированы компоненты предметного аспекта: сферы и виды диалогической речи, темы, психологические и речевые ситуации, коммуникативные роли, проблемы и тексты, коммуникативные намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания. Проанализированы сферы англоязычного общения будущих техников-строителей. Приведены примеры тематики текстов для обучения диалогической речи на английском языке. Определены компоненты процессуального аспекта: речевые знания, речевые умения в диалогической речи и упражнения для их развития, которые влияют на формирование компетентности в английской диалогической речи у будущих техников-строителей.

***Ключевые слова**: предметный аспект, процессуальный аспект, знания, навыки, умения, коммуникативные способности.*

IRYNA FEDORENKO

irina_fedorenko_83@mail.ru

Teacher,

Kyiv National Linguistic University

CONTENT OF THE ENGLISH SPEAKING COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TECHNICIAN-BUILDERS

The article deals with the content of the English speaking competence formation of the first and the second-year college students. One of the pedagogical tasks is its content concretization of future specialists. The notion of the content of speech interaction teaching is described. The purpose of the article is description of the content of the English speaking competence formation of the future technician-builders. As many scholars claim the content of teaching English speech interaction includes subject and process aspects. The subject content aspect contains such components: spheres and types of the English speech interaction, topics, psychological and communicative situations, communicative roles, problems and texts, communicative intentions, country-studying and lingua country-studying knowledge are concreticised and described. The paper analyses spheres of future technician-builders' communication. Some examples of texts' topics, communicative situations and problems for teaching English interaction of the first and the second-year college students are represented. The process content aspect includes such components: speech knowledge, speech interaction's skills and exercises for their development of the English speaking competence formation of future technician-builders, which are described in the paper. Perspective of the further research is connected with the determination of psychological and linguistic peculiarities of the English speaking competence formation of the future technician-builders.

***Keywords**: subject aspect, process aspect, knowledge, skills, communicative abilities.*

Проблема формування компетентності в англійському діалогічному мовленні (КАДМ) у майбутніх техніків-будівельників недостатньо теоретично і практично досліджена. Одним із педагогічних завдань є конкретизація змісту її формування у майбутніх фахівців.

Метою статті є опис змісту формування КАДМ у студентів I–II курсів технікуму – майбутніх техніків-будівельників.

Розглянемо зміст навчання діалогічного мовлення як методичну категорію, яка забезпечує досягнення визначених цілей формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників.

Ми поділяємо точку зору І. Л. Бім, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, С. Ю. Ніколаєвої щодо визначення предметного та процесуального аспектів змісту навчання іноземної мови. Зміст навчання – це базисна категорія методики навчання іноземних мов і культур, сукупність того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання, відповідає на запитання «Чого навчати?» [8, с. 100]. Він має забезпечити досягнення головної мети – навчити студентів спілкуватися англійською мовою в типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного матеріалу, передбаченого програмою з англійської мови для технікумів. Вважаємо, що здатність майбутніх техніків-будівельників спілкуватися англійською мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетентності. Компоненти змісту навчання визначаються відповідно до мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей у предметному і процесуальному аспектах.

Слідом за науковцями, вважаємо, що до предметного аспекту змісту навчання майбутніх техніків-будівельників відносяться чотири компоненти. Перший компонент включає сфери спілкування, психологічні та мовленнєві ситуації, ролі, комунікативні наміри, теми, тексти і проблеми; другий – лінгвосоціокультурний матеріал; третій – мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); четвертий – комунікативні стратегії.

Розглянемо предметний аспект змісту формування КАДМ майбутніх техніків-будівельників детальніше, до структури якого відносимо сфери і види діалогічного мовлення, теми, психологічні і мовленнєві ситуації спілкування (з урахуванням соціальних ролей), країнознавчі і лінгвокраїнознавчі знання, проблеми і тексти (діалоги), комунікативні наміри. Зазначимо, що проаналізовані нами програми з англійської мови для спеціальності «Будівництво та експлуатація будівель та споруд» свідчать про те, що предметний аспект змісту навчання англійського діалогічного мовлення не враховує психологічні і мовленнєві ситуації спілкування, комунікативні наміри і ролі. Вважаємо за необхідне включити до програми з англійської мови для технікумів ці компоненти предметного аспекту змісту формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників.

Конкретизуємо компоненти предметного аспекту КАДМ, до якого належать сфери спілкування. А. М. Щукін стверджує, що сфера спілкування – це взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами учнів [11, с. 144].

В. Л. Скалкін виділив вісім сфер спілкування: 1) соціально-побутова; 2) сімейна; 3) професійно-трудова; 4) соціально-культурна; 5) сфера суспільної діяльності; 6) адміністративно-правова; 7) сфера ігор і розваг; 8) сфера масових видовищ [10, с. 63].

У процесі змісту формування КАДМ виділяємо чотири сфери спілкування: особисту, публічну, освітню для I–II курсів; професійно зорієнтовану для II курсу студентів технікумів. Програма з англійської мови для I–II курсів передбачає тематику спілкування, відповідно до якої студенти мають реалізовувати свої комунікативні наміри в особистій, публічній, освітній сферах на I та II курсах технікумів і професійно зорієнтованій сфері спілкування на II курсі.

Аналіз програм з англійської мови для I–II курсів технікумів свідчить, що навчання діалогічного мовлення студентів відбувається відповідно до особистої, публічної та освітньої сфер спілкування. Вважаємо, що до програми з англійської мови для II курсу необхідно включити тексти згідно з професійно зорієнтованою сферою спілкування. Наведемо приклад тематики, за якою відбувається навчання діалогічного мовлення: «Архітектура рідного міста», «Визначні місця та пам'ятки архітектури столиці та рідного міста», «Архітектурні стилі рідного міста» тощо, в яких вживається фахова англомовна лексика, тож це сприятиме підготовці до професійно орієнтованого навчання англійського діалогічного мовлення на III курсі. Але програмою з англійської мови не

передбачені проблемні завдання, які орієнтують студентів на вирішення якої-небудь проблеми, пов'язаної зі змістом тексту або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати [8, с. 103]. Пропонуємо включити до програми з англійської мови проблемні завдання, відповідно до тематики текстів. Наведемо приклад проблемного завдання: «Ваше ставлення до архітектурних стилів сучасності та минулого».

Розглянемо тему спілкування як компонент предметного аспекту. Важливе значення для процедури відбору змісту навчання усного мовлення має співвідношення тем і ситуацій. Будь-яке спілкування відбувається в мовленнєвій ситуації, але в ньому завжди присутня тема.

Щоб бути активним учасником комунікації, необхідно спілкуватися в межах певної теми. Тема – це відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості [8, с. 102], і є предметною сферою як узагальнена назва широкого фрагмента дійсності. Це приналежність конкретного тексту або висловлювання, породженого конкретною ситуацією, що висвітлює визначений відрізок об'єктивної дійсності. Саме в цьому можна прослідкувати взаємозв'язок теми, ситуації та тексту [5, с. 129].

Тематичні категорії класифікують різними способами. У програмі з англійської мови для I–II курсів технікумів запропонована класифікація на теми та підтеми.

Відповідно до чинної програми з англійської мови для спеціальності «Будівництво та експлуатація будівель та споруд» студенти I–II курсів повинні бути активними учасниками комунікації. Саме тому постає необхідність створити умови комунікації, максимально наближені до природних, тобто усні теми спілкування мають бути взяті з реального життя. До програми з англійської мови для технікумів відносяться теми, розподілені на вісім тематичних блоків для I курсу («Я представник української молоді», «Дозвілля та спорт», «Харчування», «Природа і погода», «Живопис», «Наука і технічний прогрес», «Шкільне життя», «Робота і професії») і вісім тематичних блоків для II курсу («Я, моя сім'я, друзі», «Харчування», «Дозвілля», «Мистецтво», «Наука і технічний прогрес», «Подорож», «Шкільне життя», «Робота і професії»).

Наш досвід викладання та опитування студентів свідчать, що на I курсі майбутні техніки-будівельники зацікавлені у вивченні теми «Багатогранність особистості», до підтем якої варто включити тексти «Привітання», «Інформація про себе та свого друга», «Зовнішність та характер» тощо. Доречно змінити назву тематичного блоку «Робота і професії» для I курсу на «Мої плани на майбутнє», що сприятиме мотивації студентів до вивчення англійської мови та формування КАДМ. Тематичний блок «Одяг і мода» варто дати для опрацювання на II курсі технікуму, оскільки ця тема актуальна серед молодих людей і викликає зацікавленість у її вивченні.

З метою досягнення рівня B1+ після закінчення II курсу, визначаємо комунікативні ситуації, що включають соціальний контакт особистості у повсякденному житті та ситуації особистісних стосунків, які дають можливість студентам встановлювати і підтримувати соціальні контакти та вступати в значущі для особистості стосунки в різних сферах суспільного життя.

Складовою змісту формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників є тексти, які становлять пов'язану послідовність усних висловлювань, створених у процесі мовленнєвої діяльності в межах певної сфери спілкування. Текст об'єднує тему і задум, характеризується довершеністю, зв'язністю, цілісністю, внутрішньою структурою (синтаксичною, композиційною, логічною), певною цілеспрямованістю та прагматичною установкою. Сприймання тексту забезпечується не лише мовними одиницями, які в нього входять, а й фоновими знаннями, які складають його предметний зміст. Разом з тематикою тексти слугують підґрунтям для практичного оволодіння діалогічним мовленням. Текст є продуктом мовленнєвого висловлювання, який містить необхідну для передачі інформацію, організовану в змістовну та структурну єдність певного мовного рівня [11, с. 144–145].

У рамках нашого дослідження текстом є діалог. Залежно від комунікативної функції, яку виражає той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-дискусія [8, с. 152]. Ми виділяємо діалог-розпитування та діалог-обмін враженнями для навчання майбутніх техніків-будівельників на I та II курсах..

Процес спілкування не може відбуватися без виникнення комунікативних намірів. Згідно з теорією породження усного мовленнєвого висловлювання, в певній ситуації спілкування виникає мотив висловлювання, і відповідно – комунікативний намір, який визначає роль мовця як учасника спілкування, а також конкретну мету його висловлювання. Мовленнєвий (комунікативний) намір – мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір

того хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів, тобто здійснити мовленнєвий акт [8, с. 101]. Отже, у процесі формування КАДМ майбутні техніки-будівельники повинні вміти передбачати результат спілкування, а саме намір співрозмовника, підтримувати розмову і бути активним учасником комунікації.

У сучасній методиці навчання іноземних мов виділяють комунікативні наміри, які виникають в співрозмовників у різних сферах спілкування, з метою конкретизації змісту навчання англомовного спілкування. Так, І. Л. Бім розглядає комунікативні наміри згідно з головними функціями міжособистісного спілкування. Отже, контактній функції спілкування відповідатимуть комунікативні наміри контакту, інформаційно-комунікативній – інформування, регулятивно-комунікативній – регулювання, емоційно-комунікативній – оцінки. Зазначені комунікативні наміри є узагальненими. В процесі спілкування вони конкретизуються ситуацією спілкування [3, с. 27].

Відповідно до проаналізованих програм з англійської мови для технікумів, майбутні техніки-будівельники повинні вміти вступати і підтримувати діалог англійською мовою. Вважаємо, що для досягнення цієї мети викладачеві необхідно навчати студентів англійського діалогічного мовлення в умовах максимально наближених до природної комунікації, на основі сфер спілкування, тем, текстів, психологічних і мовленнєвих ситуацій з урахуванням країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, проблем спілкування, які мають бути зазначені у програмі з англійської мови для І–ІІ курсів технікумів.

Вважаємо, що студенти, закінчуючи навчання на І курсі, згідно з тематикою спілкування, яка передбачена програмою з англійської мови для технікуму, повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри: запитати інформацію та повідомити про факти, людей, події, в яких вони зацікавлені; ставити запитання і давати відповіді на них; реагувати на пропозиції і пропонувати щось інше; давати характеристику комусь або чомусь; надати інформацію про факти, події, явища, місця, людей; характеризувати та давати оцінку людям чи предметам, об’єктам, явищам; висловити свої думки або враження і запитати про це співрозмовника.

Після закінчення ІІ курсу, студенти мають реалізовувати наступні комунікативні наміри: описати проблеми, виявити їхні причини і наслідки, шляхи їх вирішення; прогнозувати наслідки; поділитися власними враженнями з приводу певної проблеми, довести та аргументувати її; дізнатися про реалії рідної та англомовної культур; знаходити схожі та відмінні риси в культурах і стилях життя різних народів; аналізувати явища суспільно-політичного та культурного життя рідної та країни, мова якої вивчається; давати і реагувати на поради інших; аналізувати стосунки між різними поколіннями, вказуючи на причини конфліктів і можливість знаходження компромісу; вступати і підтримувати дискусію; висловлювати зацікавленість і власну думку щодо проблеми, яка обговорюється [8, с. 312].

У навчальній діяльності комунікативні ролі співрозмовників визначаються відповідно до реальних умов спілкування. Під роллю варто розуміти поведінку людини, яка визначається її професією або обставинами, що спонукають її до типових стосунків з іншими людьми [6, с. 58].

Навчання студентів І–ІІ курсів англійського діалогічного мовлення передбачає, що комуніканти виконують певні комунікативні ролі, відповідно до ситуації спілкування. Вчені-методисти виокремлюють комунікативні ролі, характерні для певних ситуацій спілкування, із властивими учасникам діалогу характерними моделями поведінки. У симетричних ситуаціях всі соціальні ознаки співрозмовників (вік, стать, посада, а також характер спілкування – обговорення проблеми) зберігаються. Під час формування КАДМ в більшості випадків співучасники англомовного спілкування стикаються з асиметричними ситуаціями, коли хоча б одна з ознак не співпадає. Мовні засоби для вираження різних соціальних ролей різняться в залежності від обраної ролі. Відмінності соціальних ролей змінює характер розмови.

Складовими компетентності в діалогічному мовленні є знання, навички, вміння та комунікативні здібності до спілкування англійською мовою [8, с. 302]. В процесі формування КАДМ важливу роль відіграє розвиток комунікативних здібностей студентів, які включають внутрішню мотивацію, бажання до взаємодії з іноземними партнерами, здібність співрозмовника до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібність пам’ятати, що вже сказав співрозмовник, поважати співрозмовника, вміння вислухати, не перериваючи [8, с. 304].

Основою будь-якої сфери спілкування є певна сукупність комунікативних ситуацій. Мова необхідна в конкретних ситуаціях, тому починати навчання потрібно із ситуації [2, с. 177]. Під час моделювання процесу англомовного спілкування треба враховувати той факт, що неперервність

соціального досвіду породжує практично незлічену кількість комунікативних ситуацій, які повинні моделювати акти мовлення і є найбільш типовими для виділених сфер спілкування. Під комунікативною ситуацією розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних об'єктивних і суб'єктивних факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [8, с. 47]. До основних компонентів ситуації спілкування відносять предмет спілкування, ролі, місце, завдання тощо. До основних типів ситуацій міжкультурного спілкування відносять психологічні і мовленнєві з міжкультурним компонентом [8, с. 302].

Щодо нашого дослідження, комунікативні ситуації для формування КАДМ стосуються реальності та обставин дійсності. Наведемо приклад комунікативної ситуації для формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників: «Ви берете участь у студентському конкурсі, який має на меті проектування сучасних споруд. Ви зустрілися з іноземними студентами і вам треба обговорити всі деталі сучасного будівництва».

Отже, щоби конкретизувати зміст формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників, вважаємо за необхідне виокремити предметні сфери спілкування англійською мовою, комунікативні ситуації та комунікативні ролі учасників спілкування. Розглянемо взаємозв'язок сфер спілкування, комунікативних ситуацій, комунікативних ролей, тем спілкування та проблемних завдань.

У контексті дослідження ми розглядаємо другий компонент предметного аспекту змісту формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників, до складу якого входять знання, що поділяються на декларативні (мовленнєві та мовні) і процедурні [8, с. 304].

Навчально-стратегічний компонент входить до предметного аспекту і має забезпечити спроможність майбутніх техніків-будівельників користуватись навчальними і комунікативними стратегіями. До навчальних відносять прямі (оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями), непрямі та компенсаторні стратегії [8, с. 107]. Стратегічна компетентність має важливе значення для формування КАДМ, оскільки дозволяє студентам I–II курсів технікуму долати всі труднощі, які виникають у процесі комунікації англійською мовою. Майбутні техніки-будівельники повинні володіти знаннями про моделі мовленнєвої поведінки та мовленнєві дії, мати сформовані та розвинені відповідні навички та вміння.

Як стверджує Т. О. Олійник, комунікативні стратегії – це усвідомлена лінія комунікативної поведінки у конкретній ситуації спілкування, яка використовується для забезпечення спілкування з іншими людьми та подолання труднощів, зумовлених недостатністю мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою [8, с. 444–445].

Предметний і процесуальний аспекти нерозривно пов'язані [8, с. 100]. Процесуальний аспект визначається відповідно до предметного змісту формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників. До цього аспекту відносяться навички та вміння англомовного усного спілкування, необхідні для формування КАДМ (мовленнєві вміння вести розмову в межах знайомої тематики, точно та доречно використовувати мовні засоби), і вправи для їх формування та розвитку, вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях та вправи для їх розвитку [8, с. 106].

До процесуального аспекту змісту навчання діалогічного мовлення майбутніх техніків-будівельників, входять три компоненти: мовленнєві знання, мовленнєві вміння у діалогічному мовленні та вправи для їх розвитку.

Розглянемо кожен компонент процесуального аспекту детальніше. Мовленнєві знання необхідні для формування та розвитку мовленнєвих навичок та вмінь у майбутніх техніків-будівельників. Це в основному знання про ключові елементи культури мовлення іноземною мовою; загальне й особливе у мовленнєвих стратегіях тих, хто говорить іноземною мовою, що треба враховувати у спілкуванні у кожній мовленнєвій спільноті; якості мовлення, позитивні і негативні мовленнєві традиції, які необхідно враховувати у процесі міжкультурного спілкування; культури іншомовних вкраплень у рідну мову [9, с. 127].

Студенти I–II курсів технікуму повинні володіти декларативними та процедурними знаннями. До декларативних знань відносяться: можливості комунікації; особливості діалогу-розпитування та діалогу-обміну враженнями; засоби міжфразового зв'язку; фрази для початку, продовження та завершення розмови; усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови; заохочення до розмови; запит поради та висловлення поради; особливості розмовного стилю. До процедурних знань

належить володіння інформацією про те, як заохотити співрозмовника до комунікації та висловлення власної думки, запропонувати, ввічливо відхилити запрошення, підтримати розмову, попросити повторити раніше сказане та уточнити розуміння інформації, висловити співчуття, емоції, коректно доводити власну думку та висловити незгоду.

Мовленнєві вміння – це вміння використовувати англійську мову як засіб спілкування у різних сферах і ситуаціях, які мають творчий характер [8, с. 106]. Загальнонавчальні вміння – це здатність студента виконувати дії для отримання та застосування знань, тобто здатність засвоювати знання і переносити їх в інші сфери життєдіяльності [7, с. 24].

Оскільки програмою з англійської мови для технікумів не передбачені рівні володіння іноземною мовою, то є потреба у їх визначанні. Вважаємо за необхідне визначити рівні володіння англійським діалогічним мовленням та деталізувати в них підрівні. Вивчення проблеми формування КАДМ показало, що навчання англійської мови майбутніх техніків-будівельників відбувається згідно з програмою з англійської мови, спеціальність «Будівництво та експлуатація будівель та споруд», яка відповідає програмі загальноосвітньої школи, рівень стандарту, але до неї внесені певні корективи. Це дає підстави стверджувати, що після закінчення ІІ курсу технікуму студенти повинні мати сформовану КАДМ на рівні В1+ – рівень незалежного користувача в діалогічному мовленні, як і учні загальноосвітніх шкіл після закінчення 11 класу. Рівень В1+ має бути деталізованим на підрівні В1.1 і В1.2, тому після закінчення І курсу студенти повинні мати сформовану КАДМ на рівні В1.1.

Протягом навчання на І курсі технікуму студенти повинні навчитися вільно починати розмову, підтримувати та завершувати її; висловлюватися відповідно до тем, передбачених програмою з англійської мови для технікумів, ставити запитання та давати відповіді; запросити на зустріч, домовитись про зустріч, погодитись чи не погодитись із запрошенням, відхилити запрошення; висловлювати власну думку; вживати усно мовленнєві формули, мовні кліше, засоби заповнюючи мовчання, характерні для діалогічного мовлення стосовно висловлення впевненості, переконання; висловлювати власні погляди, давати інструкції та поради, висловлювати власні враження та заохочувати партнера до висловлення власної думки, брати активну участь у діалогах відповідно до тематики запропонованої програмою з англійської мови. Після закінчення ІІ курсу студенти повинні вміти вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними.

При відборі мовного матеріалу треба враховувати мінімум, який є необхідним для комунікації, тобто комунікативно важливим для студентів І–ІІ курсів технікуму. До мовленнєвих навичок відносяться навички вживання лексики (лексичні навички), граматики (граматичні навички), а також слухові та вимовні навички (фонетичні навички). Це мовні операції, що характеризуються автоматизованістю, стійкістю, гнучкістю, відсутністю спрямованості свідомості на форму виконання, відсутністю напруження і швидкої втомлюваності [5, с. 133; 8, с. 179]. Оскільки майбутні техніки-будівельники після закінчення ІІ курсу повинні мати сформовану КАДМ на рівні В1+, то і сформовані мовленнєві навички студентів мають відповідати цьому рівню.

Вважаємо, що до програми з англійської мови, до мовних знань майбутніх техніків-будівельників необхідно включити: знання основ англійської мови, які сприяють осмисленню своїх висловлювань, поняття в англійській мові, значення яких відсутні в рідній мові.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних та лінгвістичних особливостей формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бергман Н. М. Основы методики преподавания иностранных языков: учебник /Н. М. Бергман, В. А. Бухбиндер, В. Штрауса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранный язык» / И. Л. Бим – М.: Просвещение, 1988. – 253 с.
4. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 190 с.
6. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Блиц, 2001. – 223 с.

7. Коренякина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска»: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Н. Коренякина. – Астрахань, 2010. – 29 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
10. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале англ. языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К.: Рад. школа, 1989. – 158 с.
11. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
12. Brown G. Teaching Talk: strategies for production and assessment / Brown G., Anderson A., Shillcock R., Yule G. – London: Cambridge University Press, 1984. – 178 p.

REFERENCES

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice)], M., Ikar, 2009. 448 p.
2. Bergman N. M. Osnovy metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov: uchebnik [Basis of methods foreign languages teaching: textbook], Kyiv, Higher School, 1986. 335 p.
3. Bim I. L. Teorija i praktika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie dlja stud. ped. in-tov po special'nosti 2103 «Inostrannyj jazyk» [Theory and practice of the German language teaching in a secondary school: problems and prospects: tutorial for students of pedagogical universities, specialization 2103 “Foreign languages”], M., Education, 1988. 253 p.
4. Blonskij P. P. Pamjat' i myshlenie [Memory and intellection]. SPb.: Piter, 2001. 288 p.
5. Gal'skova N. D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: posobie dlja uchitelja [Modern methods of foreign languages teaching: tutorial for teachers], Moscow, Arkti, 2003. 190 p.
6. Kolesnikova I. L. Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [English–Russian terminological reference in Methods of foreign languages teaching]. SPb.: Blic, 2001. 223 p.
7. Korenjakina T. N. Formirovanie obshheuchebnyh umenij u mladshih shkol'nikov «gruppy riska»: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» [Formation of general educational skills of preschool children: “risk groups”: author’s abstract. Doc. ped. sci. diss.: spec. 13. 00. 01 “General pedagogic, History of pedagogic and education”], Astrahan, 2010. 29 p.
8. Metodika navchannja inozemnih mov i kul'tur: teorija i praktika: pidruchnik dlja stud. klasichnih, pedagogichnih i lingvistichnih universitetiv [Methods of foreign languages and culture teaching: theory and practice: textbook for students of classic, pedagogical and linguistic universities] / O. B. Bigich, N. F. Borisko, G. E. Borec'ka ta in.; za zag. red. S. Ju. Nikolaєvoї. Kyiv, Lenvit, 2013. 590 p.
9. Safonova V. V. Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij [Studying of languages for international communication in the context of cultures and civilization dialogue], Voronezh, Istoki, 1996. 237 p.
10. Skalkin V. L. Obuchenie dialogicheskoj rechi (na materiale angl. jazyka): posob. dlja uchit. [Interaction teaching (using the English language): tutorial for teachers], Kyiv, Rad. Shkola, 1989. 158 p.
11. Shhukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov [Foreign languages teaching: theory and practice: tutorial for teachers and students], M., Filomatis, 2004. 416 p.
12. Brown G. Teaching Talk: strategies for production and assessment / Brown G., Anderson A., Shillcock R., Yule G. London: Cambridge University Press, 1984. 178 p.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК-376.36

КАТЕРИНА ШАПОЧКА

e_shapochka@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет ім. Василя Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто проблеми формування соціокультурної компетенції засобами перекладу та необхідності формування іншомовної комунікативної компетенції в умовах інклюзивного навчання. Особливо гостро стоїть питання підготовки молодого покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, формування умінь спілкування і співпраці з людьми різних національностей, то навчання іноземної мови, формування комунікативної та соціокультурної компетенцій є одним з головних завдань сучасної школи з метою задоволення освітніх потреб осіб з особливими потребами. Встановлено, що реалії сьогодення вимагають, щоб учні із особливими освітніми проблемами вивчали іноземну мову й активно використовували її у процесі навчання. Використання засобів перекладу у процесі навчання іноземної мови, допомагає школярам опановувати нові знання, формувати загальні та спеціальні компетенції, зокрема соціокультурну компетенцію, що сприяє соціалізації дітей з особливими потребами, інтегруванню їх в загальноосвітню систему України. Встановлено, що формування соціокультурної компетенції засобами письмового перекладу відбувається завдяки використанню системи вправ. Ґрунтуючись на цій системі, підсистемах, групах і видах вправ, можна розробляти їх комплекси відповідно до сфери людської діяльності, враховуючи цілі та умови навчання. Відзначено, що модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають пошуку нових рішень щодо навчання іноземної мови на різних рівнях навчання.

***Ключові слова**: соціокультурна компетенція, переклад, особливі освітні проблеми, інклюзивне навчання.*

ЕКАТЕРИНА ШАПОЧКА

e_shapochka@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Николаевский национальный университет им. Василия Сухомлинского

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ПЕРЕВОДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрены проблемы формирования социокультурной компетенции средствами перевода и необходимости формирования коммуникативной компетенции в условиях инклюзивного обучения. Особенно остро стоит вопрос подготовки молодого поколения к жизни в условиях многонационального и поликультурного общества, формирование умений общения и сотрудничества с людьми разных национальностей, обучение иностранному языку, формирование коммуникативной и социокультурной компетенций является одной из главных задач современной школы, где одной из основных задач является удовлетворение образовательных потребностей людей с особыми потребностями. Установлено, что современные реалии требуют, чтобы ученики с особыми образовательными проблемами изучали иностранный язык и активно использовали его в процессе обучения. Использование средств перевода, помогает школьникам осваивать новые знания, формировать общие и специальные компетенции, в частности социокультурную компетенцию, что способствует социализации детей с

особыми потребностями, интегрированию их в общеобразовательную систему Украины. Установлено, что формирование социокультурной компетенции средствами письменного перевода происходит благодаря использованию системы упражнений. Основываясь на этой системе, подсистемах, группах и видах упражнений, можно разрабатывать их комплексы в соответствии со сферой человеческой деятельности, учитывая цели и условия обучения. Отмечено, что модернизация образовательной системы, развитие инклюзивного подхода к обучению требуют поиска новых решений в обучении иностранному языку на разных уровнях обучения.

***Ключевые слова**: социокультурная компетенция, перевод, особенные образовательные потребности, инклюзивное обучение.*

KATERYNA SHAPOCHKA

e_shapochka@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Mykolayiv National University named after V. Sukhomlynskyi

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF TRANSLATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article is devoted to the problem of socio-cultural competence formation by means of translation / interpretation and the necessity of foreign language communicative competence formation in the process of inclusive education. The question of training of young generation for life in a multi-ethnic and multicultural society, forming skills of communication and cooperation with people of different nationalities, the foreign language learning, the formation of the communicative and socio-cultural competence is one of the main tasks of modern school to meet educational needs persons with disabilities. Today's realities require that students with special educational needs should study a foreign language and use it in the process of learning. In turn, the use of translation in the process of learning a foreign language helps students to get new skills, to form general and specific competences, including socio-cultural competence, which promotes socialization of children with special needs, and integrating them into a comprehensive system of Ukraine. The article raises the problem of modernization of the educational system. It was established that the formation of socio-cultural competence by means of written translation is done by means of a system of exercises. Based on this system, subsystems, groups and types of exercises their systems can be developed in accordance with human activity, objectives and learning environment. It shows that the development of an inclusive approach to learning demands new solutions towards learning a foreign language at different levels of education.

***Keywords**: socio-cultural competence, translation, interpretation, special needs, inclusive education.*

Трансформаційна стратегія мовної освіти в Україні передбачає удосконалення системи навчання іноземних мов з орієнтацією на затверджені Радою Європи Загальноєвропейські рекомендації та дотримання прав людини, відповідно до резолюції Генеральної асамблеї ООН, де пріоритетним завданням визначено сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Оскільки сьогодні особливо гостро стоїть питання підготовки молодого покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, формування умінь спілкування і співпраці з людьми різних національностей, то навчання іноземної мови, формування комунікативної та соціокультурної компетенцій є одним з головних завдань сучасної школи з метою задоволення освітніх потреб осіб з особливими потребами.

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби. Відповідно оволодіння іноземною мовою варто уваги і повинно стати інструментом міжкультурного спілкування, інструментом розвитку загальних і професійних компетентностей.

Нині іноземну мову вже вивчають у дитячих садках, звичайних та інклюзивних класах, класах інтенсивної педагогічної корекції. Змінюються навчальні плани, програми, на уроках використовуються комунікативно спрямовані підручники.

Як показують дослідження провідних дефектологів (Р. М. Боскіс, К. Г. Коровін, А. Г. Зікєєв, Р. Е. Лєвіна, В. І. Лубовський, С. П. Миронова, Н. А. Нікашина, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова,

Т. В. Сак, Є. Соботович, Ж. І. Шиф та ін.) практично при будь-яких відхиленнях у розвитку тією чи іншою мірою страждає мовна й пов'язана з нею пізнавальна діяльність дітей.

Проте, як зазначає Є. Соботович, мовлення дітей із особливими потребами зазвичай формується самостійно, але дещо повільніше порівняно з віковими періодами розвитку в нормі. Їхнє мовлення має деякі особливості, визначені характером дефекту.

Причин цього багато: характер дефекту, тривалість й ефективність корекційного впливу, обмеженість мовного досвіду тощо. Але всі зазначені причини мають загальний наслідок – недостатню сформованість мовних навичок й умінь. При цьому взаємозв'язок і взаємовплив різних видів мовної діяльності, ступінь їхньої сформованості в учнів з різними відхиленнями в розвитку, що завершують початковий етап навчання, неоднакові, і це досить істотно впливає на їхню пізнавальну діяльність та готовність до переходу до наступного етапу навчання.

Так, коли учні починають вивчати іноземну мову, вони вже володіють рідною мовою, що вказує на сформованість у них механізмів мовлення, відповідальних за здійснення мовленнєвої діяльності. При цьому механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами, за даними психологів (В. Пенфілд, Л. Робертс), однакові. Тому засвоєння іншомовного матеріалу в понятійному плані, як зазначають методисти, не викликає в учнів труднощів. Саме тому, принцип урахування рідної мови є одним з провідних принципів методики викладання іноземних мов, оскільки використовується досвід рідної мови та враховується її специфіка при доборі змісту навчання і способів його організації у навчальному процесі.

Навчання іноземної мови повинно відбивати суттєві стратегічні лінії базового курсу, передусім його орієнтацію на взаємопов'язане навчання мови і культури народу – носія цієї мови, на здійснення освіти, виховання і розвитку особистості. Засобом реалізації такої орієнтації з урахуванням надбань теорії комунікативності має стати формування соціокультурної компетенції дітей з особливими потребами, тобто лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань або системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку згідно з цими знаннями. Соціокультурна компетенція є невід'ємним складником комунікативної компетенції. В умовах інтернаціоналізації всіх аспектів суспільного життя її значення для соціалізації сучасних дітей і підготовки їх до спілкування англійською мовою надзвичайно важливо.

Метою статті є визначення механізмів формування соціокультурної компетенції, розкриття принципів, що сприяють її формуванню засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання.

Якість перекладу, у найбільшому значенні, залежить від рівня володіння двома мовами, перекладацькими навичками та уміннями, а також від наявності у свідомості учня відповідних фонових знань та пов'язаної з ними термінології. Підготовка особистості, яка володіє іноземною мовою, вимагає їх максимальної універсалізації. Це пов'язано з тим, що іноземна мова застосовується у різних галузях і потребує відповідних базових понять. Крім того, у кожній галузі використовуються лише їй властиві терміни, які збігаються за формою із загальновживаними словами, але відрізняються за змістом.

Структура фонових знань поповнюється протягом усього життя і складається з різних компонентів: казки, вірші, пісні, мультфільми, з якими дитина знайомиться у дитинстві, пізніше – фільми. Спілкування з однолітками, вплив молодіжної субкультури, культурні заходи, читання, інтернет, радіо та телебачення, поступове залучення до політичного життя, трудова діяльність, та інші. Отже, протягом терміну підготовки треба закласти ці та багато інших компонентів. Частково таке завдання виконується школою, але головне завдання залишається за вузом.

Для реалізації цих цілей потрібно активніше застосовувати інтерактивні технології, створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Технологія інтерактивного навчання базується на використанні різних методичних стратегій, прийомів моделювання ситуацій справжнього спілкування і організації взаємодії учнів у групах (парах, невеликих групах) з метою спільного вирішення комунікативних задач. Інтерактивні методи навчання, які ґрунтуються на взаємодії дітей, їх співробітництві та кооперації дають змогу задіяти не лише свідомість учня, і його почуття, емоції, вольові якості, тобто залучити до процесу навчання «цілісну людину».

Використання інтерактивних технологій у формуванні соціокультурної компетенції дозволяють: моделювати реалії соціокультурної ситуації; спільно вирішувати соціокультурні

проблеми; застосовувати соціокультурні рольові ігри; створювати атмосферу співробітництва при підготовці і презентації соціокультурних проектів; сприяти розвитку асоціативної та громадської компетентності учнів під час дебатів; формувати власні цінності, приймаючи участь у дискусіях порівнюючи реалії іншомовної та рідної культур.

До ознак інтерактивного навчання відносяться: наявність спільної мети і чітко спланованого очікуваного результату навчання; опора при навчанні на суб'єктивний досвід кожної людини; навчання відбувається на основі діалогу (вчитель-учень, учень-учень, учень-група, учень-комп'ютер); позитивна взаємозалежність учнів, творча співпраця у навчанні; активність, ініціативність всіх учнів в освітньому процесі; створення комфортних умов навчання; передбачає наявність проблемного завдання під час якого відбувається обмін знаннями, ідеями, формується власна думка і позиція; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Формування соціокультурної компетенції розширює можливості для застосування автентичних навчальних матеріалів. Це вимагає відбору соціокультурного лексичного мінімуму та розробки прийомів його засвоєння, щоби мовлення стало більш природним. Автентичність мовлення – одна із вимог сучасного методичного стандарту навчання іноземних мов як у школі, так і у вузі. Воно тісно пов'язано з автентичністю поведінки, що також є характерною ознакою сучасних методичних уявлень.

Засвоєнню нової соціокультурної інформації і забезпеченню необхідної якості навичок та вмінь, що формуються, сприяють: 1) планування занять як сценаріїв – уявних зустрічей учнів із носіями мови; 2) вмотивоване використання засобів релаксації: пісень, декламації тощо; 3) застосування прихованих форм контролю; 4) застосування графічних опор у вигляді знаків транскрипції, що сприяє точності слухово-вимовних навичок говоріння; 5) використання країнознавчих допоміжних засобів (візуальних, аудитивних, аудіовізуальних), які підсилюють ілюзію залучення до автентичного мовленнєвого середовища і забезпечують потрібну якість мовленнєвих навичок і вмінь, що формуються [4].

Особливі труднощі викликають слова, які не мають еквівалентів, а тому надзвичайно важливим є встановлення перекладацьких рішень, стосовно перекладу даних слів. У кожній мові існують спеціальні слова, які належать до національної лексики, не маючи повних аналогів в інших мовах. Такі слова називають реаліями. Переклад реалій викликає особливі труднощі у дітей з особливими освітніми потребами. Реалії входять до складу нееквівалентної лексики, яка становить одиниці іноземної мови, що не мають регулярних відповідників в мові перекладу.

Багато праць вітчизняних та зарубіжних вчених присвячено питанню вивчення та перекладу реалій. Так, Р. П. Зорівчак вважає, що реалія, через відсутність відповідних денотатів у мові перекладу, є своєрідним «підводним каменем», створюючи труднощі перекладачам. Реалії – це моно- і полілексемні одиниці, основне лексичне значення яких вміщає традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача [3].

В. В. Латишев визначає реалії як явище, характерне для певного народу та його культури (імена, прізвища, прізвиська, географічні назви, найменування театрів, фірм, державних закладів, свят, звичаїв, напоїв, їжі та ін.) [5].

Найбільш повною і зрозумілою є дефініція С. І. Влахова та С. П. Флоріна: «Реалії – це слова і словосполучення народної мови, які відображають найменування предметів, понять, явищ, характерних для географічного середовища, культури, матеріального побуту або суспільно-історичних особливостей народу, нації, країни, племені, і які, таким чином, постають носіями національного, місцевого або історичного колориту; точних відповідників в інших мовах такі слова не мають, а отже, не можуть бути перекладені «на загальних засадах», тому що вимагають особливого підходу» [1].

При перекладі реалій існують певні труднощі: відсутність в перекладацькій мові відповідності через відсутність у носіїв цієї мови об'єкта, який ця реалія позначає, та необхідність передати не тільки предметне значення (семантику) реалії, її колорит – національне та історичне забарвлення.

Труднощі перекладу реалій пов'язані зі ступенем їх поширеності і частотності вживання у мові оригіналу. Зрозумілість нестандартної лексики навіть для носіїв мови залежить від ступеня її вжитку і сфери використання. Проблема складності у перекладі вирішується за допомогою комунікативної ситуації та достатнього запасу фонових знань, які мають бути обов'язково наявні у свідомості учасників комунікації і значною мірою визначають зміст висловлювання.

Під засобами перекладу ми розуміємо види перекладу за критерієм способу, яким він здійснюється: письмовий, усний та їх різновидності.

У деяких класифікаціях виділяють також типи перекладу за критерієм співвідношення змісту і форми тексту перекладу зі змістом і формою тексту оригіналу. Відповідно вживають такі терміни, як «вільний», «дослівний», «буквальний», «еквівалентний» або «адекватний» і деякі інші типи перекладу [7, с. 12–14]

Формування соціокультурної компетенції засобами письмового перекладу (еквівалентний (повний) та гетеровалентний (скорочений – анотація, реферат тощо) відбувається завдяки використанню системи вправ. Така система включає три підсистеми вправ: 1) підготовчі: на розв'язання перекладацьких проблем, розпізнавання перекладацьких проблем, засвоєння предметних знань і термінології, розпізнавання найважливіших елементів тексту оригіналу, розвиток уміння аналізу; 2) для формування навичок: на конверсію тексту, лексико-граматичні трансформації, перенесення значень стилістичних засобів, перенесення значень граматичних форм, перенесення значень словосполучень, перенесення значень лексичних і фразеологічних одиниць, утворення нових термінів, встановлення значень невідомих лексичних одиниць; 3) для розвитку вмінь: використання зовнішніх ресурсів, редагування тексту перекладу, письмовий переклад, аргументування варіанта перекладу, відсіювання проміжних варіантів тексту перекладу, різні варіанти перекладу і відхід від буквалізму, тема-рематичну побудову, визначення доцільності адаптації тексту перекладу, відбір адекватних способів перекладу, реалізацію стратегії перекладу [8, с. 217].

Ґрунтуючись на цій системі, підсистемах, групах і видах вправ, можна розробляти їх комплекси відповідно до сфери людської діяльності, враховуючи цілі та умови навчання. Але якщо мова йде про письмовий переклад, то загальне спрямування заняття ґрунтується на поширеній схемі: учні виконують переклад удома, а в класі проводиться його аналіз за такими етапами: 1) прослуховування різних варіантів перекладу; 2) критичний аналіз помилок; 3) відпрацювання оптимального варіанта перекладу; 4) підсумковий аналіз викладача перекладу усього тексту.

Очікується, що у процесі такої роботи у свідомості учнів поступово формуються підходи до інтерпретації тексту загалом і до розв'язання його найбільш типових труднощів (граматичних, лексичних, фразеологічних, стилістичних тощо).

Корекційною складовою формування соціокультурної компетенції засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання є одночасне формування пізнавальної діяльності. Оволодіння дитиною мовними вміннями вираження логіко-граматичних конструкцій – означає новий етап розвитку її пізнавальної діяльності: перехід від констатації явища до розкриття його сутності, його зв'язків з іншими явищами.

Ми поділяємо думку А. Г. Зікєєва щодо визначення корекційних напрямків роботи з розвитку мови учнів з обмеженими можливостями.

1. Необхідно враховувати, що завдання курсу Іноземна мова полягає не тільки в оволодінні граматичними знаннями, навичками й уміннями, насамперед у забезпеченні практичного володіння словесною мовою. Системний характер мови вимагає вивчення мовних явищ у їхньому взаємозв'язку. Програмні теми, окремі мовні факти повинні розглядатися як ланки одного ланцюга, необхідно бачити їхнє місце у всій системі навчання мови, слово повинно засвоюватися в єдності значення, форми й функції.

2. Завдання корекції і розвитку умінь та навичок граматично правильної мови в учнів з обмеженими мовними можливостями повинні вирішуватися на практично, оскільки, завдяки засвоєним знанням при вивченні граматики діти мають можливість усвідомлено оформляти (і контролювати) свою мову. При цьому знання повинні переноситися на продуковану мову, сприяти формуванню, уточненню, впорядкуванню, та, як наслідок, корекції необхідних мовних навиків і умінь з подальшою їх автоматизацією і стабілізацією. Враховуючи особливості мовного розвитку дітей, практична спрямованість в навчанні передбачає таку організацію мовного матеріалу і його викладання, за якої головною і первинною має стати робота над семантикою, значенням лексичних одиниць або граматичних структур. Вочевидь, уточнення і збагачення словника є першочерговим завданням, але воно повинно виконуватися на синтаксичній основі: в процесі побудови словосполучень і речень, діалогів і текстів. Саме з цією метою, учням пропонується значна кількість завдань синтетичного, творчого характеру. Використовуються також аналітичні вправи, які підбираються так, щоб зближувати аналіз мовного матеріалу із способами його вживання у висловах

різного рівня. Завдання мають бути розбиті на блоки, що відокремлюються за тими практичними уміннями, які уточнюються при їх виконанні. Це дозволяє реалізувати ті або інші завдання в певній системі, виключає випадковий характер утворення зв'язків. Завдання пропонуються в певній послідовності: перші готують ефективне виконання подальших.

3. При використанні дидактичних матеріалів за основними розділами реалізується формування, уточнення, впорядкування мовних умінь та навичок відбувається в певній послідовності: від первинного визначення, розпізнавання і розуміння мовного матеріалу до його використання в різних контекстах з різними комунікативними завданнями. Цілеспрямоване спостереження, розпізнавання тих чи інших компонентів мовних одиниць служать основою для, подальших граматичних узагальнень, перенесення їх на однотипні граматичні явища. При цьому практичне опанування мовних умінь здійснюється на основі розумових операцій, пов'язаних з аналізом і синтезом мовного матеріалу: зіставленням, розрізненням, виділенням, знаходженням загальних ознак та їх узагальненням [2, с. 24–26].

Отже, саме через спілкування і мовленнєву діяльність, повноцінне розуміння значення слів і тексту дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе, тобто опановує все духовне багатство, яке може дати їй процес опанування іноземною мовою. Реалії сьогодення вимагають, щоб учні із особливими освітніми проблемами вивчали іноземну мову й активно використовували її у процесі навчання. Відповідно, використання засобів перекладу у процесі навчання іноземної мови допомагає школярам опановувати нові знання, формувати загальні та спеціальні компетенції, зокрема соціокультурну компетенцію, що сприяє соціалізації дітей з особливими потребами, інтегруванню їх в загальноосвітню систему України.

Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають пошуку нових рішень, щодо навчання іноземної мови на різних рівнях. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від вчителя, форм і методів, які він обирає й активно використовує у роботі. Тож проблема спеціальної підготовки вчителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах потребує вирішення, завдяки підвищенню кваліфікації працюючих вчителів та формуванню і використанню нового підходу до підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Влахов С. И. Непереводимое в переводе (реалии): Мастерство перевода / С. И. Влахов, С. П.Флорин. – М., 1970. – 468 с.
2. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
3. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. - Львів, 1989. – 216 с.
4. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: автореф. дис. … канд. пед. наук. / О. О.Коломінова. – К., 1998. – 18 с.
5. Латышев В. В. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / В. В. Латышев, В. И. Провоторов. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. - 124 с.
6. Леонтьєв О. М. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / О. М. Леонтьєв. - Одеса: Вид-во ПНУ АПН України, 2001. – 269 с.
7. Крупнов В. Н. Практикум по переводу с английского языка на русский / В. Н. Крупнов. - М.: Междунар. отношения, 1976. - 192 с.
8. Нелюбин Л. Л. Переводоведение как наука и ее основные параметры / Л. Л. Нелюбин // Переводоведческая лингводидактика. – М.: Флинт; Наука, 2009. – С. 11-19.
9. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.

REFERENCES

1. Vlakhov S. I., Florin S. P. Neperevodimoe v perevode (realii): Masterstvo perevoda [Untranslatable in translation (realia): Mastery of translation], Moscow, 1970, 468 p.
2. Zikeev A. G. Razvitie rechi uchashchikhsya spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Speech development of students of special (remedial) educational establishments]. Moscow, Akademiya Publ., 2000, 200 p.

3. Zorivchak R. P. Realiya i pereklad (na materiali anhlomovnykh perekladiv ukrayins'koyi prozy) [Realia and translation]. L'viv, 1989, 216 p.
4. Kolominova O. O. Metodyka formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi uchniv molodshoho shkil'noho viku v protsesi navchannya usnoho anhlomovnoho spilkuvannyaya [Methodology of forming primary school pupils' sociocultural competence in the process of teaching oral English language interaction] Avtoreferat dys. … kand. ped. nauk. Kyiv, 1998, 18 p.
5. Latyshev B. B., Provotorov V. I. Struktura i soderzhanie podgotovki perevodchikov v yazykovom vuze [Structure and content of translators' training in linguistic higher educational establishments]. Moscow, NVI-TEZAURUS, 2001, 124 p.
6. Leont'ev O. M. Linhvodydaktyka v suchasnykh zakladakh osvity [Linguodidactics in modern educational establishments]. Odesa, PNU APN Ukrayiny Publ., 2001, 269 p.
7. Nelyubin L. L. Perevodovedenie kak nauka i ee osnovnye parametry [Translation as a science and its main parameters] / Nelyubin L. L. // Perevodovedcheskaya lingvodidaktika [Translation Linguodidactics]. Moscow, Flint; Nauka, 2009, pp. 11-19.
8. Chernovatyy L. M. Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nosti: pidruchnyk dlya stud.vyshchykh zaklad.osvity za spetsial'nistyu «Pereklad» [Methodology of teaching translation as a speciality]. Vinnytsya : Nova knyha Publ., 2013, 376 p.

УДК 378.016:[376:373]

ОКСАНА ВОЛОШИНА,

woloshina@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського

НАТАЛЯ ДМІТРЕНКО

nataliadmitrenko0302@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Висвітлено проблему підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. Вивчено та проаналізовано нормативні документи щодо організації інклюзивної освіти в українській загальноосвітній школі, з'ясовано роль учителя у процесі запровадження інклюзії. Досліджено, що теоретичною і методологічною основою підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є аксіологічний, антропологічний, цілісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, диференційований, компетентнісний підходи. Визначено педагогічні умови формування і охарактеризовано високий рівень інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Розглянуто контекстну технологію як провідну у формуванні інклюзивної компетентності та запропоновано методи і прийоми роботи вчителя іноземної мови в інклюзивному класі.

***Ключові слова**: інклюзивна компетентність, підготовка майбутніх учителів іноземної мови, інклюзивна освіта, рівень інклюзивної компетентності.*

ОКСАНА ВОЛОШИНА

woloshina@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Винницкий государственный педагогический университет им. Михаила Коцюбинского

НАТАЛЬЯ ДМИТРЕНКО

nataliadmitrenko0302@gmail.com

кандидат педагогических наук, доцент,

Винницкий государственный педагогический университет им. Михаила Коцюбинского

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАСАХ

Освещена проблема подготовки будущих учителей иностранного языка к работе в инклюзивных классах. Изучены и проанализированы нормативные документы по организации инклюзивного образования в украинской общеобразовательной школе, выяснена роль учителя в процессе внедрения инклюзии. Доказано, что теоретической и методологической основой подготовки будущего учителя иностранного языка стали аксиологический, антропологический, целостный, личностно-ориентированный, деятельностный, дифференцированный, компетентностный подходы. Определены педагогические условия формирования и охарактеризован высокий уровень инклюзивной компетентности будущего учителя иностранного языка. Рассмотрено контекстную технологию как ведущую в формировании инклюзивной компетентности и предложены методы и приемы работы учителя иностранного языка в инклюзивном классе.

***Ключевые слова**: инклюзивная компетентность, подготовка будущих учителей иностранного языка, инклюзивный образование, уровень инклюзивной компетентности.*

OKSANA VOLOSHYNA

woloshina@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Vinnytsya Michail Kotsiubynsky State Pedagogical University

NATALIA DMITRENKO

nataliadmitrenko0302@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Vinnytsya Michail Kotsiubynsky State Pedagogical University

TRAINING OF PROSPECTIVE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE TO WORK IN INCLUSIVE CLASSES

The article deals with the problem of training of prospective teachers of foreign language to work in inclusive classes. The authors study and analyze normative documents concerning inclusive education in Ukrainian secondary school and point out the role of the teacher in the process of implementation of inclusion. It is investigated that the theoretical and methodological basis of training of prospective teachers of foreign languages are axiological, anthropological, holistic, student-centered, activities-based, differentiated, competency-based approaches. In the article the pedagogical conditions of formation and the high level of inclusive competence of prospective teachers of foreign language are cleared up. The researchers consider the contextual technology as a key one in formation of inclusive competence. The specific features of studying course «Methods of English Teaching in Inclusive Classes» are analyzed. The authors discuss the issue of methodological principles and propose methods, forms and techniques of teaching of foreign language in inclusive classes. The particular attention is paid to maintaining interdisciplinary connections in the process of training of prospective teachers of foreign language to work in inclusive classes.

***Keywords**: inclusive competence, training of prospective teachers of foreign language, inclusive education, level of inclusive competence.*

Демократичні зміни в Україні, процес її входження у світове співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я, призвели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум. У шкільній освіті це втілилося у розробці концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення

рівності в засвоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я різних ступенів освітнього стандарту. Підхід «школа для всіх» викладений у Саламанській декларації, яка була прийнята у 1994 році 92 країнами. У документі пріоритетним завданням освітньої політики проголошено створення спільного навчання дітей з особливими потребами зі здоровими дітьми.

У цей час у світовій освітній практиці на зміну терміна «інтеграція» (об'єднання в одне ціле) приходить термін «інклюзія» (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кінг-Сірс, Т. Міттлер, Д. Роза). Якщо інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. У цьому документі вказується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де провідною є виховна діяльність [5].

У зв'язку з активізацією процесу впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти Кабінет Міністрів України 15 серпня 2011 р. прийняв постанову «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Також доповнено Класифікатор професій новою посадою – асистент учителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28 липня 2010 р. № 327), розроблена кваліфікаційна характеристика і основні функціональні обов'язки соціального педагога в умовах інклюзивної освіти, визначено функції і повноваження фахівців психологічної служби у контексті забезпечення психологічного і соціального супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання. 1 жовтня 2015 р. у Класифікаторі професій з'явилася посада асистента вихователя дошкільного навчального закладу (наказ Мінекономрозвитку від 2 вересня 2015 р. № 1084).

Широке впровадження ідей інтеграції та інклюзії в загальноосвітні школи України вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів.

Інклюзивне навчання висуває нові вимоги до вчителя загальноосвітньої школи. Він повинен вміти: визначити пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їх реалізації; розробити індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватися на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створювати умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

Реалізація цієї стратегічної мети залежить від якості підготовки майбутнього педагога до виконання своїх професійних обов'язків. Тому однією з найактуальніших проблем сьогодення постає оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання і виховання студентів ВНЗ з урахуванням тенденції освітньої інклюзії.

Дослідженням питань інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір займалися багато вчених: В. Бондар, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності педагогів, пов'язаної з інклюзивним спрямуванням навчання і виховання.

Мета статті полягає у розкритті значення та особливостей підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи в умовах інклюзивної школи.

Сьогодні в усьому світі особлива увага приділяється цілеспрямованому пошуку найбільш ефективних стратегічних напрямків розвитку освіти.

Домінантною стає підготовка вчителя-вихователя, який спроможний вийти за межі власного навчального предмета, здійснювати міждисциплінарні зв'язки, усвідомлювати фахові знання в системі культури. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як соціальну взаємодію, залучити особистісні ресурси учнів для вирішення завдань життєтворчості.

Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення, не контролюючи, а поділяючи відповідальність за результати співпраці з ними.

У нашому суспільстві існують різні позиції стосовно проблеми інклюзивного навчання. Якщо батьківська громадськість виступає ініціатором інтегрованого навчання, визнає спільне навчання як потребу, то педагогічна громадськість більш стримана в ініціативах і визнає таку форму навчання як необхідність. Педагоги розуміють і визнають всю складність цього нового та нетрадиційного підходу в навчанні. Звідси змінюється характер і зміст основних напрямків роботи школи, наповнюється створенням атмосфери співробітництва та взаємодії всіх учасників педагогічного процесу (робота з педагогічними кадрами, учнями, батьками). Як результат, правильно організоване спільне навчання змінює всіх – і батьків, і педагогів, і учнів.

Робота з педагогічною громадськістю є провідною ланкою у створенні інклюзивного навчання. Без створення союзу однодумців у школі реалізувати ідею спільного навчання виявиться проблематичним. Цьому повинна передувати підготовча робота з прийняття ідеї, створення адаптивного простору, а роз'яснення завдань спільного навчання всім педагогам школи, незалежно від того, в якому класі вони працюють, з формування позитивної суспільної думки, програмно-дидактичного забезпечення, підбору кадрів для цих класів.

Вважаємо, що для роботи в інклюзивному класі необхідно залучати досвідчених, творчих педагогів, схильних до дослідницької діяльності, врівноважених, з демократичним стилем керування. Авторитарні педагоги, як правило, ускладнюють процес інтеграції, це має більше негативних наслідків, ніж позитивних. Саме від ступеня усвідомлення вчителем ідеї спільного навчання, від глибини розуміння проблем дитини залежить успіх та розвиток такого учня. Педагог також потребує допомоги як у прийнятті такого вихованця, так і в розумінні навчальних проблем учня, у виборі педагогічних механізмів налагодження співробітництва з таким учнем.

Найбільш значущими напрямками роботи вчителя є формування досвіду соціально-оціночних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з різними освітніми можливостями. Роль учителя полягає у тому, щоб не тільки самому навчитися приймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, цінність, неповторність, навчити цьому всіх школярів. Особливо важливим стає навчити інших приймати та взаємодіяти, надавати необхідну допомогу та підтримку, виявляти позитивне ставлення [2, с. 365].

Учням з особливостями психофізичного розвитку потрібно надавати допомогу в оволодінні загальними навчальними вміннями та навичками, способами навчальної діяльності. Позитивним результатом роботи може вважатися той момент, при якому такі учні менше потребують індивідуальної допомоги. Ступінь самостійності дитини зростає, а її супровід зводиться до мінімальної допомоги та підтримки з боку всіх взаємодіючих структур. Результат же завжди індивідуальний і в кожному конкретному випадку залежить від потенційних можливостей учнів, які розвиваються в процесі виховання й навчання.

Водночас, інклюзивне навчання є креативним процесом, надає педагогові необмежені можливості для реалізації свого творчого потенціалу. Таке навчання, будучи новою формою, вимагає інших підходів, інтерактивних методів навчання, колективних форм роботи, що ґрунтуються на активній взаємодії всіх його учасників.

Теоретичною та методологічною основою для підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в умовах інклюзивної освіти має бути аксіологічний, антропологічний, цілісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, диференційований, компетентнісний підходи.

Аксіологічний підхід є методологічною основою, що визначає систему педагогічних поглядів, що ґрунтуються на розумінні та утвердженні цінності людського життя, її збереження і попередження негативного ставлення до дітей з особливими потребами. Він дозволяє визначити ціннісну позицію майбутнього вчителя і можливості її впливу на ціннісну позицію учня.

Антропологічний підхід дозволяє системно представити дані наук про людину як предмет інклюзивної освіти та враховувати їх при організації й здійсненні інклюзивної діяльності. До антропологічного кола наук, які можуть надати допомогу щодо інклюзивної діяльності, можна віднести анатомію, фізіологію і патологію людини, філософію, логіку, психологію та інші науки.

Цілісний підхід орієнтує на виокремлення в педагогічній системі інтегративних системоутворюючих зв'язків і відносин, вивчення та формування того, що в системі є сталим, а що змінним, що головним, а що другорядним. Передбачає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого. Цим він дуже тісно пов'язаний з особистісним підходом.

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, створення умов для їх особистісного становлення, сприяє розкриттю здібностей і можливостей, вихованню вольових якостей тощо.

Діяльнісний підхід є теоретико-методологічною стратегією і дозволяє вивчити зміст готовності майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, оптимізувати способи її формування й розвитку, визначити шляхи практичного вдосконалення.

Диференційований підхід у навчанні і вихованні – один із способів вирішення педагогічних завдань з урахуванням соціально-психологічних особливостей вихованців з особливими освітніми потребами. Він оптимізує навчально-виховну діяльність педагога, дозволяє визначати зміст та форми виховання не для кожного учня (що складно в умовах великої наповненості класів), а для певної категорії учнів.

Компетентнісний підхід педагога інклюзивної освіти представлений системою академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають здатність і готовність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів з урахуванням потреб усіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору.

Виявлення і позначення комплексу компетенцій, що становлять компетентнісну модель педагога інклюзивної освіти, є орієнтиром у визначенні змісту освіти і підборі адекватних методів і прийомів роботи.

На нашу думку, педагогічними умовами, що сприяють успішному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у процесі професійної підготовки, є:

- застосування технологій контекстного навчання, що дозволяють формувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови в умовах інклюзивного навчання шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання і створення соціального контексту майбутньої діяльності;
- використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до втілення інклюзивного навчання, здобуття знань про особливості розвитку, навчання і виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями і про специфіку професійної діяльності учителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання;
- включення у зміст навчання майбутніх учителів спецкурсів та спецсемінарів з методики навчання іноземних мов, спрямованих на засвоєння методів і способів реалізації конкретних дій в процесі інклюзивного навчання;
- забезпечення наступності етапів реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів.

За результатами аналізу наукових джерел вважаємо, що високий рівень інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови характеризується: високим ступенем усвідомлення важливості та потреб здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; розвиненими знаннями, уміннями та навичками, що є показниками когнітивного та діяльнісного критеріїв професійної компетентності вчителя іноземної мови; здатністю контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, проявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання. Характерними ознаками високого рівня є також здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, володіння тактиками і прийомами впливу на школярів в умовах різних навчальних ситуацій, усвідомлення сильних і слабких сторін своїх дій. Учитель іноземної мови з цим рівнем професійної компетентності демонструє впевненість у собі, уміє поєднувати вимогливість із демократичністю, що проявляється в наданні ініціативи і самостійності учням з особливостями психофізичного розвитку; здатний налагоджувати емоційний контакт, формувати відносини взаємної симпатії та довіри, виявляти доброзичливість

і тактовність у стосунках з учнями з особливими освітніми потребами, для яких це особливо важливо під час формування в них мотивів до вивчення іноземної мови [3, с. 59].

Опанування інклюзивною компетентністю досягається шляхом забезпечення системності та послідовності у формуванні інклюзивної готовності майбутнього вчителя іноземної мови, умов досягнення ефекту «педагогічного резонансу» за допомогою варіативності організаційних форм, технологій і методів навчання, а також позакласної діяльності, які передбачають цілеспрямоване і комплексне формування академічних, професійних і соціально особистісних компетентностей, що становить основу інклюзивної готовності майбутніх фахівців.

На нашу думку, найбільш ефективною є контекстна технологія формування інклюзивної готовності, що передбачає використання можливостей навчальної діяльності (аудиторної та самостійної роботи), навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи, практичного навчання (педагогічні практики), а також позанавчальної діяльності майбутніх педагогів (участь в тренінгах, волонтерських загонах, інформаційних кампаніях). Така технологія передбачає трансформацію змісту майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти (зовнішній контекст) в зміст вищої педагогічної освіти, що відображено в змісті навчальних дисциплін, і формування внутрішнього контексту освіти – професійних і соціально особистісних компетенцій, які визначають інклюзивну готовність.

Основою формування інклюзивної готовності майбутніх вчителів іноземної мови є контекстні проблемні завдання і ситуації. Вони відображають проблеми взаємодії, спілкування, обміну соціальним досвідом суб'єктів інклюзивного освітнього простору, вирішення яких є засобом формування комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що становлять інклюзивну готовність педагога. При цьому проблемний характер завдань і ситуацій забезпечується наявністю і суб'єктивним усвідомленням майбутнім педагогом протиріччя, яке потрібно розв'язати [1, с. 35].

Вважаємо, що необхідне змістове акцентування навчального матеріалу, який визначає ідеї, цінності та принципи інклюзивної освіти в предметних галузях всіх блоків навчальних дисциплін. Цю роботу необхідно проводити впродовж усього періоду підготовки майбутніх вчителів іноземної мови: як в процесі безпосереднього навчання в університеті, так і під час проходження педагогічної практики, проведення позанавчальних заходів.

Ми поділяємо думку, що ефективність роботи з дітьми, які мають комплексні розлади, залежить від компетентності і професіоналізму педагогів. Такий педагог повинен добре орієнтуватися практично в усіх галузях спеціальної педагогіки (олігофренопедагогіці, логопедії, тифло- й сурдопедагогіці) та спеціальній психології. Крім того, він повинен бути досить добре обізнаним в окремих питаннях медичних дисциплін. Ці умови є запорукою успіху в контексті інтегрального підходу до навчання дітей цієї категорії, основою глибокого розуміння їхніх особливостей, важливого для розробки варіативних моделей індивідуальних корекційних програм [3, с. 89].

Вважаємо, за доцільне запровадити у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ вивчення дисципліни «Методика викладання іноземної мови дітям з особливими потребами» для дисципліни вирішувалася би проблема вибору педагогічної технології навчання іноземної мови дітей з обмеженими можливостями. Наведемо декілька питань, які доцільно винести для обговорення:

- специфіка мовленнєвого розвитку та оволодіння мовою дітьми з обмеженими можливостями (здатність сприймати обмежений обсяг інформації, особливо вербальної; своєрідність узагальнення отриманої інформації; труднощі застосування наявних знань; труднощі вербального опосередкування);
- порушене співвідношення афекту й інтелекту (переважання афективного компонента над інтелектуальним, а це збільшує значимість емоціональних стимулів для дітей з обмеженими можливостями), що стимулює до використання вчителем заохочення, винагородження та інших засобів емоційного стимулювання;
- переваги вивчення іноземної мови дітьми з обмеженими можливостями (позитивний вплив на розвиток психічних функцій; стимулюючий вплив на загальні мовленнєві здібності дитини; виховна та інформаційна цінність вивчення іноземної мови).

У процесі вивчення дисципліни варто наголосити на важливості застосування принципів інклюзивного навчання на уроках іноземної мови для дітей з обмеженими можливостями:

• формувати лексичні, граматичні і фонетичні навички в процесі виконання завдань, які забезпечують запам'ятовування нових слів і застосування їх у мовленні;

• використовувати інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють «особливій» дитині із задоволенням займатися іноземною мовою;

• створювати сприятливий психологічний клімат і формувати ситуації успіху на кожному уроці іноземної мови;

• застосовувати здоров'я зберігаючи технології, адаптовану програму з урахуванням особливостей психофізичного розвитку і можливостей дітей з обмеженими можливостями, ілюстрованого і аудіоматеріалу, інтерактивних елементарних завдань на CD.

У контексті методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах доцільно запропонувати розробити варіативну систему завдань залежно від рівня можливостей засвоєння матеріалу; адаптувати та модифікувати навчальний матеріал залежно від нозологоії дитини; долучати майбутніх учителів до вирішення професійних завдань і педагогічних ситуацій, виконувати завдання під час проходження педагогічної практики; приймати участь в інформаційних кампаніях щодо позиціонування ідей інклюзивної освіти; розробити професійне портфоліо педагога інклюзивної освіти.

Опанування майбутніми вчителями іноземної мови сучасних комунікативних та ігрових технологій на уроках іноземної мови в інклюзивному класі, що передбачають використання системи спеціальних вправ, спрямованих на розвиток сприймання, операцій мислення, відпрацювання інтелектуальних дій, роботу із формування особистості дитини, є необхідною складовою методичної підготовки. Метою навчання застосування вище згаданих технологій є комунікативний розвиток дітей, їх здатності вирішувати мовними засобами комунікативні задачі в різних сферах і ситуаціях спілкування.

На практичних заняттях з «Методики навчання іноземної мови дітей з обмеженими можливостями» студентів треба навчати, як ефективно застосовувати специфічні форми, методи та прийоми навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами, серед яких: арт-терапія та її різновиди: казкотерапія, музикотерапія, використання образотворчої діяльності, техніка квілінг; логопедична ритміка; робота з інтерактивною книгою, білінгвістичний метод навчання, проведення роботи із закритою картиною. Крім того, варто не забувати про використання нових інформаційних технологій у навчанні, невербальних засобів спілкування, використання наочних, словесних та практичних методів навчання іноземної мови, різних видів дидактичних ігор (зокрема мовленнєвих), проведення нетрадиційних уроків тощо. Зазначимо, що навчання, виховання та розвиток цієї категорії учнів необхідно здійснювати на основі складання індивідуальних планів та програм [4, с. 74].

На нашу думку, важливо використовувати такі форми роботи, які дозволяють формувати у студентів компетенції колегіального (командного) стилю діяльності, приймати та втілювати рішення в полісуб'єктному освітньому просторі (кейс-технології, метод проектів тощо). На допомогу учителю іноземної мови стануть у нагоді інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють застосовувати елементи дистанційного навчання та урізноманітнювати методи і прийоми роботи на уроці іноземної мови відповідно до нозології дитини.

Міждисциплінарний зв'язок дисциплін навчального плану підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, який відображає сутність, цінності інклюзивної освіти, забезпечує реалізацію аксіологічної функції освіти. Це передбачає інтеграцію теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань. Необхідно забезпечити трансляцію ідей інклюзивної освіти та формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів за допомогою розгляду окремих питань теорії та практики інклюзивних процесів при вивченні інших дисциплін, наприклад: «Іноземна мова» (підбір текстів, які розкривають проблеми дискримінації в суспільстві та освіті, взаємодії в загальному освітньому середовищі), «Філософія» (питання цінності людського життя; толерантність як спосіб мислення, спілкування, взаємодії), «Економіка» (освіта і працевлаштування осіб з інвалідністю), «Соціологія» (доступність освіти для всіх). Також доцільно забезпечити проходження практики в загальноосвітніх закладах, де відкриті інклюзивні класи.

Отже, інклюзія – пріоритетний напрям роботи сучасної школи. Майбутніх учителів необхідно цілеспрямовано готувати до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в

умовах загальноосвітнього закладу. Для формування професійної компетентності вчителів іноземної мови, які будуть членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзованої дитини, далеко недостатньо вивчення суто фахових дисциплін. Така підготовка має бути наскрізною. Потрібно передбачити у дисциплінах психологічного і педагогічного циклу формування певних умінь і навичок роботи з дітьми з різними нозологіями; вміння складати і реалізовувати індивідуальну програму розвитку особливої дитини; розвиток готовності співпрацювати з корекційними педагогами і спеціальними психологами; формування знань і вмінь роботи з батьками різних категорій дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина О. В. Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 35. – С. 34–37.
2. Дмітренко Н. Є. Шляхи удосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи / Н. Є. Дмітренко // Наукові записки. – Вип. 104 (2). Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 364–368.
3. Казачінер О. С. Інклюзивна компетентність учителя іноземної мови / О. С. Казачінер – Х.: Вид. група «Основа», 2016. – 93 с.
4. Казачінер О. С. Інклюзивний підхід до навчання іноземної мови / О. С. Казачінер – Х.: Вид. група «Основа», 2016. – 95 с.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р.). Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31e5dbbf877ae/.

REFERENCES

1. Voloshyna O. V. Osoblyvosti kontekstnoho pidkhodu u navchanni studentiv pedahohichnoho universytetu [Peculiarities of contextual approach in training studenys of pedagogical university]. Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Series: Pedahohika i psykholohiya. – 2011, vol. 35, pp. 34–37.
2. Dmitrenko N.Ye. Shlyakhy udoskonalennya metodychnoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [The ways of improvement of methodological training of English teachers of primary school]. Naukovi zapysky. – Vol. 104 (2). – Series: Filolohichni nauky (movoznavstvo): U 2 ch. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2012. pp. 364–368.
3. Kazachiner O. S. Inklyuzyvna kompetentnist' uchytelya inozemnoyi movy [Inclusive competence of foreign language teacher]. Kh.: Osnova, 2016. 93 p.
4. Kazachiner O. S. Inklyuzyvnyy pidkhid do navchannya inozemnoyi movy [Inclusive approach to foreign language training]. Kh.: Osnova, 2016. 95 p.
5. Kontseptsiya rozvytku inklyuzyvnoyi osvity (Nakaz MON Ukrayiny # 912 vid 01.10.2010). [Conception of inclusive education development]. – Available at: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31e5dbbf877ae/.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 372.881.111.1

ВІКТОРІЯ БАРКАСІ

barkasivv@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет ім. Василя Сухомлинського

МАРІЯ КАЗАКОВА

maria111kazakova@gmail.com

викладач,

Миколаївський факультет морського та річкового транспорту КДАВТ

ім. гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного

ТЕТЯНА ФІЛІПП'ЄВА

filippjeva@yandex.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет ім. Василя Сухомлинського

ЗАСТОСУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Визначається роль європейського досвіду при підготовці майбутніх учителів іноземних мов в сучасному інформаційному суспільстві. Розглядається важливість застосування міжнародних зв'язків в галузі освіти. Стверджується, що вивчення досвіду освітніх систем передових європейських держав дозволяє критично підходити до проблем освіти в Україні. Висвітлюється, як участь у виконанні TEMPUS-проекту «Вдосконалення викладання європейських мов на основі впровадження онлайн-технологій (змішаного навчання) до підготовки вчителів» кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського може стати ефективним засобом для вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

***Ключові слова**: європейського досвід, інформаційне суспільство, проект TEMPUS, змішане навчання, модуль.*

ВИКТОРИЯ БАРКАСИ

barkasivv@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Николаевский национальный университет им. Василия Сухомлинского

МАРИЯ КАЗАКОВА

maria111kazakova@gmail.com

преподаватель,

Николаевский факультет морского и речного транспорта КДАВТ
им. гетмана П. Конашевича-Сагайдачного

ТАТЬЯНА ФИЛИППЬЕВА
filippjeva@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
Николаевский национальный университет им. Василия. Сухомлинского

ВНЕДРЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Определяется роль европейского опыта при подготовке будущих учителей иностранных языков в современном информационном обществе, рассматривается важность международных связей в области образования. Авторы утверждают, что изучение опыта образовательных систем передовых европейских государств помогает критически подходить к проблемам образования в Украине. Рассматривается, как участие в выполнении TEMPUS-проекта «Совершенствование преподавания европейских языков на основе внедрения онлайн-технологий (смешанного обучения) при подготовке учителей» кафедры английского языка и литературы Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского может стать эффективным средством для совершенствования подготовки будущих учителей иностранных языков.

***Ключевые слова**: европейский опыт, информационное общество, проект TEMPUS, смешанное обучение, модуль.*

VICTORIA BARKASI
barkasivv@mail.ru
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Mykolaiv National University named after V. Sukhomlynskyi

MARIA KAZAKOVA
maria111kazakova@gmail.com
Teacher,
Mykolaiv Maritime and River Transport Faculty of
Kyiv State Maritime Academy named after
Hetman Petro Konashevich-Sahaydachniy

TETIANA FILIPPYEVA
filippjeva@yandex.ru
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Mykolaiv National University named after V. Sukhomlynskyi

APPLICATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING

The article defines the role of the European experience in the foreign language teachers` training in the modern society, the use of International relations in education. The concept of common European education is analyzed. Due to this concept teaching and learning standards, educational models, and teaching objectives are brought together with the aim to create the common all-European educational system. In order to join this all-European scheme Ukraine needs to make modifications in its educational system. The fundamental idea is to use blended learning as the dominant instructional mode in higher education. The authors examine how the study of the leading European powers` educational experience helps to approach the problems of education in Ukraine critically. English Language Department of Mykolaiv V. Sukhomlynsky National University as a part of the

consortium, composed of ten higher education institutions, takes part in the TEMPUS-project «Improving teaching European languages through the introduction of on-line technology (blended learning) to train teachers." Blended learning is a powerful technology to be implemented into the modern model of Ukrainian education in order to get the level of European educational system. The article highlights how participation in the implementation of TEMPUS-project can be an effective tool for improving the training of the foreign languages teachers.

***Keywords**: European experience, information society, TEMPUS-project, blended learning module.*

У сучасних умовах особливого значення набуває розвиток міжнародних зв'язків, зокрема в галузі освіти, що означає залучення тих, хто навчається, до діалогу культур з метою формування в них системи цінностей як усвідомленого сенсу життя.

Вища освіта є найважливішим соціокультурним інститутом, який жваво реагує на всі суспільні зміни і процеси. В інтеграційних процесах і при активізації міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів (ВНЗ) проваляється їхнє прагнення зайняти свою унікальну соціальну і економічну нішу в сучасному суспільстві.

Міжнародне співробітництво в галузі вищої освіти стає найважливішим інструментом подолання нових глобальних викликів і способом інтелектуального взаємозбагачення університетських спільнот різних країн. В законі України «Про вищу освіту» зазначається, що основними напрямами міжнародного співробітництва ВНЗ є участь у міжнародних освітніх та наукових програмах, створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними ВНЗ, науковими установами та організаціями [1].

Процес співпраці Європейського Союзу (ЄС) та України в галузі вищої освіти, як і інтеграція європейського простору вищої освіти, безпосередньо пов'язані з інтернаціоналізацією освіти в світі, яка, відповідно, є відображенням глобалізації. У розвитку обох інтеграційних процесів (всередині і зовні Європи) виявляється багато спільних рис, що дозволяє істотно доповнювати аналіз власне українських явищ університетського життя, а також прогнозувати їх розвиток.

На думку М. Степка, існують чотири рушійні сили, під впливом яких відбуваються трансформації. Перша – зростання потреб навчання; друга – диверсифікація типів ВНЗ; третя – вплив інформаційно-комунікаційних технологій у всіх аспектах навчання; четверта – глобалізація, що впливає на те, як ми викладаємо, пізнаємо, вивчаємо, досліджуємо і спілкуємося [3].

Співпраця ЄС та України в галузі вищої освіти має більш ніж двадцятирічну історію і становить складний і багаторівневий процес. Так, українські університети є реципієнтами європейського консультативно-технічного сприяння. Внутрішні заходи з модернізації системи вищої освіти також багато в чому інспіровані європейськими інтеграційними процесами в сфері утвердження єдиних освітніх стандартів.

Дослідженню міжнародного співробітництва в галузі освіти щодо інтернаціоналізації освітнього простору приділено увагу в роботах Б. Клименко, О. Козієвської, К. Левківського, В. Лугового, В. Паламарчука, Г. Поберезької, М. Степка та ін. Питанням, пов'язаним з можливістю використання досягнень зарубіжного досвіду у вітчизняній освіті, присвячені роботи В. Астахова, О. Товажнянського, Г. Крючкова, Ю. Сухарнікова, О. Ходаковського та інших вчених.

Вивчення досвіду освітніх систем передових європейських держав дозволяє критично підходити до проблем освіти і виховання в Україні, дає розуміння необхідності змін в сфері професійної освіти та сприяє запровадженню педагогічних інновацій. Важливе місце посідає питання підготовки сучасних учителів. Саме європейський досвід може сприяти вдосконаленню цього процесу.

Мета статті – визначити роль європейського досвіду при підготовки майбутніх учителів іноземних мов в сучасному інформаційному глобальному суспільстві.

О. Козієвська зазначає, що у розвинутих країнах міжнародне співробітництво у сфері освіти й науки, засноване на взаємних інтересах і партнерстві, є частиною їх державної освітньої політики, спрямованої на вирішення соціально-економічних, політичних і духовних проблем та на те, щоб освіта стала ключовим фактором успішного розвитку держави [2].

Міжнародне співробітництво в галузі освіти здійснюється передусім завдяки участі українських університетів в міжнародних проектах. TEMPUS – це програма Європейської комісії, що

спрямована на розвиток і вдосконалення систем вищої освіти в країнах-партнерах на основі збалансованого співробітництва з навчальними закладами та іншими інститутами з країн-членів ЄС.

Назва TEMPUS утворена на основі скорочення назви програми «Trans-European Mobility Program for University Studies», що відображає основне призначення програми – трансєвропейська мобільність в сфері університетської освіти. В епоху глобалізації програма TEMPUS є одним із засобів, за допомогою яких ЄС намагається відгукнутися на мінливі геополітичні та соціально-економічні умови й таким чином, активізувати і збагатити діалог між країнами.

У рамках програми TEMPUS здійснюються проекти з розробки навчальних програм, які спрямовані на вдосконалення змісту і методів викладання у ВНЗ країн-партнерів. Ключовими завданнями таких проектів є:

- розробка нових навчальних програм, курсів або адаптація існуючих;
- введення модульної структури навчання;
- розробка нових навчальних посібників;
- вдосконалення методик викладання;
- перепідготовка і підвищення о кваліфікації викладачів;
- введення міжнародних дипломів.

Цільовими групами таких проектів є, переважно, викладацький склад і студенти, а також органи університетської адміністрації.

Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського в складі консорціуму з десяти ВНЗ отримав грант Європейської комісії на реалізацію проекту TEMPUS «Вдосконалення викладання європейських мов на основі впровадження онлайн-технологій (змішаного навчання) до підготовки вчителів» «Developing the Teaching of European Languages: Modernising Language Teaching through the development of blended Masters Programmes»).

До консорціуму увійшли Астонський університет (Велика Британія), університет Кан Нижня Нормандія (Франція), педагогічний університет Фрайбурга (Німеччина), два українські ВНЗ – Київський національний лінгвістичний університет та Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського, три російські ВНЗ – Тюменський державний університет, Ярославський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Воронезький державний університет і два узбецькі ВНЗ – Узбецький державний університет світових мов (м. Ташкент) і Самаркандський державний інститут іноземних мов.

Мета проекту – розширення співробітництва між країнами ЄС (Великою Британією, Німеччиною та Францією), що увійшли до проекту, та країнами-партнерами (Україною, Росією та Узбекистаном) у галузі вищої освіти через удосконалення викладання європейських мов на основі онлайн-технологій. Проект спрямований на посилення взаємозв'язку між середньою та вищою освітою, а також на модернізацію навчальних магістерських програм у контексті Болонського процесу.

Цільовою групою проекту є викладачі іноземних мов ВНЗ, магістранти та аспіранти, викладачі регіональних інститутів післядипломної освіти, вчителі іноземних мов шкіл та представники місцевих органів освіти.

Завданнями проекту є:

- розробка нової моделі навчання вчителів;
- створення спільноти висококваліфікованих викладачів, які здійснюватимуть підвищення кваліфікації шкільних вчителів;
- розробка і впровадження магістерської програми для вчителів європейських мов на основі онлайн-технологій;
- відкриття центрів дистанційного доступу до навчальних ресурсів для
- магістрантів і вчителів шкіл;
- створення потенціалу для інтернаціоналізації вищої освіти через інтерактивне мережеве спілкування педагогів;
- створення єдиної інтернаціональної команди проекту, що
- реалізується в усіх ВНЗ-партнерах;
- обговорення регіональних варіантів магістерської програми;
- обмін програмами модулів і навчальними матеріалами, розробленими у ВНЗ-партнерах;
- використання спільних модулів;

- здійснення академічного обміну викладачами та студентами;
- запровадження різних форми взаємного визнання академічних успіхів на основі ECTS (подвійні дипломи та ін.).

До робочої групи проекту Миколаївського національного університету ім. В. Сухомлинського входять викладачі кафедри англійської мови та літератури, які здійснюють розробку та впровадження проекту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр». В ньому приймають участь студенти спеціальності 8.02030302 «Англійська мова і література», які навчаються згідно з програмою, спільно розробленою усіма представниками консорціуму. Програма базується на змішаній формі навчання: заняття проводяться як дистанційно, так і аудиторно з використанням інтерактивних технологій.

Випускник, який отримав ступінь магістра педагогіки, повинен бути готовий вирішувати освітні та дослідницькі завдання, орієнтовані на науково-дослідну роботу в предметній галузі знань; використовувати сучасні технології збору, обробки та інтерпретації отриманих експериментальних знань; володіти сучасними методами досліджень, які застосовуються в психолого-педагогічній освіті; аналізувати результати навчання в різних типах навчальних закладів; проектувати і реалізовувати в практиці навчання нового змісту навчальних предметів; діагностувати рівень освіченості. Діяльність випускника спрямована на психологічне забезпечення освітніх систем за допомогою надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу в освітніх, науково-дослідних установах, сім'ях і т.д.

Випускники магістратури за вказаним напрямком повинні бути підготовлені до виконання наступних видів професійної діяльності відповідно до рівня своєї кваліфікації:

- науково-дослідної;
- викладацької;
- корекційно-розвивальної;
- консультаційної;
- культурно-просвітницької;
- організаційно-виховної;
- соціально-педагогічної.

Відтак у магістрів-філологів – майбутніх вчителів іноземних мов – мають бути сформовані професійно важливі види компетентності: науково-дослідницька, науково-методична, лінгвістична, комунікативна, загальнонавчальна, загальнокультурна, соціальна, особистісна. Реалізація проекту TEMPUS спрямована на вдосконалення цих компетентностей, які становлять професійну компетентність.

Перший етап проекту розпочався з формування єдиної концепції, що регламентує його структуру, зміст і підходи до його розробки. Концепція була розроблена на основі ретельного аналізу потреб вищої школи країн-партнерів і можливостей перейняти сучасні досягнення європейської системи освіти.

Існування взаємозв'язку між якістю підготовки і змістом навчальних планів і програм не викликає сумнівів. Високий рівень кваліфікації викладацького складу, застосування найсучасніших освітніх технологій, ефективна організація навчальної та дослідницької діяльності студентів, їх висока мотивація дозволяють гарантувати досягнення потрібних результатів освіти, які були визначені як цілі освіти і відображені в його змісті.

Перед учасниками проекту поставало завдання спільно розробити навчальну програму для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» спеціальності «Англійська мова і література». Зусиллями групи розробників була проведена детальна робота з відбору новітніх європейських методик і навчальних програм, аналізу передового педагогічного досвіду і адаптації базового навчального плану з урахуванням національних і регіональних особливостей української, російської та узбецької систем вищої філологічної освіти.

Результатом цієї роботи став комплекс із шести модулів, які увійшли до навчального плану магістрів – майбутніх учителів європейських мов:

- інноваційні технології навчання іноземних мов (Teaching Languages with Technology);
- комунікативні стратегії англійської мови (English Language Improvement);
- практичний курс другої іноземної мови (German Language Improvement);
- методика навчання іноземних мов на різних етапах (Age Appropriate Pedagogy);

- методика розробки навчальних програм та їх оцінювання (Course design and evaluation);
- методика викладання фахових дисциплін (Foreign Language Teaching Methodology).

Апробація оновлених навчальних програм в рамках проекту TEMPUS проходила одночасно в усіх вузах-партнерах. Практична фаза – робота за оновленим навчальним планом, до якого увійшли вищезазначені модулі, – проводилась на факультеті іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В. Сухомлинського у 2015 –2016 навчальному році.

Модульні курси базуються на застосуванні змішаної форми навчання: заняття проводились як аудиторно, так і дистанційно. Були залучені нові дистанційні методики навчання, контролю та оцінювання знань студентів. За допомогою Інтернету використовувався оригінальний друкований та відеоматеріал. Така робота була привабливою для студентів, мотивувала їх на самовдосконалення.

План кожного уроку містив мету, результати заняття (Aim and Outcomes) та резюме (Synopsis). До основної частини – змісту заняття (Lesson Content) – входили:

- мовленнєва розминка (Spark);
- головна інформація (Input);
- подальша діяльність (Follow-up activities);
- додаткова діяльність (Extra activity);
- заключна діяльність (Final activity).

Список запропонованої літератури складався з основної (Key Reading) та додаткової (Further reading) літератури.

Членами команди проекту TEMPUS було ретельно розроблено кожне заняття, яке будувалось на комунікативно спрямованому вправленні, застосуванні тільки оригінальних ресурсів, використанні найсучасніших засобів навчання.

На першому занятті кожного модуля студенти відповідали на запитання вхідного тесту (Entry Test), що надавало викладачу можливості оцінити рівень сформованості їх компетентностей, визначені означеним модулем, та скорегувати свою роботу з метою вдосконалення професійної компетентності магістрів.

Після закінчення кожного заняття викладач мав заповнити підготовлену командою TEMPUS анкету щодо ефективності запропонованих завдань, змін, які були їм зроблені до робочої програми, вказавши причину, та прокоментувати навчальну діяльність студентів.

У рамках проекту проводилися сумісні заняття (Co-teaching) викладачами Астонського університету кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету ім. В. Сухомлинського. Такі заняття готувалися сумісно: визначався начальний матеріал, що викладачі мали презентувати та опрацювати, обговорювалися етапи уроку, в яких кожний був задіяний, готувався наочний матеріал тощо.

Співпраця з викладачами – носіями мови стимулювала і викладачів, і студентів до самовдосконалення, надавала магістрантам змогу перевірити на практиці результати сформованості власної професійної компетентності. Після сумісних занять викладачі обговорювали, що їм вдалося зробити, а що треба коректувати з урахуванням реальних знань та вмінь студентів для підвищення ефективності навчання. Заповнення анкет оцінювання занять надавало можливості подальшого вдосконалення навчальних програм.

Після кожного заняття магістранти письмово оцінювали його. Так, студенти відповідали на запитання стосовно їхньої зацікавленості в запропонованому навчальному матеріалі, вказували, що нового пізнали під час занять, чому навчилися, з яких питань вони би хотіли дізнатися більше.

Магістри визначили такі переваги занять за розробленими модулями:

- використання мультимедійних форм навчання;
- насиченість оригінальним матеріалом;
- постійна комунікація у форматах «студенти-викладач», «студент-студент», «студенти-студенти»;
- застосування особистого навчального досвіду;
- можливість спілкування з викладачем та студентами дистанційно.

Наприкінці виконання кожного модуля студентам пропонувалось зробити фінальні завдання (Final tasks) теоретичного і практичного характеру, що дозволяло викладачеві оцінити рівень сформованості їхньої компетентності.

Можна констатувати, що застосування вищезазначених модулів сприяло вдосконаленню професійної компетентності магістрантів-філологів, подальшому розвитку всіх необхідних майбутнім вчителям видів компетентності.

Обмін досвідом та аналіз результатів анкетування дав змогу міжнародній команді викладачів розробити план змін до попередньо розроблених модулів, які були відкоректовані викладачами, що створювали модульні курси. За оновленими робочими програмами розпочалось викладання модульних курсів у 2016–2017 навчальному році на освітньо-кваліфікаційному рівні «Магістр» спеціальності «Англійська мова і література» в університетах – партнерах України, Росії та Узбекистану.

Важливим аспектом програми ТЕМПУС «Вдосконалення викладання європейських мов на основі впровадження онлайн-технологій (змішаного навчання) до підготовки вчителів» є поширення педагогічних ідей вшир. Передусім цей результат полягає у формуванні міжнародної та регіональної мережі, що забезпечує вдосконалення підготовки вчителів європейських мов.

Основою мережі стали учасники проекту – члени консорціуму. Зміцнення і розширення мережі відбувається на трьох рівнях: регіональному – шляхом співпраці з викладачами регіональних інститутів післядипломної освіти, вчителями іноземних мов шкіл та представниками місцевих органів освіти, національному – за допомогою обмінів досвідом всередині кожної з країн-учасниць проекту, міжнародному – шляхом посилення зв'язків між українськими, російськими, узбецькими ВНЗ і університетами країн ЄС. Широкому поширенню педагогічних знань багато в чому сприяла велика географія партнерів по проекту і активна участь кожного з членів консорціуму. Учасники мережі мають навчальний матеріал, розроблений в результаті ступінчастої процедури вдосконалення модульного курсу. Центри викладання європейських мов, що функціонують в деяких університетах-партнерах, мають можливість поширювати цей навчальний матеріал в своїх регіонах.

Наведена загальна характеристика програми TEMPUS дозволяє зробити висновок, що виконання її проектів може стати ефективним засобом для вдосконалення української вищої освіти, підвищення його інтеграції з освітньою системою європейських країн.

Отже, досвід виконання вказаного проекту TEMPUS показує, що він є ефективним засобом для вдосконалення української педагогічної освіти, з його допомогою досягаються реальні результати як в інноваційній сфері розробки нових сучасних навчальних матеріалів, так і в сфері підвищення кваліфікації викладачів, можливості їх активної комунікації з європейськими колегами і прилучення до світових досягнень в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс – Режим доступу: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo /111.
2. Козієвська О. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід та українські перспективи / О. Козієвська // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 30–39.
3. Степко М. Світові тенденції розвитку систем вищої освіти та проблеми забезпечення якості й ефективності вищої освіти в Україні / М. Степко // Вища школа. – 2013. – № 7.

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine "On Higher Education"]. Available at: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo /111.
2. Koziyevs'ka O. Stratehiyi internatsionalizatsiyi vyshchoyi osvity: mizhnarodnyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy [Strategies for internationalization of higher education: international experience and Ukrainian prospects]. Vyshcha shkola, 2012, vol. 7, pp 30–39.
3. Stepko M. Svitovi tendentsiyi rozvytku system vyshchoyi osvity ta problemy zabezpechennya yakosti y efektyvnosti vyshchoyi osvity v Ukrayini [Global trends in the development of higher education and problems of providing quality and efficiency of higher education in Ukraine]. Vyshcha shkola, 2013, vol. 7, pp 13–22.

УДК 378.147:81’243

ОЛЬГА КВАСОВА

olga.kvasova@inbox.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ І ДОСВІД СТВОРЕННЯ КУРСІВ З МОВНОГО ТЕСТУВАННЯ

Узагальнено теоретичний доробок і практичний досвід підготовки майбутніх учителів/викладачів англійської мови до проведення тестового контролю. Проаналізовано численні визначення поняття «грамотність у мовному тестуванні» та розкрито його зміст згідно із поглядами сучасних зарубіжних науковців. Обґрунтовано необхідність створення та запровадження курсу з мовного тестування у класичних та педагогічних університетах України. Окреслено зміст, цілі та завдання такого курсу та сформульовано умови його ефективної імплементації, до яких відносяться, передусім традиційно високий рівень викладання дисциплін педагогічного циклу та методики навчання іноземних мов. Запропоновано новітню модель організації курсу навчання майбутніх учителів/викладачів контролю та оцінювання відповідно до циклу розробки мовного тесту, яка реалізується з використанням інтерактивно-дослідницького методу формування компетентності у мовному тестуванні.

***Ключові слова**: мовне тестування, зміст курсу з мовного тестування, структура курсу, методика формування компетентності у мовному тестуванні.*

ОЛЬГА КВАСОВА

olga.kvasova@inbox.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КУРСОВ ПО ЯЗЫКОВОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

Обобщен теоретико-практический опыт разработки курсов по языковому тестированию, предназначенных будущим учителям/преподавателям английского языка. Проанализированы многочисленные определения термина «грамотность в языковом тестировании» и рассмотрено его содержание, представленное в работах зарубежных ученых. Обоснована необходимость разработки и внедрения курсов по языковому тестированию в классических и педагогических университетах Украины. Описаны содержание, цели и задачи такого курса, а также сформулированы условия его успешной имплементации, к которым относятся, прежде всего традиционно высокий уровень преподавания дисциплин педагогического цикла и методики преподавания иностранных языков. В статье также предлагается инновационная модель организации обучения будущих учителей/преподавателей контролю и оцениванию, построенная в соответствии с циклом разработки языкового теста и реализуемая с помощью интерактивно-исследовательских методов обучения.

***Ключевые слова**: языковое тестирование, содержание курса по языковому тестированию, структура курса, методика формирования компетентности в языковом тестировании.*

OLHA KVASOVA

olga.kvasova@inbox.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

THEORY AND PRACTICE OF DESIGNING COURSES ON LANGUAGE TESTING AND ASSESSMENT

The paper considers the theoretical underpinnings and practices of designing courses on language testing and assessment for pre-service FL teacher training. The author analyses definitions of assessment literacy offered in the studies of world experts including teaching content and objectives of such long implemented courses. She further reasons the urgent need in introducing courses on language testing and assessment in Ukrainian universities; specifies the goal of the courses which lies in training student teachers in developing quality tests and administering assessments on the outset of their teaching career; outlines the content area to be covered in the course placing emphasis on its being based on professional needs; specifies course objectives such as building students' awareness of key concepts and principles of language testing, developing ability to critically analyze available ready-made tests and make decisions about their fitting particular assessment needs, building skills to develop own or adapt ready-made tests and tailor them to the educational context; discusses preconditions of efficient running and attaining good outcomes of such courses which, in her view, are predetermined by traditionally high standards of teaching language pedagogy in Ukraine. An innovative structure of the course based on principles of testing cycle as well as interactive and constructivist methods of teaching language testing and assessment to student teachers are offered in the article.

***Keywords**: language testing and assessment, teaching content of language testing course, course structure, methods of building assessment competence.*

Імплементація в українській вищій мовній школі кредитно-модульної трансферної системи протягом десятьох років засвідчує зростання ролі контролю та оцінювання навчальних досягнень, зокрема у тестовій формі. Тестовий формат застосовується у розробці рубіжних (модульних), а також комплексних контрольних робіт (ККР), за результатами яких робиться висновок про якість навчання в тому чи іншому університеті; він користується популярністю внаслідок економічності, практичності та об'єктивності оцінювання. Проте повстає питання: «Наскільки валідними та надійними є тести, що створюються для перевірки досягнень студентів у опануванні іноземних мов (ІМ)?». Створення тестів з ІМ вимагає від їх розробників як володіння цією мовою на дуже високому професійному рівні, так і у компетентності у власне мовному тестуванні (МТ).

Сьогодні МТ в Україні перебуває на початку свого розвитку: у країні не існує фахівців з дипломом професійного текстолога; у ВНЗ відсутні відділи, що відповідають за розробку усіх мовних тестів, як це практикується в університетах Європи, США та деяких інших зарубіжних країн; практично відсутній україномовний термінологічний апарат тестування. Інакше словами, бракує національного теоретичного доробку і практичного високопрофесійного досвіду, тобто того, що називають «школою» або «традицією». Як наслідок, незважаючи на те, що мовні тести широко використовуються як засіб рубіжного контролю для визначення якості навчання ІМ, вони здебільшого розробляються пересічними викладачами, які не мають спеціалізованої підготовки у галузі МТ. Тому набувають «грамотності у тестуванні та оцінюванні» (ГТО) українські викладачі переважно за власною ініціативою: беруть участь у семінарах та вебінарах, що проводяться вітчизняними та/або іноземними вченими, навчаються розробляти тести самостійно, обмінюючись при цьому досвідом зі своїми колегами та використовуючи власний досвід складання тестових іспитів, вивчаючи літературу з МТ, яка видається зарубіжними вченими та не є легко доступною в Україні. Лише дуже невеликий відсоток викладачів пройшли спеціальну підготовку з розробки тестів у межах проектів Британської Ради в Україні, TESOL Ukraine або програми E-Teacher. Таким чином, в умовах відсутності національної програми підвищення компетентності викладачів університетів у контролі та оцінюванні ІМ нам залишається покладатися на оцінювання, що проводиться на основі тестів, якість яких є доволі сумнівною.

Поширеність МТ у світі та завдання, які воно покликане вирішувати, вимагає від нас підготовки до його проведення принаймні майбутніх викладачів, що отримують педагогічну освіту у стінах класичних або педагогічних університетів. На жаль, досвід викладання курсів з МТ на рівні «бакалавр» або «магістр» в Україні дуже обмежений; запровадження таких курсів до широкого кола університетів є справою майбутнього.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити теоретичні засади та існуючий у світі досвід розроблення курсів з МТ, визначити передумови і методологію для створення та запровадження таких курсів відповідно до потреб національного освітнього контексту.

Отже, курси з МТ як обов'язкові або елективні викладаються у переважній більшості університетів за кордоном. Так, наприклад, у країні, що є нашим безпосереднім сусідом – Угорщині з-поміж десятьох провідних університетів шість пропонують цей курс протягом доволі тривалого часу [3]. У Великій Британії найбільш престижними є курси з МТ університетів Ланкастера, Бедфоршира, Лестера. У США навчання МТ займає безумовно провідну позицію у підготовці учителів/викладачів, задля чого пропонуються як електронні курси, так і численні електронні матеріали для самоосвіти. Проблемами розвитку ГТО майбутніх учителів/викладачів активно займаються вчені Колумбії, Китаю, Туреччини [5; 6; 8; 12]. Розроблений модуль з МТ, включаючи усі матеріали лекцій та семінарів, пропонується проектом Темпус ProSET, виконаним під керівництвом науковців центру CRELLA (Бедфордшир) [2]. Таким чином, опрацювавши світовий досвід, ми маємо можливість розробити подібні курси, враховуючи особливості національного контексту підготовки викладачів ІМ.

Необхідність окремого курсу з МТ обґрунтовується певними причинами, узагальненими Ч. Хатіпоглу на підставі аналізу праць деяких вчених [5]. К. О'Лохлін, зокрема, стверджує, що оволодіння МТ становить значні труднощі для студентів, котрі опановують ІМ. Ці труднощі зумовлені високим ступенем абстрагування у визначенні провідних теоретичних понять тестування (валідності, надійності, практичності), а також тим, як важно досягнути збалансованості цих якостей тесту під час його розробки [13, с.71]. Іншою причиною, вказаною Ч. Хатіпоглу, є значна відмінність і водночас схожість методик опанування викладанням ІМ та МТ. Крім того, і викладаючи, і тестуючи ми повинні спиратися не тільки на спеціальні знання і відповідних галузей, а й на знання психології тих, кого навчаємо і тестуємо, бути справедливими, наполегливими та креативними [5, с. 40). Зазначене свідчить, що майбутні викладачі, які у своїй роботі будуть відповідальними за навчання і тестовий контроль його результатів, повинні отримати спеціальну підготовку з МТ.

Отже, мета курсу з МТ є очевидною – підготувати майбутніх фахівців до розробки якісних тестів та проведення якісного оцінювання вже на початку своєї кар'єри. Наступним після визначення мети кроком у будь-якій педагогічній системі є визначення змісту навчання, у нашому випадку – це визначення тих знань, розвитку тих умінь, що забезпечать студентів необхідною теоретично-практичною базою з МТ, яка й слугуватиме основою для їх подальшого професійного розвитку під час роботи в аудиторії. Звичайно, що зміст навчання буде залежати від умов навчання (ступенів навчання та кількості кредитів, відведених на опрацювання курсу) в українському контексті. Визначення змісту та умов реалізації навчального процесу дозволять зробити оптимальний вибір методів і форм навчання та методів і форм контролю (поточного та рубіжного).

Спробуємо визначити предметний зміст курсу з МТ. У цьому будемо спиратися на визначення ГТО (assessment literacy), яке є центральним у працях зарубіжних науковців, що досліджують підготовленість учителів/викладачів до проведення МТ в аудиторії (classroom-based assessment). Основними ознаками ГТО Р. Стіггінсом вважав такі здатності вчителя: розуміння того, які методи оцінювання треба застосовувати в тій чи іншій навчальній ситуації задля отримання достовірної інформації про успішність навчання; уміння повідомляти про результати оцінювання, виражені у прийнятій формі, до усіх зацікавлених та причетних, включаючи адміністрацію, інших вчителів, батьків та студентів; розуміння того, як зробити оцінювання засобом максимального збільшення навчальної мотивації студентів, зокрема, через залучення їх як повноцінних партнерів до процедури оцінювання, документування результатів та доведення їх до відома усіх причетних (14, с. 535–536).

Від 1999 р. поняття ГТО значно розширилось та було специфіковано, зокрема, відповідно до МТ. Згідно із твердженням Г. Фулчера, ГТО – це «знання та уміння, потрібні для того, щоб проектувати, розробляти, проводити та визначати якість стандартизованих тестів та/або тестів, розроблених для здійснення контролю за успішністю навчання в аудиторії; поінформованість про закономірності процесів підготовки та проведення тестування, а також обізнаність у принципах та концептах, що надають теоретичне підґрунтя та практичне керівництво до здійснення тестування, включаючи знання його моральних та етичних принципів; здатність визначати значущість знань, умінь, процесів, принципів та концептів, пов'язаних із тестуванням, у різноманітних історичних, соціальних, політичних та філософських контекстах та усвідомлювати причини існування у них тієї чи іншої практики тестування; це також уміння визначати роль та вплив тестування на суспільні інституції та особистість» [4, с. 125].

О. Інбар-Лурі відповідно визначає ГТО як складне, багатошарове утворення, яке складається із вісьмох «інгредієнтів». На відміну від Г. Фулчера, ця авторка відводить усвідомленню соціального контексту тестування перше місце, наче відзначаючи високу відповідальність вчителя/викладача за справедливу оцінку результатів навчання та подальші освітні/кар'єрні перспективи студентів. Група, що включає чотири наступні компоненти, охоплює знання та уміння, необхідні для розробки та проведення якісного тестування. Вживаючи слова Дж. Брауна та К. Бейлі, позначимо їх як «стабільна/постійна база знань про тестування», що, згідно з результатами їх дослідження, залишається майже незмінною протягом досить тривалого часу, але зазнає певних змін, спричинених розвитком теорії та практики тестування [1, с. 371]. До такої бази відносяться знання та уміння, пов'язані з аналізом готових тестів, вимірюванням рівня розвитку різних мовленнєвих умінь, розробкою власних тестових завдань, спрямованих на вимірювання різних мовленнєвих умінь, статистичним аналізом для визначення основної тенденції та дисперсії, теоретичними питаннями стосовно визначення надійності та валідності тестів тощо.

Повернемось до компонентів ГТО, визначених О. Інбар-Лурі. Це, зокрема, група компонентів, пов'язаних з наявністю в студентів компетентностей у загальній педагогіці, дидактиці та методиці викладання ІМ. Спираючись на дані свого дослідження, О. Інбар-Лурі стверджує, що у разі високого рівня розвиненості згаданих компетентностей, слухачі курсу з МТ швидше усвідомлюють особливості тестування, скоріше набувають практичних умінь тестування, ефективніше просуваються від рівня «новачок» до рівня «експерт».

Такий висновок дозволяє нам зробити декілька припущень. Перше з них стосується наявності в українському освітньому контексті сприятливих умов для ефективного розвитку компетентості у МТ в межах окремого, спеціалізованого курсу з МТ. Такими умовами вважаємо традиційно міцні позиції педагогіки та методики навчання ІМ у навчальним планах педагогічних університетів, зокрема, обов'язкове проходження педагогічної практики з двох ІМ, написання бакалаврських/магістерських робіт з предметів педагогічного напряму, наявність відповідних курсів за вибором. Другим припущенням є необхідність найретельнішого добору змісту навчання, який би був всебічно обґрунтованим професійними потребами майбутніх учителів/викладачів та охоплював найвагоміші аспекти МТ.

Погоджуємося з О. Інбар-Лурі, зокрема, в тому, що курс з МТ для вчителів ІМ має суттєво відрізнятися від подібного курсу, розробленого для майбутніх фахівців з тестування [7, с. 394]. Л. Тейлор специфікує профіль умінь у МТ для викладача, що розробляє тести для використання в аудиторії. Вона надає найвагоміше місце у цьому профілі методиці навчання ІМ, а потім, за зменшенням вагомості, визначає володіння уміннями створення тестових завдань та обробки результатів, знання теоретичних засад, принципів та концептів тестування [15, с. 409]. Ми віддаємо належне створеному дослідницею профілю викладача, який готує власні тести, проте вважаємо, що обсяг теорії, яку він повинен опанувати, має бути дещо, але не суттєво звужений порівняно з обсягом, пропонованим фахівцям із тестування.

З точки зору практики створення курсу з МТ найбільш придатним вважаємо лаконічне визначення його змісту, надане К. О'Лохліном: а) глибоке розуміння ключових аспектів мовного тестування; б) уміння критично оцінювати існуючі готові тести; в) здатність розробляти власні або адаптувати існуючі тести відповідно до певного навчального контексту [13, с. 73]. Вагомість знання теоретичних основ МТ, як і уміння розробляти власні тести не викликає жодного сумніву.

Підтримуємо також необхідність уміти критично оцінювати тести, отримані з автентичних чи вітчизняних посібників або матеріалів з підготовки до комерційних тестів. Мається на увазі не стільки критика якості тестів, запропонованих ними, скільки аналіз їх придатності до потреб контролю та оцінювання ІМ у певній вітчизняній аудиторії. Уміння адаптувати існуючі тести визначається як окреме та вагоме у дослідженні потреб у підготовці вчителів/викладачів ІМ до проведення МТ у кількох європейських країнах [16]. За нашими даними, великий відсоток українських викладачів, які вважають, що можуть розробляти власні тести, схиляються до запозичення та певної адаптації «готових» тестів [11, с. 171]. Пояснюємо таку практику завеликим навчальним навантаженням наших колег, адже розробка власних тестів потребує значних зусиль (бажано, колективних) та часу.

Зауважимо, що доступна нам зарубіжна література переважно розглядає теоретичне підґрунтя, спільне для курсів з МТ для слухачів різного освітнього рівня – тих, хто ще навчається, тобто майбутніх викладачів ІМ (pre-service teacher), і тих, хто вже отримав кваліфікацію вчителя/викладача,

працює за фахом та має певний досвід (in-service teacher training). Це праці Дж. Брауна та К. Бейлі, Г. Фулчера, О. Інбар-Лурі, К. Леунга, М. Мелоун, Л. Тейлор, К. Фогт, Д. Цагарі. Виняток становлять дослідження курсів з МТ, розроблених для аспірантів [9; 13]. Ще одне зауваження стосується того, що у центрі уваги цих робіт перебуває, зазвичай, теоретичне обґрунтування змісту навчання – ГТО та її компонентів, які ми схарактеризували вище. Цікаво, що умови організації курсу з МТ та методологія його проведення майже не висвітлюються у загаданих працях провідних фахівців із тестології.

Зазначені прикладні питання організації курсу з МТ є більш актуальними для тих освітніх контекстів, в яких розробка курсів з МТ – освітня інновація та предмет дискусій і досліджень Р. Лема, Янь Жіня, Л. Еррера та Д. Масіаса, Ч. Хатіпоглу. Ці автори засвідчують, що зміст навчання у розроблених ними курсах, хоч і з невеличкими варіаціями, відповідає змісту навчання, визначеному Дж. Брауном та К. Бейлі – так званій «стабільній базі знань». Відзначимо бажання дослідників розробити методи навчання МТ, які би повніше відображали національну освітню специфіку. Тому в їх роботах знаходимо висвітлення не тільки теоретичних передумов, а й практичної імплементації підготовки студентів до МТ, чого бракує у працях провідних теоретиків із тестології.

Так, за допомогою опитування викладачів ІМ та студентів Ян Жінь досліджує процес, методи і засоби навчання МТ майбутніх учителів, аналізує сприйняття та оцінку студентами цих аспектів, які, у переважній більшості були позитивними, а власне курс визнаний корисним для майбутньої професійної діяльності [8, с. 567]. Л. Еррера та Д. Масіас закликають більше уваги приділяти формуванню ГТО майбутніх вчителів, на яку в Колумбії відводиться один короткий навчальний курс, чого, на думку авторів, недостатньо. Підготовка повинна стати ґрунтовнішою ще під час навчання в вищій школі та продовжуватися протягом наступного професійного життя учителів [6, с. 310]. У центрі уваги Ч. Хатіпоглу – безпосередні методи навчання студентів у межах одного з курсів з МТ, який є одним серед обов'язкових та елективних курсів, що пропонуються турецькими університетами.

Саме у праці Ч. Хатіпоглу знаходимо слушні висновки стосовно багатьох аспектів організації курсу з МТ: змісту навчання (корисні теми або/та завеликий ступінь труднощів для усвідомлення деяких абстрактних понять); придатності навчальної літератури з тестування для ефективного її опанування студентами (мова викладання курсу – англійська, усі першоджерела – англомовні, автентичні, що викликає певні труднощі); організації навчального процесу (співвідношення лекційних і семінарських занять із самостійною/груповою дослідницькою роботою не досить збалансоване, як і співвідношення подання теоретичного матеріалу з виконанням практичних завдань із розробки тестів; замала кількість занять/годин та занадто велика кількість студентів, що відвідують заняття); методів навчання (визначені найбільш ефективні завдання, які надають більше самостійності під час перевірки якості розроблених студентами тестів); форм контролю (студентські презентації як основна форма контролю видається не дуже ефективною; студентам треба більше коментарів з боку лектора та однокурсників для усвідомлення шляхів покращення тестів, розроблених ними). Загалом автор вважає своє дослідження лише початком або трампліном для вирішення наступних завдань [5, с. 49].

Взірцем для себе вчена вважає курси з МТ для аспірантів, розроблені Р. Кляйнзассером та К. О'Лохліном. Р. Кляйнзассер визначив шляхи перетворення традиційного викладання курсів на колективну співтворчість лектора та слухачів [9], К. О'Лохлін вирішив подібне завдання за допомогою залучення слухачів до он-лайн дискусій за результатами пілотування та модифікації власних тестів.

Отже, узагальнимо положення, які можуть слугувати підґрунтям для розробки та запровадження курсу з МТ в українських ВНЗ, що готують вчителів/викладачів ІМ.

Передусім це зв'язки між предметами педагогічного циклу, зокрема, наступність їх змісту. Аспекти контролю та оцінювання розглядаються у педагогіці, дидактиці, методиці навчання ІМ. Саме на базі останньої необхідно будувати зміст курсу МТ.

Звичайно, найбільш оптимальною умовою ефективної підготовки майбутніх вчителів/викладачів до МТ є наявність у навчальних планах ВНЗ окремого курсу з МТ. За умов відсутності такого курсу, можна інтегрувати до курсу «Методика навчання іноземних мов» окремого модулю з МТ. У будь якому разі обмеженість навчального часу вимагає від розробників курсу або модуля ретельного добору змісту навчання (знань, умінь з тестування), а також

використання існуючих чи створення новітніх ефективних засобів навчання та форм організації навчального процесу.

Досвід автора статті у проведенні семінарів з МТ для практикуючих викладачів та підготовки посібника з МТ для студентів ВНЗ [9] дозволяє стверджувати про винайдення оптимально збалансованого змісту такого курсу. До нього включені найвагоміші теоретичні питання МТ, без опанування яких неможливо усвідомити процеси розробки та проведення тестування в навчальній аудиторії.

Вимога працювати в умовах дефіциту часу сприяє застосуванню сучасних ефективних методів роботи. До них відноситься форма організації навчання, яка вже давно є панівною у багатьох навчальних системах за кордоном. Ми маємо на увазі workshop як форму, що характеризується збалансованою подачею теоретичних положень та постановкою пошукових завдань викладачем, спільною роботою тих, хто навчається, у малих групах, спрямування цієї роботи на вирішення проблемних завдань та самостійного формулювання вагомих висновків, вільну участь у дискусії та відстоюванні власної відповіді. Це – симбіоз інтерактивної лекції та методу проектів, результатом чого є самостійно винайдене знання та запуск рушійної сили формування уміння. На жаль, жодний україномовний переклад слова workshop – ані «науково-практичний семінар», «семінар», «симпозіум», «майстерня» та, особливо, запроваджений нещодавно у ЗМІ «воркшоп» – не передають повною мірою специфіки цього методу організації навчальної діяльності. Залишаємо термінологічну дискусію мовознавцям і дидактам та висловимо надію на її скоріше та успішне вирішення. Втім, слідом за нашими зарубіжними колегами вважаємо за необхідне відмовитися від формату традиційної лекції та зробити оволодіння МТ більш практичним, орієнтованим на розвиток пошуково-дослідницьких умінь студентів, мотивуючим їх до подальшого розвитку потягом життя.

Наступним вагомим зауваженням стосовно організації курсу з МТ вважаємо всебічне врахування під час підготовки викладачів специфіки роботи з розробки тестів – тестового циклу. Це передусім дотримання процедури розробки тестів – від створення специфікації тесту і визначення його конструкту (об’єктів перевірки) до пілотування та модифікації. Усі ці етапи передбачають не індивідуальну, а командну роботу, колективну творчість і колективну відповідальність за якість створеного тесту. Тому пропонуємо загальний обсяг самостійної роботи студентів спрямувати не тільки на розробку тестових завдань, а й на їх пілотування. Його доцільно проводити як у власних групах (первинне пілотування), так і в групах студентів, які виконуватимуть роль користувачів тестів (вторинне пілотування). Варто також озброїти студентів найсуттєвішими уміннями статистичної обробки даних виконання тестових завдань, що наочно переконає їх в достатній/недостатній якості свого доробку та стимулює рефлексію власних досягнень/невдач. Додатковою можливістю для застосування набутих умінь МТ в умовах, наближених до умов своєї майбутньої професійної діяльності, є педагогічна або асистентська практика, протягом якої треба залучати практикантів до створення, проведення та аналізу виконання тестових контрольних робіт.

Отже, ми узагальнили світовий досвід із розробки курсів з МТ та окреслили можливості імплементації подібних курсів в класичних та педагогічних університетах України. У найближчій перспективі необхідним вбачається сприяти усвідомленню усіма причетними до вищої освіти необхідності підвищення якості контролю та оцінювання студентських досягнень у вивченні ІМ, яке здатне підвищити якість іншомовної освіти. Задля цього пропонуємо об’єднати зусилля науковців, керівників закладів освіти, викладачів і студентів.

REFERENCES

1. Brown J. D., Bailey K. M. Language testing courses: What are they in 2007? Language Testing, 2007, 25/3. P. 349–383.
2. Course handbook for Promoting Sustainable Excellence in English Language Testing and Assessment. Green A., Westbrook C., Burenina N. (editors). TEMPUS, 2012. 207 p.
3. Csépes I. Language assessment literacy in the Hungarian context: What is it like and how is it developed in English teacher training? A plenary talk at 4th CBLA SIG Symposium. Retrieved at: http://www.ealta.eu.org/events/CBLA-cyprus2013/Lectures_workshops/I_Csepes%20-%20%20pleanary%20-%20AL%20in%20Hungary.pdf
4. 4 Fulcher G. Assessment literacy for the language classroom. Language Assessment Quarterly, 2012. Vol. 9 (2), P. 113–132.
5. 5 Hatipoğlu Ç. Summative evaluation of an English language testing and evaluation course for future English teachers in Turkey. – ELTED Vol. 13. Winter 2010. P. 40–51.

6. 6 Herrera L., Macías D. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. Colomb. Appl. Linguist. J., (2015). Vol.17(2). P. 302–312.
7. 7 Inbar-Lourie O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. Language Testing, 2008. Vol. 25 (3). P. 385–402.
8. Jin Y. The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. Language Testing, 2010. Vol. 27/4, P. 555–584.
9. Kleinsasser R. C. Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative. Prospect, 2005. Vol. 20. P. 77–102.
10. Kvasova O. A Case of Training University teachers in Developing and Validating Classroom Reading Test Tasks. In Tsagari D. (ed.) Classroom-based Assessment in L2 Contexts – Cambridge Research Publishing, 2016. P. 54–74.
11. Kvasova O., Kavytska T. The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. Language Learning in Higher Education. 2014. Vol. 4, Issue 1. P. 159–177.
12. Lam R. Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy.Language Testing, 2015. Vol. 32 (2). P. 169–197.
13. O'Loughlin K. Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. University of Sydney Papers in TESOL, 2006. Vol. 1. P. 71–85.
14. Stiggins R. J. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. Educational Measurement: Issues and Practice, 1999. Vol. 18 (1). P. 23–27.
15. Taylor L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. Language testing, 2013. Vol. 30 (3). P. 403–412.
16. Vogt K., Tsagari D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study, Language Assessment Quarterly, 2014. Vol. 11:4. P. 374–402.

УДК 371.374.268.1

ГАЛИНА ІВАНИШИН

givanishin@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Івано-Франківський національний медичний університет

ТИПОВА ПРОГРАМА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА УКЛАДАННЯ

Проаналізовано Типову програму з нормативної навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», укладену колективом співробітників кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету для підготовчих факультетів/відділень ВНЗ України. Зазначено, що навчальний процес у ВНЗ МОЗ України, який відбувається в контексті глобальних освітніх перетворень, потребує докорінних змін інформаційно-методичного супроводу. Охарактеризовано мету, принципи, підходи, зміст та структуру програми, що реалізують концепцію українськомовної підготовки іноземних громадян в українських ВНЗ. Показано, що програма відповідає вимогам Загальноосвітніх стандартів з української мови як іноземної, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та визначає рівні мовно-комунікативної компетентності іноземних студентів з основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Програма передбачає забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах та формування комунікативної компетентності, які сприятимуть становленню мовної особистості майбутнього фахівця. Увесь матеріал підібраний з урахуванням цілей і завдань, що визначені пізнавальними та професійними потребами іноземних студентів.

***Ключові слова**: типова програма, українська мова як іноземна, українськомовна підготовка.*

ГАЛИНА ИВАНИШИН

givanishin@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Ивано-Франковский национальный медицинский университет

ТИПОВАЯ ПРОГРАММА ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ УКРАИНЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ

Проанализирована Типовая программа по нормативной учебной дисциплине «Украинский язык как иностранный», составленная для подготовительных факультетов/ отделений вузов Украины. Отмечено, что учебный процесс в вузах Украины, который протекает в контексте глобальных образовательных преобразований, требует существенных изменений информационно-методического сопровождения. Охарактеризованы цель, принципы, подходы, содержание и структура программы, реализующие концепцию украиноязычной подготовки иностранных граждан в Украине. Отмечено, что программа соответствует требованиям Общеобразовательных стандартов по украинскому языку как иностранному и определяет уровни языковой и коммуникативной компетентности иностранных студентов из основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Программа предусматривает обеспечение коммуникативных потребностей студентов в бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной и учебно-научной сферах, а также формирование коммуникативной компетентности, которые будут способствовать становлению языковой личности будущего специалиста. Материал подобран с учетом целей и задач, определенных познавательными и профессиональными потребностями иностранных студентов.

***Ключевые слова**: типовая программа, украинский язык как иностранный, концепция языковой подготовки иностранных граждан, украинскоязычная подготовка.*

HALYNA IVANYSHYN

givanishin@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ivano-Frankivsk National Medical University

TYPICAL CURRICULUM OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR PREPARATORY FACULTIES OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE: THEORY AND PRACTICE OF DEVELOPMENT

The article describes the standard curriculum of normative discipline "Ukrainian language as a foreign one" worked out by coworkers of Linguistics Department of Ivano-Frankivsk National Medical University for preparatory faculties of ukrainian higher educational institutions. The purpose, principles, approaches, content and structure of the program are determined. All of the above mentioned components help to implement the concept of foreign students training of Ukrainian language at universities in Ukraine. The curriculum meets the general educational standards of Ukrainian language and determines the foreign students' level of linguistic and communicative competence within the speech activity: speaking, listening, reading and writing. The content of teaching defined in the curricullum, is based on general and special linguodidactic principles. The authors of the curriculum offer to implement the process of foreigners' language education at preparatory faculties in the unity of the communicative, adaptive and general scientific approaches. The program defines the main strategic directions of education - content lines (speech, language, socio-cultural, active, or strategic) that help students to achieve the required level of communicative competence sufficient for communication and learning, and professional growth.

***Keywords**: typical curriculum, the Ukrainian language as a foreign one, training concept of foreign citizens, communicative competence.*

Сучасний розвиток цивілізації та становлення нових парадигм освітньої системи визначають якісно новий зміст та мету вищої освіти в Україні. Орієнтація освітнього процесу на професіоналізацію та розвиток мовної особистості студента, посилення зв'язку змісту навчання із майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес викладання української мови як іноземної у вищій школі.

Проблема україномовної підготовки іноземних громадян нефілологічних ВНЗ у зазначеному аспекті має не просто істотне значення, а й вимагає від викладачів гуманітарних кафедр осмислення новітніх тенденцій полікультурної освіти та здатності формувати в студентів навички

мовленнєвої взаємодії у підготовці до їхньої майбутньої професії. Очевидною постає необхідність досконалого оволодіння українською мовою як важливим компонентом професійної діяльності іноземними фахівцями медичного профілю.

Навчальний процес у ВНЗ МОЗ України, що відбувається в контексті глобальних освітніх перетворень, потребує докорінних змін інформаційно-методичного супроводу, до якого належать також навчальні програми, плани, підручники, посібники тощо, тобто ефективні засоби, що не лише сприятимуть активному засвоєнню інформації, а й посилять її достовірність, науковість, забезпечать розвиток вторинної мовної особистості студента.

Важливою методичною передумовою реалізації концепції українськомовної підготовки іноземців у медичних ВНЗ України є створення навчальних програм, які б інтегрували базові положення Концепції мовної освіти іноземних громадян, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, Закону України «Про освіту» [3; 5] та враховували комунікативні й професійно зорієнтовані потреби суб'єктів навчального процесу.

В Україні та поза її межами здійснено спроби укладання навчальних програм з української мови як іноземної для початкового етапу її навчання (Л. В. Антонів, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка, Л. Г. Новицька, Л. В. Сергійчук, Б. М. Сокіл, Н. І. Станкевич та ін.), проте розроблення типової програми для підготовчих факультетів/відділень нефілологічних ВНЗ й надалі залишається актуальною проблемою.

Мета статті – обґрунтувати концепцію та проаналізувати зміст і структуру Типової програми з дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів підготовчих відділень/факультетів ВНЗ України, укладену колективом співробітників кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Типова програма (надалі Програма) вивчення нормативної дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовчих факультетів/відділень ВНЗ України складена відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 квітня 2006 р. № 260 «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами і аспірантами». У ній враховано «Програму з дисципліни «Українська мова» для студентів-іноземців підготовчих відділень вищих навчальних закладів України». Крім цього, Програма опирається на Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: А1, А2; В 1, В 2; С1), який регулює проблеми вивчення, викладання та об'єктивного оцінювання дисципліни «Українська мова як іноземна» у ВНЗ України [4].

Згідно з Концепцією мовної освіти іноземців у ВНЗ України, Програма передбачає реалізацію процесу українськомовної підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах/відділеннях в єдності трьох напрямів: комунікативного (мета – комунікативна компетенція), адаптаційного (мета – адаптація до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі) та загальнонаукового (мета – загальнонаукова/ професійна компетенція).

Необхідність оптимізації навчання іноземців мови вимагає співвіднесення чинних програм з української мови із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземними мовами Common European Framework of Reference – CEFR [6]. За системою CEFR знання та вміння розподілено на три категорії, кожна з яких має три рівні. Система рівнів CEFR запроваджена у практику на підготовчих факультетах/відділеннях ВНЗ України наступним чином (табл. 1).

Таблиця1

Рівні мовної підготовки іноземців у ВНЗ України

Перший семестр, перший концентр підготовчого факультету/відділення (Елементарний рівень)	Перший семестр, другий концентр підготовчого факультету/відділення (Базовий рівень)	Другий семестр, третій концентр підготовчого факультету/відділення (Базовий рівень)
А1 Рівень виживання	А2 Передпороговий рівень	В1 Пороговий рівень

Структура програми відповідає вимогам «Рекомендацій щодо розробки навчальних програм навчальних дисциплін» (наказ МОЗ України від 12.10.2004 р. № 492) і складається з пояснювальної записки, основної частини, переліку навчально-методичної літератури та додатка.

Програма розрахована на 1080 навчальних годин, відведених навчальним планом підготовчих факультетів для іноземних громадян на вивчення української мови як іноземної, з них 720 навчальних годин – практичні заняття, 360 навчальних годин – самостійна робота студентів. У ній передбачено не менше 30 % загальної кількості навчальних годин на вивчення наукового стилю мовлення (див. табл.2):

Таблиця 2

Структурований план підготовки з дисципліни «Українська мова як іноземна»

Структура навчальної дисципліни	Кількість годин, з них		СРС	Рік навчання	Вид контролю
	всього годин	практичних			
	1080	720	360	1	
Концентр 1 Тематичних блоків – 4		150	70		поточний, проміжний
Концентр 2 Тематичних блоків – 5		300	130		поточний, проміжний, підсумковий
Концентр 3 Тематичних блоків – 4		270	160		поточний, проміжний, підсумковий

Базові положення навчання української мови як іноземної на підготовчих факультетах/відділеннях, передбачені у Програмі, що реалізують концепцію мовної освіти іноземців в Україні, такі:

- досягнення необхідного рівня володіння українською мовою (В1) в іноземних студентів після закінчення підготовчого факультету/відділення;
- організація навчального процесу з метою формування в іноземних студентів цілісного комплексу навичок та умінь, які дадуть змогу навчатися на основних факультетах, спілкуватися в межах суспільно-політичної, соціокультурної та навчально-наукової сфер;
- організація навчальної діяльності відповідно до комунікативних та пізнавальних потреб студентів;
- оволодіння комунікативною компетенцією здійснюється відповідно до основних положень теорії мовленнєвої діяльності та комунікації, мовний матеріал розглядається як засіб реалізації відповідного виду мовленнєвої діяльності;
- викладач і студент розглядаються як активні учасники навчального процесу, студент є суб'єктом навчання;
- набуття студентом здатності до професійно зорієнтованої та міжкультурної комунікації.

Програма передбачає забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах та формування комунікативної компетентності, які сприятимуть становленню мовної особистості майбутнього фахівця. Увесь матеріал підібраний з урахуванням цілей і завдань, що визначені пізнавальними та професійними потребами іноземних студентів.

Основна мета полягає у досягненні кінцевих цілей навчання, які є основою для побудови змісту навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Опис цілей сформульований через вміння у вигляді цільових завдань (дій). На підставі кінцевих цілей до кожного змістового блоку сформульовано конкретні цілі у вигляді певних умінь (дій), цільових завдань, що забезпечують досягнення кінцевої мети вивчення дисципліни.

Кінцевими цілями дисципліни «Українська мова як іноземна» на підготовчих факультетах/відділеннях у ВНЗ нефілологічного профілю необхідно вважати досягнення І середнього рівня (В1) (Порогового) практичного володіння українською мовою в іноземних студентів, достатнього для здійснення пізнавальної діяльності в навчально-професійній та соціокультурній сферах. Комунікативна мета є основною і становить собою системний

багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання мови, в основу якого покладена модель мовленнєвої поведінки носія української мови. При цьому мова є засобом адаптації в чужому для іноземного студента середовищі та формування духовно багатої вторинної мовної особистості, яка характеризується високим рівнем мовленнєвої компетентності та готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Відповідно до поставленої мети у Програмі визначено головні завдання викладання української мови як іноземної на підготовчих факультетах/ відділеннях у нефілологічних ВНЗ:

- формувати в іноземних студентів комунікативно мовленнєву, лінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну та діяльнісну компетентності;
- навчити студентів комунікативно виправдано користуватися різноманітними засобами української мови та здійснювати іншомовну комунікацію на основі практичного засвоєння основних мовних і мовленнєвих понять, норм української літературної мови, культури спілкування;
- створювати і розвивати позитивну мотивацію до навчальної діяльності іноземних студентів й активізувати пізнавальні інтереси, розвивати креативні здібності;
- формувати духовний світ, цілісні світоглядні уявлення, загальнолюдські орієнтири та виховувати повагу до країни, мова якої вивчається.

Для досягнення основної освітньої мети у процесі україномовної підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах/відділеннях у медичних ВНЗ України найбільш відповідними є комунікативно-когнітивний, особистісно зорієнтований, соціокультурний, діяльнісний (стратегічний), компетентнісний і професійно зорієнтований підходи до навчання.

Програма визначає основні стратегічні напрями: змістові лінії (мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну або стратегічну) навчання іноземців в українських ВНЗ, які реалізуються відповідно до комунікативних потреб студентів і можуть варіюватися залежно від етапу, рівня і профілю навчання. Саме ці лінії формують комунікативну компетентність інокомуніканта та сприяють формуванню вторинної мовної особистості.

Мовленнєва змістова лінія передбачає формування комунікативної компетентності іноземного студента шляхом розвитку й удосконалення умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) та реалізацію вторинної мовної особистості. У процесі формування комунікативних умінь інокомунікант повинен навчитися вибирати мовні засоби відповідно до стилю, типу і жанру мовлення з урахуванням ситуації спілкування, дотримання мовленнєвого етикету та культури спілкування.

Мовна (лінгвістична) змістова лінія скерована на формування мовної (лінгвістичної) компетентності, а саме знань про систему української мови, які є основою для правильного уявлення про мовну картину світу, усвідомлення структурної єдності мови, опанування її граматичними засобами, що становить необхідну умову оволодіння літературним мовленням сучасної української мови.

Соціокультурна змістова лінія передбачає формування соціокультурної компетентності іноземця у процесі вивчення української мови як іноземної шляхом створення та розвитку інтересу до України, українського народу, його історичного минулого та сучасного життя, ознайомлення зі звичаями і традиціями, духовними скарбами і видатними постатями, із загальнолюдськими моральними нормами.

Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія передбачає усвідомлення студентами власної пізнавальної діяльності і має суто процесуальний характер; її зміст подано на рівні узагальнених умінь. Ця змістова лінія реалізується через систему завдань і вправ комплексного характеру, як їх органічний складник, що забезпечує цілеспрямоване набуття іноземними студентами досвіду комунікативної діяльності.

Вивчення української мови як іноземної на підготовчих факультетах/відділеннях ВНЗ та добір навчального матеріалу здійснюється на основі застосування й поєднання основоположних загальнодидактичних принципів: принцип взаємозв’язку навчання, виховання і розвитку; принцип демократизації і гуманізації; принцип науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, принцип особистісної орієнтації; комунікативно-діяльнісний принцип; принцип здійснення поліфункціональності української мови в процесі

навчання; принцип практичної спрямованості навчання та врахування міжпредметних зв'язків, принцип міжкультурного діалогу.

До спеціальних лінгводидактичних принципів, на яких базується зміст програми, належать принципи: комунікативності; взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу; ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу; функціональності; опори на текст як основну одиницю навчання; діалогічної форми організації мовленнєвого матеріалу; урахування вікових, соціально-етнічних та індивідуальних особливостей студентів; єдності комплексного й диференційованого розвитку україномовних умінь; фахоцентризму.

Зміст програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» структуровано на три концентри, які відповідають трьом рівням володіння українською мовою. Зміст навчального матеріалу Концентру 1 відповідає першому А 1 – Початковому рівню (Елементарному) та розрахований відповідно на 150 практичних та 70 навчальних годин самостійної роботи студентів. У Концентрі 2 представлено навчальний зміст, що відповідає рівню А 2 – Базовому (Передпороговому) і розрахований на 300 практичних та 130 навчальних годин самостійної роботи. Концентр 1 та Концентр 2 відповідають першому семестру підготовчого факультету. Концентр 3 відповідає рівню В 1 – І середньому рівню (Пороговому) і розрахований на 270 практичних та 160 навчальних годин самостійної роботи студентів, що реалізовується упродовж другого семестру підготовчого факультету.

Зміст навчального матеріалу трьох концентрів структуровано на 17 тематичних блоків, кожен з яких вміщує комунікативні теми. У кожному концентрі зміст формулюється на підставі конкретних цілей відповідно до переліку тематичних блоків. Концентр 1 вміщує 4 тематичні блоки: «Життя сучасної людини», «Людина. Зовнішність і характер», «Календар. Погода», «Житло». Так, до першого тематичного блоку ввійшли теми: «Знайомство. Формули знайомства», «Зустріч. Формули вітання. Формули ввічливості», «Люди і речі навколо нас», «Моя кімната. Гуртожиток», «Розповідь про себе».

З метою реалізації комунікативних завдань та досягнення мети спілкування іноземний студент на кінець Концентру 1 повинен уміти реалізовувати необхідні інтенції:

- ставити запитання і повідомляти про факт чи подію, особу, предмет, наявність або відсутність предмета чи особи, про якість, належність предмета, подію, дію, час і місце дії, її причину;
- вступати в комунікацію, знайомитися з будь-ким, представлятися або представляти іншу особу, вітатися, прощатися, звертатися до будь-кого, дякувати, вибачатися, відповідати на подяку або вибачення, просити вибачення;
- висловлювати бажання, прохання, запрошення, пропозицію, згоду або незгоду, відмову;
- висловлювати своє ставлення: давати оцінку особі, предмету, факту, дії тощо.

У Програмі чітко визначено основні вимоги до рівня знань, умінь і навичок іноземних студентів. Комплексна система поточного, проміжного та підсумкового контролю, його форми й методи, критерії оцінювання навчальних досягнень з основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма, мовних знань і вмінь дасть змогу здійснити об'єктивну оцінку рівнів мовної підготовки студентів та спланувати ефективну навчальну діяльність на практичних і позааудотирних заняттях іноземних студентів.

Отже, укладена Типова програма з навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовчих факультетів/відділень медичних ВНЗ здатна реалізувати основні положення Концепції мовної підготовки іноземних громадян у ВНЗ України.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в створенні й апробації на основі укладеної Програми навчально-методичного комплексу для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень медичних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонів Л. В. Програма з української мови для студентів-іноземців вищих навчальних закладів / Л. В. Антонів, Б. М. Сокіл, Н. І. Станкевич. – Львів: Вид-во ЛНУ, 2004. – 27 с.
2. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації; затверджено МОН України. Ч. 3 / за ред. О. М. Тростинської, Н. І. Ушакової – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – 50 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: А1, А2; В 1, В 2; С1) / Уклад: Ніколаєва Н. С., Бондарєва Н. О., Дем'янюк А. А., Шевченко М. В., Овдіюк В. В., Якубовська М. Ю. [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/.
5. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. праць. – Харків, 2011. – № 19. – С. 136–146.
6. Мазурик Д. Способи визначення рівня володіння українською мовою як іноземною / Д. Мазурик // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2006. − Вип. 38. Ч. ІІ. – С. 111–115.
7. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / Уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – К.: ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. – Ч. 1. – 56 с.
8. Програма навчальної дисципліни та робоча програма навчальної дисципліни «Українська (російська мова) мова» (для студентів-іноземців підготовчого відділення за спеціальністю гуманітарні) / уклад. Л. В. Сергійчук. – Х.: ХНАМГ, 2012. – 18 с.

REFERENCES

1. Antoniv L. V., Sokol B.M., Stankevich N.I. Prohrama z ukrayins'koyi movy dlya studentiv-inozemtsiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv [The Ukrainian language curriculum to foreign students of higher educational establishments]. Lviv: Publisher LNU, 2004. 27 p.
2. Trostynska, N. Ushakova Yedyna typova navchal'na prohrama z ukrayinskoyi movy dlya studentiv-inozemtsiv osnovnykh fakultetiv nefilolohichnoho profilyu vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrayiny III–IV rivniv akredytatsiyi; zatverdzheno MON Ukrayiny. Ch. 3 [Typical Ukrainian language curriculum to foreign students of main non-philological faculties of III–IV level higher educational establishments; approved by the Ministry of Science and Education of Ukraine. Part 3]. K.: NTUU "KPI", 2009. 50 p.
3. Nikolaev S.Yu. Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. K.: Lenvit, 2003. 273 p.
4. Nikolayeva N. S., Bondaryeva N. O., Dem'yanyuk A. A., Shevchenko M. V., Ovdiyuk V. V., Yakubovs'ka M. Yu. Zahalnoosvitniy standart z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi (rivni: A1, A2; V 1, V 2; S1) [General Standard of the Ukrainian language as a foreign one (levels: A1, A2, B1, B2, C1)] Availableat: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/.
5. Ushakova N. I, Dubichynskyy V. V., Trostynska O. M. Kontseptsiya movnoyi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrayiny [The concept of language training of foreigners in Ukrainian Universities, Teaching languages in higher educational institutions today. Intersubject ties. Scientific research. Experience. Finding: Coll. Science. Works]. Kharkiv, 2011, vol. 19, pp. 136−146.
6. Mazuryk D. Sposoby vyznachennya rivnya volodinnya ukrayins'koyu movoyu yak inozemnoyu [Methods for level determination of Ukrainian language as a foreign one], Bulletin of Lviv University. Series: Philology Vol. 38. Part II. 2006, pp. 111−115.
7. Novyts'ka L. H., Hudzenko O. F., Dudka M. I. ta in. Navchal'ni plany ta prohramy: (dovuzivs'ka pidhotovka inozemnykh hromadyan): Ch. 1. Ukrayins'ka mova. Osnovy ekonomiky. Biolohiya. Osnovy ekonomichnoyi ta sotsial'noyi heohrafiyi svitu [Curricula and programs: (Pre-University preparation of foreigners): Part 1. Ukrainian language. Basics of Economics. Biology. Fundamentals of economic and social geography of the world]. K.: IVTS, Publisher: Polytechnic, 2003. Part 1. 56 p.
8. Serhiychuk L.V. Prohrama navchal'noyi dystsypliny ta robocha prohrama navchal'noyi dystsypliny «Ukrayins'ka (rosiys'ka mova) mova» (dlya studentiv-inozemtsiv pidhotovchoho viddilennya za spetsial'nistyu humanitarni) [The curriculum and working program of the discipline "Ukrainian (Russian) language" (for foreign students of preparatory department, specialty humanitarian)]. H.: KHNAMH, 2012, 18 p.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 378.14:80(73)

НАТАЛІЯ БІДЮК

biduknm@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,

Хмельницький національний університет

МАРИНА ІКОННІКОВА

ikonnikova@ukr.net

кандидат філологічних наук, доцент?

Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США

Розглянуто теоретичні та методичні засади вищої філологічної освіти у США. З'ясовано сучасні тенденції розвитку філології в цій країні наукової галузі і напряму професійної підготовки. Розкрито соціокультурні особливості філологічної освіти у США. Проаналізовано трансформацію системи філологічної освіти на концептуальному, законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному, змістовому, інституційному та соціокультурному рівнях. Встановлено, що зміст підготовки передбачає інтеграцію соціально-гуманітарної, лінгвістичної, літературознавчої, перекладацької складових і спрямований на формування компетентного філолога-дослідника, філолога-перекладача, філолога-літературознавця, загалом духовної багатомовної особистості. Виокремлено та охарактеризовано ключові компетентності філолога (лінгвістична, літературознавча, перекладацька, крос-культурна, інформаційна, дослідницька). Особливу увагу звернено на проблему забезпечення якості філологічної освіти, зокрема визначено критерії та їх показники. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень з проблем філологічної освіти у США.

***Ключові слова**: філологічна освіта, зміст, ключові компетентності, організація навчання, мультикультуралізм, інтердисциплінарність, США.*

НАТАЛИЯ БИДЮК

biduknm@ukr.net

доктор педагогических наук, профессор,

Хмельницкий национальный университет

МАРИНА ИКОННИКОВА

ikonnikova@ukr.net

кандидат филологических наук, доцент?

Хмельницкий национальный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Рассмотрены теоретические и методические основы высшего филологического образования в США. Выяснены современные тенденции развития филологии в этой стране как научной отрасли и направления профессиональной подготовки. Раскрыты социокультурные особенности филологического

образования в США. Проанализирована трансформация системы филологического образования на концептуальном, законодательно-нормативном, организационно-педагогическом, содержательном, институциональном и социокультурном уровнях. Установлено, что содержание подготовки предусматривает интеграцию социально-гуманитарной, лингвистической, литературоведческой, переводческой составляющих и направленный на формирование компетентного филолога-исследователя, филолога-переводчика, филолога-литературоведа, в общем духовной многоязыковой личности. Выделены и охарактеризованы ключевые компетентности филолога (лингвистическая, литературоведческая, переводческая, кросс-культурная, информационная, исследовательская). Особое внимание обращено на проблему качества филологического образования, в частности определены критерии и их показатели. Обозначены перспективы дальнейших научных исследований по проблемам филологического образования в США.

***Ключевые слова**: филологическое образование, содержание, ключевые компетентности, организация обучения, мультикультурализм, интердисциплинарность, США.*

NATALIA BIDYUK

biduknm@ukr.net

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Khmelnytskyi National University

MARYNA IKONNIKOVA

ikonnikova@ukr.net

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor?

Khmelnytskyi National University

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTS OF PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE USA

Theoretical and methodical foundations of higher philological education in the USA have been considered. Modern trends in the development of philology as a scientific field and a direction of professional training in the USA have been found out. Sociocultural peculiarities of philological education in the USA have been revealed. The essence of transformation processes in the philologists' training at present time has been considered. They are: diversity and flexibility of educational programs; close relationship of higher education and linguistic communities; «major-minor» specialization; using of innovative forms and methods; reducing stress and increasing classroom time for independent students' work; providing free access to education; improving elective education system; academic students' mobility; implementing of «expert systems» into the quality of educational outcomes; creating conditions for ethnic minorities education. The transformation of the philological education system at conceptual, legal and normative, organizational and pedagogical, content-based, institutional and sociocultural levels has been analyzed. It has been found out that the content of the training provides for the integration of social and humanitarian, linguistic, literature-based, translational components of learning outcomes directed at forming a competent philologist-researcher, philologist-translator/interpreter, philologist-literary scholar, thus a highly moral, cultured personality. Key competencies of a philologist (linguistic, literature-based, translational, cross-cultural, information, research) have been singled out and characterized. Special attention has been paid to the problem of providing quality philological education; in particular, the criteria and their indicators have been singled out. Perspectives for further researches on the problem of philological education in the USA have been outlined.

***Keywords:** philological education, content, key competencies, learning organization, multiculturalism, interdisciplinarity, USA.*

У контексті сучасних загальноцивілізаційних змін, стрімкого поширення транснаціоналізаційних процесів у світовому освітньому просторі, викликів лінгвістичної глобалізації процес модернізації філологічної освіти потребує розроблення нових освітніх стратегій на різних рівнях та запровадження їх у практику. Філологічна освіта є важливою складовою розвитку українського суспільства, оскільки становить потужнє підґрунтя для розвитку духовного, інтелектуального та морального потенціалу нації. Теоретичне осмислення

проблеми та вивчення практичного досвіду професійної підготовки філологів показало, що нині спостерігається невідповідність якості філологічної освіти потребам сучасного глобалізованого суспільства. Це зумовлено низькою ефективністю заходів щодо підвищення престижу філологічних спеціальностей, недосконалістю нормативно-правового забезпечення (відсутність професійних стандартів, необґрунтованість визначених спеціальностей і спеціалізацій), нерозробленістю наукових прогнозів стосовно ефективного функціонування філологічної освіти й іншими чинниками.

Інтеграція освіти України з міжнародним освітнім простором, її вихід на європейський та світовий ринки освітніх послуг потребує наукового дослідження історії та сучасного стану філологічної освіти у високорозвинених країнах у світлі ідей її неперервності, інтеграції і демократизації, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій. Вважаємо, що вивчення та аналіз педагогічних здобутків США може стати цінним джерелом для осмислення прогресивних ідей щодо формування нової стратегії і розвитку української системи філологічної освіти. Ця країна має багаторічну історію зародження філологічної освіти, є центром світової лінгвістики, здобула світове визнання за високі показники щодо професійної підготовки фахівців гуманітарних наук з філології.

Актуальність і новизна дослідження зумовлена наявними зовнішніми і внутрішніми чинниками, серед яких найбільш важливими є: 1) процеси глобалізації та інтенсифікації міжнародних зв'язків, що суттєво впливають на формування теоретико-методологічних та дидактичних засад національної системи вищої філологічної освіти; 2) суспільна потреба у реформуванні вітчизняної системи вищої філологічної освіти, яка нині перебуває на перехідному етапі від старої системи світоглядних цінностей, і формуванні нових підходів з орієнтацією на світовий досвід; 3) потреби теорії і методики професійної освіти у розширенні знань про змістові та організаційні особливості навчання філологів у вищій школі США, виявленні перспектив використання американського досвіду в українській освітній практиці.

Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються дослідження з проблем професійної підготовки філологів у вітчизняному та зарубіжному досвіді. Різні аспекти філологічної освіти висвітлено у працях Л. Базиль, О. Зіноватної, Г. Клочека, В. Корнієнко, О. Мартинюк, Л. Мацько, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Соколової та інших науковців. Важливими для нашого дослідження є висновки та ідеї щодо методичних аспектів іншомовної підготовки філологів, представлені у роботах Н. Бібік, М. Гаспарова, С. Ніколаєвої, І. Задорожної, Л. Морської, Л. Черноватого. Наукову і практичну цінність мають дослідження американських учених М. Беннетт, П. Ангеліса, Л. Блумфілда, Р. Бріслінга, А. Девіса, Г. Гая, Р. Каплана, В. Лабова, В. Лемберта й ін.

Мета статті – розкрити теоретичні, змістові, організаційні й методичні засади філологічної освіти у США.

Філологічна освіта має за мету формування наукового філологічного світогляду та лінгвістичної компетентності, що охоплює систему лінгвістичних, літературознавчих, соціокультурних знань, навичок і вмінь, ерудицію та інтуїцію, мовну поведінку. Як напрям підготовки вона охоплює предметні галузі мовознавства, літературознавства, перекладу, редагування, журналістики, прикладної лінгвістики тощо.

Численні опитування, проведені серед школярів, студентів, педагогічної та освітньої громадськості, дають змогу констатувати, що сучасний фахівець-філолог – це особистість інноваційного типу з високим рівнем знаннєвого потенціалу і духовної культури, кваліфікований словесник із належним рівнем мовної та соціокультурної компетентності, літературознавчої творчості, педагог із високим рівнем педагогічної майстерності. Поділяємо думку О. Семеног, що сучасний вчитель-словесник – це «людина культури» і педагог-творець, котрий усвідомив свої національні корені й шанує виховні цінності інших народів, уміє розпізнати, випестувати в кожному учневі його неповторно індивідуальний талант, захопити «живим», емоційним, пристрасним словом рідної мови і через неї формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур [2, с. 7].

Аналіз зарубіжних наукових джерел показав, що філологічна освіта спрямована на підготовку фахівців, здатних ефективно виконувати професійні функції на основі творчого використання національних і світових зразків морально-духовної культури, набутих

інтегрованих знань, умінь, навичок та досвіду з опорою на наукові та освітні інновації. Зміст підготовки передбачає інтеграцію соціально-гуманітарної, лінгвістичної, літературознавчої, перекладацької складових, що спрямовані на формування компетентного філолога-дослідника, філолога-перекладача, філолога-літературознавця, загалом духовної багатомовної особистості.

В освітній практиці США вивчення мов, літератур і культури належить до галузі знань «Вільні мистецтва», успадкованої від Середньовіччя. За класифікацією Фонду Карнегі, до вільних мистецтв належать: англійська мова і література/словесність; іноземні мови та література; науки про життя (біологія, медицина, антропологія, соціологія); математика; філософія і релігієзнавство; фізичні науки; психологія; суспільні науки та історія; візуальні та виконавські види мистецтва; краєзнавство, етнічні та культурні студії; гуманітарні науки, гуманітарні студії, загальні студії та гуманітарні дисципліни; міждисциплінарні та багатодисциплінарні студії [5, с. 3].

Ретроспективний аналіз розвитку філології в сша як наукової галузі уможливив виокремлення сучасних тенденцій її розвитку, а саме: розвиток фундаментальних досліджень у галузі філології; інтеграція мовних дисциплін; поступове набуття філологією статусу мейнстріма; розширення напрямів філології (психо/нейролінгвістика, викладання мови, соціолінгвістика, прагматика, письмовий переклад, комп'ютерна лінгвістика, корпусна лінгвістика, лінгводидактика, функціональна лінгвістика, конструктивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, етнолінгвістика, інтерлінгвістика, перекладознавство, транслітерування, зіставне мовознавство, контрактивна лінгвістика, конфронтативна лінгвістика, ареальна лінгвістика, лінгвогеографія, просторова лінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика, кібернетична лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика картографія, стилеметрія, документознавство тощо); поширення досліджень з філології в академічних колах, наукових відомствах, міжнародних журналах, асоціаціях; зростання потреби у фахівцях з філології; стрімкий розвиток прикладних напрямів у лінгвістиці та міждисциплінарна взаємодія з іншими науками (кібернетикою, інформатикою, семіотикою, соціологією, педагогікою, психологією та ін.) [1, с. 107].

На забезпечення якості філологічної освіти значний вплив має діяльність відомих у США й світі інституцій (Міжнародна асоціація філології, Міжнародна сертифікаційна рада, Американська асоціація філології, Центр філології та лінгвістики та ін.), які активно співпрацюють з університетами щодо питань розроблення змісту освітніх програм, практичної підготовки студентів та їх подальшого працевлаштування, а також надання фінансової підтримки (грантів на навчання) для обдарованих студентів.

Використання системного підходу уможливило розглянути систему вищої філологічної освіти у США та трансформаційні процеси, які відбувалися на початку XXI ст. на різних рівнях: концептуальному, законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному, змістовому, інституційному, соціокультурному.

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади розвитку і становлення системи вищої філологічної освіти у США, ми звернулися до аналізу філософських, економічних, педагогічних теорій і концепцій, що, з одного боку, становлять теоретичне підґрунтя вищої філологічної освіти, з другого – є рушійними чинниками трансформаційних процесів її розвитку. Особливу увагу спрямовано на теорії людського капіталу, консюмеризму, полікультурності, прогресивного прагматизму, асиміляції, англоцентризму, лінгвістичної та освітньої глобалізації, демократизації, гуманізму, релятивізму. Встановлено, що в американській соціально-педагогічній думці спостерігається поєднання наступності та новацій.

Концептуальними засадами філологічної освіти в американському досвіді є ідеї неперервності та доступності освіти; партисипативності й випереджувального розвитку; наступності змісту; входження системи національної вищої освіти в світовий освітній простір; інноваційного розвитку освіти і науки; інтеграції «крос-функціональних» і «крос-культурних» галузей знань; розвитку соціального партнерства; підвищення якості вищої освіти шляхом розроблення національної системи оцінювання якості освіти; випереджувальної підготовки тощо [1, с. 108].

Ґрунтовне опрацювання статистичних та інформаційних матеріалів міністерства освіти США, різних бюро статистики, центрів лінгвістики дало змогу кількісно та якісно проаналізувати особливості функціонування системи вищої філологічної освіти у США, і таким

чином, охарактеризувати її структуру. Остання представлена університетами, коледжами, спеціалізованими інститутами; державними, приватними, акредитованими, неакредитованими, традиційними і нетрадиційними навчальними закладами, етнічно-расовими ВНЗ. На підставі аналізу розкрито суть трансформаційних процесів, які відбуваються у професійній підготовці філологів на сучасному етапі: диверситивність та гнучкість освітніх програм; тісний зв'язок вищої школи і лінгвістичної спільноти; спеціалізація за принципом «мейджор-майнор»; використання інноваційних форм і методів навчання; скорочення аудиторного навантаження і збільшення часу на самостійну роботу студентів (співвідношення 1:3); забезпечення доступності освіти («система неповного навчального дня», «університет без стін», «кооперoване навчання»); вдосконалення елективної системи навчання (різноманітність кредитів: трансферний, дуальний, спрямований кредит, блочний трансфер та ін.); розширення можливостей академічної мобільності студентів; впровадження «експертної системи» моніторингу якості навчальних результатів; встановлення в системі вищої освіти специфічної одиниці виміру «старіння знань»; створення сприятливих умов для навчання етнічних меншин.

Професійна підготовка філологів зорієнтована на розвиток толерантності, утвердження системи духовних і моральних цінностей, формування професійних компетентностей на принципах мультикультуралізму та інтердисциплінарності. Становлення та розвиток майбутнього філолога відбувається у трьох взаємопов'язаних площинах: самосвідомості (образ «Я – особистість»), діяльності («Я – фахівець») та комунікації («Я – професіонал»). На думку американської дослідниці, професора з французької мови та порівняльного літературознавства М. Мансон, інтердисциплінарність у підготовці філологів спрямована на формування та розвиток світоглядної зрілості, фахових компетенцій, потреби в аффілітації (прагнення бути в оточенні людей) [6].

Філологічна освіта у США відрізняється від традиційних європейських практик такими соціокультурними особливостями: 1) статус англійської як мови міжнародного спілкування; 2) поліетнічність суспільства та постійне збагачення американських мовних ресурсів мовами та культурами іммігрантів. Мовна ситуація в цій полікультурній державі достатньо складна: англійська мова є рідною для більшості американців, другою для іммігрантів; окрім англійської, використовуються рідні мови іммігрантів; вивчаються іноземні мови, з-поміж яких виокремлюють критичні для національних інтересів країни. США не можна назвати навіть одномовною країною, оскільки в ній взагалі не існує офіційної мови, хоча упродовж останніх років було декілька спроб оголосити англійську офіційною мовою США

Культурне розмаїття студентської спільноти (за етнічними ознаками до 50 %) вимагає від викладача навичок міжкультурного спілкування й специфічних технік викладання. При цьому важливе значення має трансферт освітніх технологій з одного культурного простору в інший з урахуванням культурних особливостей цього простору, тобто забезпечення так званої «культурної сенситивності» [7]. М. Беннетт визначає шість етапів формування міжкультурної сенситивності – від етно-центричного до етно-релятивістського мислення. Етно-центричний світогляд автор тлумачить як «досвідне усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання і поведінкові кліше є незаперечними: вони сприймаються як належне». На противагу цьому феномену, етно-релятивістський світогляд дає змогу сприймати власні переконання і поведінкові кліше як лише одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування. Формування етно-релятивістського мислення відбувається на основі використання способів подолання культурної відмінності (заперечення, захист та мінімізація) та способів пошуку культурної відмінності (сприйняття, адаптація та інтеграція) [3, с. 26].

У змістовому контексті на підставі зіставлення та об'єктивного вивчення освітніх програм 11 провідних американських університетів з'ясовано, що фокус програм спрямований на формування ключових компетентностей: лінгвістичної, літературознавчої, перекладацької, крос-культурної, інформаційної, дослідницької.

Кожна із визначених компетентностей розглядається як ступінь сформованості системи знань, умінь та навичок, здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю комунікації, критичного мислення, дослідницької культури. Не менш вагоме значення мають сформовані навички навчання та самоконтролю, навички навчання упродовж

життя. Фундамент лінгвістичної компетентності становить комплекс лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і динамічну рівневу систему (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис, стилістика), лінгвістичних умінь для вільного оперування мовними знаннями, рефлексивних умінь та мовленнєвих навичок (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Літературознавча компетентність охоплює сукупність знань про літературу в їх ретроспективі, інтерпретаційних, текстологічних, аналітичних, методологічних та рефлексивних умінь, що сприяють формуванню світоглядного уявлення про образ літературного простору у загальнокультурній площині.

Перекладацька компетентність передбачає сукупність знань прагматичних аспектів перекладу, сформованість перекладацьких умінь використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, здатність організовувати крос-культурне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання. На переконання соціолінгвіста У. Лабова варіативність мовних підсистем відповідно до певного лінгвосоціуму простежується на двох рівнях: стратифікаційному (зміна мови пов’язана з соціальною структурою лінгвосоціума) та ситуативному (диференційоване використання мови залежно від мети перекладу) [10].

Підґрунтям крос-культурної компетентності слугують знання культурних особливостей іншої країни, правил етикету, національних традицій, норм і принципів мовленнєвої поведінки в конкретному соціумі, а також уміння володіти інструментами і методами відтворення культури [4, с. 26-28].

Інформаційна компетентність передбачає знання, уміння, навички, способи діяльності в галузі роботи з професійно важливою інформацією (пошук необхідної інформації, її подальший аналіз, обробка, зберігання, обмін) за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Дослідницька компетентність акумулює уміння спостерігати та аналізувати, висувати гіпотези для вирішення актуальних проблем філології, володіння науковим мисленням та науковою культурою, навичками виконання досліджень.

Важливе значення в організаційно-методичному контексті професійної підготовки філологів має просторово-часова компресія, що передбачає виключення або обмеження фіксації простору і часу у процесі навчання. Навчання має відкрито-закритий характер в умовах індивідуального існування студентів в світі комунікацій [9, с. 114]. Професійні функції викладача є фасилітаційними та консультаційними для створення атмосфери комфортного середовища. Ефективність результативного зворотного зв’язку, а також стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується шляхом використання інноваційних методів («мовчазний метод», рефлексивний менторинг, мікровикладання, експертиза, мовне портфоліо) та засобів (лінгводидактичні лабораторії) тощо.

Особливу увагу звернено на проблему забезпечення якості філологічної освіти, зокрема виокремлено критерії та їх показники: універсалізація використання інноваційних педагогічних технологій з урахуванням особливостей навчання студентів різних культур та різних когнітивних стилів; посилення партнерських відносин університетів із соціальною інфраструктурою; громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої філологічної освіти; залучення студентів до організації навчального процесу (99 % студентів готові брати участь у розробці змісту навчальних планів); забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців (65 % студентів вважають, що розмір заробітної плати викладачів повинен залежати від результатів навчання); орієнтація на індивідуалізацію навчання та практичне застосування отриманих знань; використання відкритого освітнього середовища.

Отже, результати наукового пошуку дають підстави зробити окремі узагальнення, що підтверджують актуальність і доцільність порушеної проблеми. Система філологічної освіти у США функціонує на засадах цілісної науково-обґрунтованої концепції сучасної філософії освіти та компетентнісно-орієнтованої парадигми навчання. Динаміка її розвитку демонструє наявність проблем, що спонукають до пошуку найбільш оптимальних шляхів їх вирішення, зумовлюють трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації філологічної освіти на основі відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави.

Використання інноваційних ідей американського досвіду сприятиме пошуку нових підходів для удосконалення професійної підготовки філологів у вітчизняній системі вищої освіти.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження особливостей міжетнічної комунікації як методологічного феномена сучасної системи професійної підготовки філологів у США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в США / Н. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – Вип. 2 – С. 105–116.
2. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. / О. М. Семеног. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
3. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / M. J. Bennett // Education for the intercultural experience / in ed.: R. M. Paige. – Yarmouth: Intercultural Press, 1993. – 400 p.
4. Brisling R. W. Intercultural interactions / R. W. Brisling, K. Cushner, C. Cherrie. – Beverly Hills: Sage Publications, 1986. – 48 p.
5. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education [foreword by Lee. S. Shulman] / The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. – Stanford: Carnegie Publications, 2001. – 198 p.
6. Department of Languages, Linguistics and Comparative Literature, FAU. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.fau.edu/LLCL/.
7. Gay G. Culturally responsive teaching: theory, research and practice (2 edition) / G. Gay. – New York: Teachers College Press, 2010. – 289 p.
8. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes; in eds.: J. B. Pride and Janet Holmes. – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
9. Hughes R. Internationalization of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity / R. Hughes // Higher Education Management and Policy. – 2008. – Vol. 20. – № 1. – P. 111–128.
10. Labov W. Sociolinguistique / W. Labov. – P.: Ed. de Minuit, 1976. – 275 p.

REFERENCES

1. Bidyuk N. M. Kontseptualni zasady profesiynoyi pidgotovky fakhivtsiv z prykladnoyi lingvistyky v SSHA [Conceptual Foundations of Specialists' in Applied Linguistics Professional Training in the USA], Porivnyalna profesiyna pedagogika, 2013. No, pp. 105–116.
2. Semenog O. M. Profesiyna pidgotovka maybutnikh uchyteliv ukrayinskoyi movy i literatury: monografiya [Future Ukrainian Language and Literature Teachers' Professional Training], Sumy, VVP "Mriya-1" TOV, 2005, 404 p.
3. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity, Education for the intercultural experience, Yarmouth, Intercultural Press, 1993, 400 p.
4. Brisling R., Cushner K., Cherrie C. Intercultural interactions, Beverly Hills, Sage Publications, 1986, 48 p.
5. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education [foreword by Lee. S. Shulman], The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Stanford, Carnegie Publications, 2001, 198 p.
6. Department of Languages, Linguistics and Comparative Literature, FAU [Electronic resource]. Mode of access: http://www.fau.edu/LLCL/.
7. Gay G. Culturally responsive teaching: theory, research and practice (2 edition), New York, Teachers College Press, 2010, 289 p.
8. Hymes D. H. On Communicative Competence, New York, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269–293.
9. Hughes R. Internationalization of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity, Higher Education Management and Policy, 2008, Vol. 20, No 1, pp. 111–128.
10. Labov W. Sociolinguistique, P., Ed. de Minuit, 1976, 275 p.

УДК 37.015.311:316.72 – 043.5:37.091.12:378

АНЖЕЛІКА СОЛОДКА

a.solodkaya@mail.ru

доктор педагогічних наук, профессор,

Миколаївський національний університет ім. Василя Сухомлинського

МІЖНАРОДНА ОСВІТА ТА КРОСКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Відзначено, що світ нині об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Інтенсивно розвивається американський освітній простір, спрямований на створення глобальної освіти людини незалежно від місця її проживання. Розуміння того, що сучасна освіта має стати міжнародною, спрямовано на розвиток здатності молоді оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур. Міжнародна освіта розглядається як наукова та прикладна соціально-педагогічна діяльність. Показано, що її основне завдання полягає у вихованні особистості, здатної до міжкультурного діалогу. Такий напрям освіти створює умови для кроскультурного навчання, результатом якого є формування здібності молодої людини сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах. Встановлено, що основну мету і результат кроскультурного навчання становить формування готовності особистості до кроскультурної взаємодії.

***Ключові слова**: міжнародна освіта, кроскультурне навчання, кроскультурна взаємодія, готовність до кроскультурної взаємодії.*

АНЖЕЛИКА СОЛОДКАЯ

a.solodkaya@mail.ru

доктор педагогических наук, профессор,

Николаевский национальный университет им. Василия Сухомлинского

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КРОССКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В АМЕРИКАНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТЕ

Лтмечено, что сегодня мировое сообщество объединено проблемой воспитания гражданина мира. Интенсивно развивающееся американское образовательное пространство направлено на развитие глобального образования. Понимание того, что современное образование должно стать международным, направлено на развитие способности молодежи оценивать явления с позиции другого человека, разных культур. Международное образование рассматривается как научная и прикладная социально-педагогическая деятельность. Указано, что ее основной задачей является воспитание личности, способной к межкультурному диалогу. Такой вектор развития образования создает условия для кросскультурного обучения, результатом которого является формирование способности молодых людей сензитивно и компетентностно взаимодействовать в разных культурних контекстах. Установлено, что главной целью и результатом кросскультурного обучения является формирование готовности личности к кросскультурному взаимодействию.

***Ключевые слова**: международное образование, кросскультурное обучение, кросскультурное взаимодействие, готовность к кросскультурному взаимодействию.*

ANGELIKA SOLODKA

a.solodkaya@mail.ru

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Mykolayiv National University named after V. Sukhomlynskyi

INTERNATIONAL EDUCATION AND CROSSCULTURAL TRAINING IN AMERICAN EDUCATIONAL SPACE

Today international community is united by the idea of world citizen education. Intensively developing American educational space is aimed at global human education, regardless of people's place of residence. Understanding the fact, that modern education has to become international, leads to improving young people's ability to evaluate the effects of other human positions, different cultures. The article deals with the one of the most perspective trends of pedagogical researches – international education. This issue is understood as applied scientific and socio-educational activity. Its main task is the education of people who can interact cross-culturally. International education is deliberate and systematic effort to create the conditions for cross-cultural training. The aim and result of cross-cultural training is the developed ability of sensitive and competent interaction in different cultural contexts. The availability to interact across cultures is determined by the following components: productive interaction, positive interaction, ability to cultural transformation, multi

subjective interaction. The article stresses, that in the process of cross-cultural interaction its participants need to achieve compliance (compatibility) to a new cultural environment. Ability to cultural transformation, adaptation (compatibility with the environment of another culture) serves the following criteria availability for crosscultural interaction. This aim can be reached in the process of education before the contacts with another culture.

***Keywords**: international education, cross-cultural training, cross-cultural education, crosscultural availability.*

Міжнародні відносини, що є насамперед взаємодією історично сформованих національних або багатонаціональних держав, які мають власні інтереси, зростання відкритості національних культур, основні світові тенденції розвитку людської цивілізації своєрідно трансформуються в системі освіти. Так, постійно зростаючі за обсягом і все більше різнобічні за змістом світові зв'язки формують потребу в універсальних кадрах, тобто фахівцях, котрі отримали якісну професійно-компетентнісну підготовку у вищих навчальних закладах (ВНЗ). З цього випливає, що зміст національних систем вищої освіти прагне до «світових стандартів», які виробляються світовою педагогічною наукою. Для кожного ВНЗ на сучасному етапі головним залишається визначення власної місії: бути регіональним галузевим вузом або ж конкурентоспроможним, зацікавленим у розвитку міжнародної освіти.

Експерти ЮНЕСКО, розвиваючи концептуальні підходи до міжнародної освіти, вважають найбільш адекватним її визначення в історичному вимірі її проявів. У ній відображені елементи міжнародного взаєморозуміння, питання кооперації, проблеми світу, сфокусовані на розвиток міжнародної освіти. Міжнародна освіта покликана забезпечити знайомство і занурення людини у світ різних культур, можливість спілкуватися мовами інших країн. Вона розвиває здатність людини оцінювати явища з позиції представників інших культур.

Під міжнародною освітою розуміється: вивчення іноземних мов і культур народів світу; відповідь на глобальні виклики та проблеми; форма організації здобуття освіти і стажування за кордоном; форма організації академічних обмінів; обмін думками та досвідом роботи в реальному та віртуальному світі. Вона передбачає постійне відстеження ефективних стратегій і тактик підвищення якості освіти за кордоном, котрі можна адаптувати до вітчизняної системи освіти.

Аналіз зарубіжних педагогічних джерел показує, що питання міжнародної освіти займають чільне місце у наукових дослідженнях американських науковців. Термінологічний апарат педагогіки в контексті міжнародної освіти розвивають Дж. Кнайт, Б. Сільвестер, Дж. Харлей, П. Россело, Г. Каролл, Г. Де Віта і П. Касс, Дж. Беккер, Дж. Трондал, П. Скотт, Дж. Стієр, А. Мореу, Р. Рунт, С. Ледвіс і Д. Сеймоур, М. Крішнамерті та ін. М. Теодор і В. Брікман досліджують історію міжнародної освіти. Тенденції розвитку цієї освіти відображені у роботах В. Стеварта і Ш. Кагана. Міжнародна освіта як складова сучасної глобалізації актуалізується А. Кеннесом і Д. Тайа. Вивченню змін напрямів розвитку міжнародної освіти присвятив свої праці С. Джіллеспі. Аналіз досліджень в галузі міжнародної освіти поданий в роботах М. Кросслея і К. Ватсона. Транснаціональність міжнародної вищої освіти аналізують Б. Ліаск і Л. Брайн. Розвиток міжнародної освіти засобами інформаційних технологій розглядається у дослідженнях П. Россмана, її змістом займаються Л. Джекобе, М. Хайден, В. Гауделлі, Р. Едварде, М. Хаукс.

Зазначимо, що дослідження названих авторів відображають міжнародний характер освіти молоді у США. Невирішеність цього питання в Україні призводить до відсутності виваженої освітньої політики у співвідношенні національної та міжнародної освіти. За всієї різноманітності існуючих досліджень вони недостатньо глибоко розкривають взаємозв'язок характеру міжнародної освіти і необхідності кроскультурного навчання.

Метою статті є дослідження сутності міжнародної освіти, її розвитку у США та визначення необхідності кроскультурного навчання молоді у ВНЗ України, що спрямовано на формування готовності особистості до ефективної кроскультурної взаємодії.

Міжнародна освіта, на думку М. Беннетта, повинна відображати «світове тяжіння», яке характеризує сучасний світ і вказує на форми організації міжнародного взаєморозуміння, котрі необхідні людині майбутнього, і це, зрештою, повинно свідчити про розуміння світу, що сприймається як цілісність [1, с. 178].

Педагогічні орієнтири скеровані на підготовку студентів до реалій сучасного світу, виховання орієнтовано на полікультурну перспективу розвитку світу, збільшення обсягу

соціальних дисциплін в освіті, розвиток комунікативної компетентності в глобальному вимірі, мобільності, партнерства.

Поняття «міжнародна освіта» не тотожне поняттям «полікультурна освіта» та «глобальна освіта». Полікультурна освіта розглядається як модель освітньої діяльності, що задовольняє потреби відмінних етнічних груп, котрі проживають на визначеній території [3].

Дж. Найт відзначає, що під терміном «міжнародна освіта» протягом декількох десятиріч розумілося наявність трьох сутнісних компонентів: міжнародний елемент змісту програми навчання; міжнародна академічна мобільність; забезпечення транснаціональних програм в інших країнах [16, с. 3].

Дефініція «міжнародна освіта» найчастіше використовувалася в американському освітньому просторі, під якою мався на увазі комплексний процес, «комбінований ефект» якого був скерований на збільшення міжнародного аспекту в практиці вищої освіти. Термін «глобальна освіта» з'явився у науковій літературі з освіти нещодавно і містить у собі ціль та завдання набуття студентами кроскультурних умінь для їх підготовки до життя у світі, який характеризується культурним розмаїттям, кооперацією і конфліктами [14, с. 445–448].

Між обома дефініціями є велика схожість: вони спрямовані на розвиток кроскультурних умінь і, як запевняють Р. Бріслін та П. Педерсон, вирішують проблему культурної парадигми суспільства, що орієнтує на універсальність знань [4].

Міжнародна освіта полягає в тому, аби побачити власну культуру крізь призму інших культур. При описі такого процесу освіти та його цілей (підготовка до кроскультурної взаємодії; краще розуміння власної культури та інших країн, різних релігій, політичних систем; опанування цілісного підходу до сприйняття світу і ролі їх країни в ньому) навчання студентів здатності приймати продумані та свідомі рішення стосовно проблем сучасного світу висуваються на передній план.

Щоби краще осягнути сутність міжнародної освіти, а також її важливість для вищої школи, Дж. Найт та А. Молефі розмежовують міжнародну освіту (international education) та інтернаціоналізацію (internationalization). Міжнародна освіта реалізується на практиці як набір певних програм, завданням яких є додаткова підготовка студентів до майбутньої професії, розвиток знань, умінь і навичок, які можуть знадобитися випускникам на ринку праці будь-якої країни. Інтернаціоналізація, відповідно, визначається як програма реформ на інституційному рівні, що починає працювати в умовах необхідності докорінних реформ внаслідок зовнішніх впливів на розвиток освіти [16; 18].

Б. Ліаск вказує, що інтернаціоналізація є процесом міжнародної орієнтації університетів. Міжнародна освіта повинна не лише передбачати міжнародний компонент у змісті навчальних планів і програм, міжнародну мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, наявність програм технічного співробітництва та взаємодопомоги, а й демонструвати «певну відданість ідеї, глобальний світогляд»[17, с. 116].

Сутність «інтернаціоналізації», на думку дослідників [10; 11; 12], полягає у її характері, що поєднує міждисциплінарні, багаторівневі і кроскультурні цінності, а також охоплює структуру навчального закладу (весь процес навчання та його управління). Інтернаціоналізація часто розуміється як розширення сфери діяльності навчального закладу за межі національної системи освіти, розвиток міжнародних освітніх зв'язків, узгодження діяльності ВНЗ з міжнародно-визнаними стандартами, а також управління цими процесами.

Дж. Найт вбачає в інтернаціоналізації вищої освіти інтеґрацію міжнародного аспекту у викладацькі та інші функції університету [16, с. 9–10]. Х. Де Віт описує її як «комплекс процесів, об'єднаний ефект яких скерований на підсилення міжнародного компонента у вищій освіті». Ю. Кім наголошує на важливості інтеґрації міжнародних підходів в систему університету [13, с. 374].

За відмінності згаданих підходів можна висунути ідею магістрального бачення процесів інтернаціоналізації університетської освіти, яке базується на певних тезах [12; 13; 14; 15]:

- визначення інтернаціоналізації ґрунтується на процесі інтеґрації кроскультурного компонента в основні організаційні структури університету;
- інтернаціоналізація визначається з позиції програм та заходів (навчальні плани, академічний обмін тощо);

• інтернаціоналізація розглядається як розвиток в учасників нових компетенцій та навичок кроскультурної взаємодії;

• велика увага приділяється людському, а не організаційному факторові;

• визначення інтернаціоналізації концентрується на розвитку в навчальному закладі специфічної культури, яка акумулює кроскультурні цінності.

Лише синтезуючи викладені позиції, можна вирішити головне завдання інтернаціоналізації, яке полягає у підготовці учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії.

У своїх дослідженнях американські науковці називають наступні тенденції, на основі яких повинні розроблятися програми міжнародної освіти [4; 5; 8; 9]:

• спеціалізоване кроскультурне навчання має бути доступним для усіх студентів;

• міжнародна освіта має бути включеною в програми усіх навчальних курсів університетів;

• поряд із загальними зовнішніми вимогами глобалізації існують внутрішньосистемні вимоги включення міжнародної освіти в контекст академічних програм;

• більшість програм у галузі міжнародної освіти приймають наявне знання, проте здатні більше розширити його, виходячи за межі культури однієї країни.

Таким чином, цілі міжнародної освіти виражаються у наступному: розробка навчальних програм з глобальною перспективою формування у студентів розуміння та поваги до представників інших культур, дотримання прав людини, відповідальність за свої вчинки, розвиток комунікативної компетенції, поширення знань про суверенність окремої людини, розвиток потреби у міжнародній солідарності, залучення людей до вирішення проблем місцевого, національного та глобального характеру.

Саме вища школа зацікавлена в міжнародній освіті, адже нагальною є необхідність випускати фахівців, готових ефективно працювати у глобалізованому світі. Ігнорування інших культур і народів, політичних режимів не веде до успіху. Розглядаючи міжнародну освіту, зарубіжні вчені виокремлюють наявність певних якостей особистості студентів ВНЗ, в яких активно розвивається діяльність з організації міжнародної освіти.

Б. Ліаск доводить, якими якостями повинен володіти випускник університету, де інтернаціоналізація є однією з особливостей. Це здатність глобально мислити і розглядати проблеми з різних культурних позицій; знання і розуміння власної та інших культур та перспектив їх розвитку; бачення предмета свого розвитку в контексті власної країни і в світовому вимірі; розуміння та емоційне сприйняття проблем вітчизняного і світового характеру; визнання цінності розмаїття культур і мов; розуміння природи культури та взаємодії між ними; орієнтація на міжнародні стандарти в рамках своєї галузі знань і професійної діяльності [17, с. 115–130].

Згідно з загальним напрямом розуміння «міжнародної освіти», при якому її головною метою є глобальне виживання, в її змісті сходяться за обсягом такі поняття, як «інтернаціоналізація», «глобальне освіта», «транснаціональна освіта», «освіта без кордонів», «полікультурна освіта». Люди навчаються жити і працювати спільно в полікультурному суспільстві, приймати і розуміти власну й інші культури, мови, цивілізаційні особливості розвитку.

Таким чином, під міжнародною освітою необхідно розуміти всі процеси формальної та неформальної освіти, що впливають на формування позицій і рис особистості, які необхідні для інтеракції між представниками різних культур. Врешті-решт у студентів повинні бути сформовані вміння діалогового вирішення конфліктів у кроскультурному середовищі та полікультурному суспільстві. Міжнародна освіта – це спрямовані й систематичні зусилля, скеровані на створення умов для кроскультурного навчання.

М. Беннетт визначає кроскультурне навчання як зростання усвідомлення суб’єктивного культурного контексту, що включає суб’єктивність власного світогляду, розвиток вищої здібності сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах. Важливим положенням, на яке вказує науковець, є те, що кроскультурне навчання не відбувається випадково [1, с. 187].

Традиційно вважалося, що безпосередній досвід кроскультурної взаємодії сприяє підвищенню взаєморозуміння між представниками різних культур. Однак сучасні дослідження

не підтверджують такі твердження. Навпаки, експериментально доведено, що за відсутності спеціально організованого навчання подібний досвід не призводить до значного зростання здатності ефективно взаємодіяти в іншокультурному середовищі [2, с. 34–37]. Наприклад, результати оцінювання динаміки кроскультурної компетентності студентів показують, що існує значна різниця в показниках готовності до інтеракції на перетині культур в групах студентів, одні з яких навчалися за кордоном і отримали попередню підготовку, а інші не мали відповідної підготовки до початку навчання у ВНЗ інших країн. Р. Бріслін та П. Педерсен відзначають, що власне навчання студентів за кордоном не дає значного зростання кроскультурної компетентності, якщо йому не передує відповідне навчання [2, с. 40–45].

Розглядаючи взаємозв'язок між зарубіжними стажуваннями і зростанням готовності до кроскультурній взаємодії, М. Беннетт говорить, що зростання кроскультурної компетентності може стати їх важливим навчальним результатом, але це не відбувається автоматично. Аналізуючи сучасні тенденції у вивченні динаміки кроскультурної компетентності протягом закордонного стажування як значущий напрям, він виокремлює аналіз характеристик програм стажувань, що сприяють кроскультурному навчанню. На підставі емпіричних досліджень вченого узагальнимо наступні фактори, які сприяють ефективності взаємодії з представниками інших культур:

• триваліший період стажування;
• програма кроскультурної підготовки, що передує стажуванню;
• ознайомлення з теоретичними підходами в галузі кроскультурної взаємодії;
• моніторинг кроскультурної компетентності на місці стажування;
• занурення в іншу культуру;
• вивчення мови цієї культури, інтенсивне спілкування цією мовою;
• спілкування з іншими студентами, які приїхали на навчання або стажування, з представниками своєї культури, а також інтенсивна взаємодія з носіями культури (М. Беннет називає цей фактор «балансом виклику і підтримки»);
• організація рефлексії отриманого кроскультурного досвіду і його застосування у рідній країні.

Основний акцент кроскультурного навчання робиться на формуванні певних якостей та умінь особистості, які необхідні для ефективної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур, практиці культурно обумовленої поведінки та вирішенні широкого кола проблемних питань, з якими стикається особистість в рамках такої взаємодії [3, с. 62]. Отже, основною метою і результатом кроскультурного навчання є формування готовності особистості до кроскультурній взаємодії.

На підставі аналізу досвіду міжнародної освіти у США та власного наукового дослідження визначимо авторське бачення цієї проблеми та її прикладного характеру для ВНЗ України.

Структура готовності студентів до кроскультурної взаємодії визначається наступними критеріями: продуктивна участь (кроскультурна компетентність), позитивна взаємодія (етнокультурна толерантність), сумісність з іншокультурним середовищем (здатність до культурної трансформації, адаптації), полісуб'єктна взаємодія (спілкування на тотожних суб'єктних позиціях).

Ефективна кроскультурна взаємодія є одночасно умовою та продуктом функціонування кроскультурної компетентності особистості (продуктивної участі). Кроскультурна компетентність розуміється як інтегральна особистісна якість, що характеризується синтезом спеціальних знань (лінґвокультурологічних, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальних, невербальних і комунікативних паравербальних), соціально-ціннісної поведінки згідно з іншомовними нормами та цінностями (володіння механізмами імітації, ідентифікації, стерео типізації, узагальнення) і ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру [24, с. 46–52].

Формування кроскультурної компетентності нерозривно пов'язано з розвитком кроскультурної толерантності (позитивної взаємодії).

Можна назвати наступні риси толерантної особистості: гуманність, рефлексивність, волелюбність, відповідальність, впевненість у собі, самовладання, варіативність, перцептивність, гнучкість, емпатія, некатегоричність суджень.

У процесі кроскультурної взаємодії його учасникам необхідно досягнути відповідності (сумісності) до нового культурного середовища. Здатність до культурної трансформації,

адаптації (сумісність з іншокультурним середовищем) є наступним критерієм готовності до кроскультурної взаємодії. Успішність адаптації залежить від наявності у структурі особистості таких показників, як інтелектуальна ініціатива, готовність до змін, індивідуальний досвід перебування в іншокультурному середовищі, рівень кроскультурної сенситивності, свідома міжкультурна селективність [23, с. 213–219].

Студенти та викладачі ВНЗ є суб'єктами міжнародного освітнього простору, в рамках якого кожен з них взаємозалежний і взаємообумовлений. Кроскультурна інтеракція розглядається як багатовимірне (багаторівневе, різноскероване) смислове діалогічне спілкування у просторі освіти з метою залучення його учасників до діалогічних цінностей. Вона фіксує спілкування суб'єктів освітнього процесу на соціокультурному, міжособистісному і внутрішньо особистісному рівнях та виступає механізмом корекції їх поведінки [21, с. 279–281].

Тому полісуб'єктність взаємодії, як критерій готовності до кроскультурної інтеракції, по-перше, є умовою, по-друге – передумовою здійснення кроскультурної взаємодії, по-третє – засобом кроскультурної освіти [23. с. 213–219].

Таким чином, у контексті нашого дослідження кроскультурна взаємодія розглядається як педагогічний феномен, специфіка якого полягає у діалозі, кроскультурному спрямуванні навчання, що ведуть до трансформації змісту та форми навчального процесу.

У XXI ст. стає очевидним, що міжнародна освіта – одна з перспективних галузей педагогічного дослідження. Її основне завдання полягає у вихованні громадян, здатних до культурного діалогу. Вона відображає реалії не тільки національної, а й міжнародної дійсності.

Аналіз та узагальнення великої кількості концепцій міжнародної освіти, розроблених американськими науковцями, доводить, що вона повинна відображати ідею глобальної єдності, притаманної сучасному світові, і пропонувати такі форми організації міжнародного взаєморозуміння, які сприятимуть сприйняттю світу як цілісності.

Міжнародна освіта – це спрямовані систематичні зусилля, спрямовані на створення умов для кроскультурного навчання, котре визначається як зростання усвідомлення суб'єктивного культурного контексту, що включає суб'єктивність власного світогляду, розвиток вищої здібності сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах.

Подальший напрям нашого дослідження полягає у створенні програм міжнародної освіти для вищих начальних закладів України.

REFERENCES

1. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett // A International Journal of Intercultural Relations. 1986, vol. 10. P. 179–196.
2. Brislin R. Intercultural Communication Training / R. Brislin / Handbook of International and Intercultural Communication [ed. by Molefi Kete Asante and William B. Gudykunst]. Newbury Park, Calif.: Sage, 1989, 498 p.
3. Brislin R. W. Intercultural Communication Training: An Introduction / R. W. Brislin., N. Yoshida. – Thouthsand Oaks, C A: Sage Publication, 1994. – 46 p.
4. Brislin R. W. Cross-cultural orientation programs / R. W. Brislin, P. Pedersen. – New York: Gardner Press, 1976, 78 p.
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia, P A: Multilingual Matters / M. Byram // Language Learning Journal. 1997, vol. 10. P. 32–38.
6. Condon J. An Introduction to Intercultural Communication / J. Condon, Y. Fathi. – New York: Macmillan, 1975. 343 p.
7. Dodd C.H. An Introduction to Intercultural Effectiveness Skills / C.H.Dodd // Multicultural Skills for Multicultural Societies [ed. by Carley H. Dodd and Frank F. Montalvo]. – Washington, D. C.: SIETAR, 1987. – 402 p.
8. Engle L. Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design / L. Engle, J. Engle // The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2004, vol. 10. P. 253–276 p.
9. Goldstein D. L. The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability / D. L. Goldstein, D. H. Smith // International Journal of Intercultural Relations, 1999. vol. 23 (1). P. 157–173.
10. Grove C. L. New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training / C. L. Grove, T. Ingemar // International Journal of Intercultural Relations. 1985, vol. 9. P. 205–33.
11. Holmberg B. Open University / B. Holmberg // The international encyclopedia of education. – Oxford: Pergamon, 1994, vol. 7. P. 420–422.

12. Jenkins H. M. Educating students from Other Nations / H. M. Jenkins. San Francisco, 1983.– 214 p.
13. Kim Y. Y. Intercultural communication competence: A systems-theoretic view / Y. Y. Kim, W.Gudykunst, Y. Y. Kim // Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication. New York: McGraw Hill, 1992. P. 371–381.
14. Kitsantas A. Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding / A. Kitsantas, J. Meyers // College Student Journal. 2004 vol. 3. P. 441–452.
15. Klineberg O. At a foreign university: An International Study of Adaptation and Coping / O. Klineberg, W. F. Hull // Journal of Social Issues, 1979, vol. 18. P. 41–54.
16. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – 2003, vol. 33. P. 3–39.
17. Leask B. Bridging the Gap: Internationalizing University Curricula / B. Leask // Journal of Studies in International Education. 2001, vol. 5 (2). P. 115–130.
18. Molefi A Handbook of International and Intercultural Communication / A. Molefi, W. B. Gudykunst. – Newbury Park, Calif.: Sage, 1989. 348 p.
19. Olson C. L. Global competency and intercultural sensitivity / C. L. Olson, K. R. Kroeger // Journal of Studies in International Education, 2001, vol. 5 (2). P. 116–137.
20. Ruben B. D. The study of crosscultural competence: Traditions and contemporary issues / B. D. Ruben // International Journal of Intercultural Relations. 1989, vol. 13. P. 229–240.
21. Solodka A. K. Crosscultural interaction in higher education / Solodka A. K. // Internationale virtualle Konferenz der Ukrainistik Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen Die Ukraine aus globaler Sicht. Munchen 27-29 October. – Munchen–Berlin: Verlag Otto Sagner, 2010. S. 277–285.
22. Solodka A. K. Development of crosscultural training / A. K. Solodka // Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology. 2013, vol. 3. P. 31–37.
23. Solodka A. K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact across Cultures / A. K. Solodka // Arab World English journal. 2013, vol. 4. P. 213–219.
24. Solodka A. K. Formation the availability of pedagogical process participants to interact across cultures: model and methodic / A. K. Solodka // British journal of Science, Education and Culture. 2014, vol. 1 (5). London, 2014. P. 46–52.

УДК 378.147.88+811(07)

СВІТЛАНА АМЕЛІНА

svetlanaamelina@ukr.net

доктор педагогічних наук, профессор,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ЛІНГВІСТИЧНИЙ СКЛАДНИК ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У НІМЕЧЧИНІ

Розглянуто змістові особливості лінгвістичного складника програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини у контексті застосування компетентнісного підходу до навчання майбутніх фахівців. Представлено змістове наповнення лінгвістичного складника бакалаврських перекладацьких програм. Вказано основні компетентності перекладача, пов'язані з лінгвістичною підготовкою, зокрема: використання мовних засобів робочих мов перекладача, здатність самостійно вирішувати наукову або практичну проблему з урахуванням фахової специфіки, знання термінологічних та лексикографічних матеріалів і методів роботи, знання новітнього інструментарію професійної діяльності. Акцентовано на компетентностях у сфері лексикології і термінології під кутом зору використання знань із цих дисциплін для здійснення перекладу. Наведено приклади визначення типів вправ, які є релевантними для навчання перекладачів, з урахуванням їх лінгвістичних особливостей.

***Ключові слова**: лінгвістичні особливості, компетентнісний підхід, програми, майбутній перекладач.*

СВЕТЛАНА АМЕЛИНА

svetlanaamelina@ukr.net

доктор педагогических наук, профессор,

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ГЕРМАНИИ

Рассмотрены содержательные особенности лингвистического компонента программ профессиональной подготовки переводчиков в университетах Германии в контексте применения компетентностного подхода к обучению будущих специалистов. Представлено содержательное наполнение лингвистического компонента бакалаврских переводческих программ. Указаны основные компетентности переводчика, связанные с лингвистической подготовкой, в частности: использование языковых средств рабочих языков переводчика, способность самостоятельно решать научную или практическую проблему с учетом профессиональной специфики, знание терминологических и лексикографических материалов и методов работы, знание нового инструментария профессиональной деятельности. Акцентировано на компетентностях в сфере лексикологии и терминологии с точки зрения использования знаний по этим дисциплинам для осуществления перевода. Приведены примеры определения типов упражнений, которые являются релевантными для обучения переводчиков, с учетом их лингвистических особенностей.

***Ключевые слова**: лингвистические особенности, компетентностный подход, программы, будущий переводчик.*

SVITLANA AMELINA

svetlanaamelina@ukr.net

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

LANGUAGE COMPONENT IN TRAINING PROGRAMS FOR TRANSLATORS IN GERMANY

The substantial features of the linguistic component of training programs for translators in German universities are considered in the context of the application of the competence approach to specialists training. The substantive content of the linguistic component of undergraduate translators programs is presented. The core competencies related to linguistic training are shown, in particular: the use of language translator's means of working languages, the ability to independently solving scientific or practical problems in view of the specifics of the professional knowledge of terminology and lexicographical materials and methods of work, knowledge of the new tools of professional activity. The attention to the competencies in the field of lexicography and terminology in terms of the use of knowledge in these disciplines in order to translate is paid. Focusing on interdisciplinary and intercultural communication of future translators and forming an idea of culture as text and culture as translation in the age of globalized communication are accented. It is shown that BA in Translation receives broad professional perspective, particularly to work in the fields of localization, cultural consulting, organization and management of multilingual projects in the field of science and business, both in national and international institutions. Examples of determining the types of exercises that are relevant for the training of translators, taking into account their linguistic features, are given.

***Keywords**: linguistic features, competence approach, programs, future translators.*

Інтеграція України з європейським освітнім простором спонукає до переосмислення всіх аспектів навчання майбутніх фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах (ВНЗ) з метою підвищення якості освіти, підготовки конкурентоспроможних випускників, формування особистості, орієнтованої на європейські цінності і водночас збереження національної самобутності. З іншого боку, на фоні інтегративних та глобалізаційних процесів особливої уваги заслуговує підготовка перекладачів, які покликані забезпечувати комунікативні потреби співпраці різномовних партнерів в економічній, науковій, освітній та інших сферах суспільної життєдіяльності.

Актуальність дослідження пов'язана з необхідністю адаптації професійної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних ВНЗ до вимог європейського ринку праці. Тому питання пошуку шляхів вирішення цієї проблеми зумовлює вивчення досвіду європейських університетів щодо навчання зазначених фахівців.

Особливий інтерес становлять здобутки ВНЗ Німеччини, оскільки німецька система вищої освіти в цій країні, попри деякі недоліки (обмежувальні норми, подекуди тривалі терміни

навчання, необхідність свідоцтв підтвердження участі в семінарах тощо), визнана однією з найкращих у світі.

Зважаючи на те, що підготовка перекладачів у ВНЗ є комплексним і багатоаспектним процесом, сконцентруємось на розгляді лінгвістичного аспекту, адже саме наявність лінгвістичних знань і сформованість відповідних компетентностей є підґрунтям для ефективної професійної діяльності фахівців зазначеного профілю.

Мета статті – визначити структурні і змістові особливості лінгвістичного складника програм професійної підготовки перекладачів у німецьких університетах в контексті застосування компетентнісного підходу до навчання майбутніх фахівців.

Наукова новизна статті полягає в узагальненні відомостей про стан підготовки перекладачів в університетах Німеччини й окресленні перспектив застосування досвіду німецьких ВНЗ в освітньому процесі в Україні.

Німецькі дослідники, розглядаючи питання підготовки перекладачів, зосередили свою увагу переважно на визначенні компетентностей, які повинні бути сформовані упродовж процесу навчання в університетах (К. Норд [3], В. Орбан [4]), на залежності спрямування змісту навчальних програм перекладачів від можливостей працевлаштування (Д. Зіпманн [5]).

Так, Д. Зіпманн зазначає, що багато з тих студентів, хто вивчає переклад (в широкому сенсі – і бакалаври, і магістри, і навіть учителі-мовники), можуть після закінчення навчання професійно займатись будь-якою діяльністю, що спирається винятково на їхню перекладацьку і лінгвістичну компетентності. Дуже великий потенціальний спектр професійної діяльності, доступний для них – від перекладача зарубіжної літератури до технічного редактора і менеджера зі зв’язків з громадськістю – спонукає до такої змістової й методичної побудови заняття, щоб студенти могли набути умінь і навичок для успішного виконання вищезазначених функцій [5].

Вивчаючи зміст підготовки перекладачів в університетах Німеччини, варто насамперед зазначити, що вони вбачають свою місію в тому, щоб сформувати у своїх студентів професійно значущі, фахові і надфахові компетентності, які конкретизуються відповідно до спеціалізації. Так, в Гайдельберґському університеті імені Рупрехта профіль компетентностей перекладачів містить:

- розвиток фахових компетентностей з науково-дослідницькою спрямованістю;
- розвиток міждисциплінарної діалогічної компетентності;
- розвиток практико-орієнтованої компетентності вирішення проблем;
- розвиток особистісних та соціальних компетентностей;
- стимулювання готовності до сприйняття соціальної відповідальності на основі набутих компетентностей [2].

При детальному розгляді сутності і змістового наповнення зазначених компетентностей з’ясовується, що три перші містять лінгвістичний складник.

Сформульовані положення щодо компетентностей перекладачів, покладені в основу програм їхньої підготовки в університетах, відображені й у теоретичних узагальненнях науковців. Так, В. Орбан виокремлює такі професійно значущі для перекладачів компетентності: мовна, перекладацька, мовознавча, перекладонавча, культурознавча, міжкультурна, фахові знання у сфері діяльності [4, с. 9].

Розглянемо місце лінгвістичного складника в сукупності компетентностей майбутніх перекладачів, на формування яких спрямована освітня діяльність німецьких університетів і які відображені у програмах підготовки зазначених фахівців.

Позиціонуючи перекладацьку компетентність як основну, розробники університетських програм підготовки перекладачів Німеччини вказують, що, опановуючи модулі, які містяться у програмах, випускники набувають базові знання про переклад і перекладознавство, їх взаємозв’язок зі спорідненими дисциплінами; поглиблених знань щодо теорій, релевантних для обраних мов; навички застосування лінгвістичних, текстологічних і культурологічних методів перекладознавства; здатності формулювати, аналізувати і представляти мовні, культурні та перекладознавчі питання на високому рівні. Вони здатні застосувати знання мови і культурних особливостей усіх трьох мов (A, B і C), а відповідно й робити на цій основі переклад як загальних, так і спеціалізованих текстів з урахуванням культурних особливостей і фахової термінології з їх попереднім аналізом.

Як бачимо, перекладацьку компетентність німецькі педагоги не тільки тісно пов'язують зі знанням мови, а й навіть тлумачать через лінгвістичні основи. В зв'язку з цим, до релевантних для перекладача елементів лінгвістичного складника програми підготовки належать набуття і розвиток таких знань і умінь:

- впевнене використання мовних засобів робочих мов перекладача;
- методологічні та теоретичні знання для цілеспрямованого вирішення типових проблем перекладу;
- здатність самостійно вирішувати наукову або практичну проблему з урахуванням фахової специфіки;
- знання культурних контекстів і особливостей, актуальних для перекладу;
- знання термінологічних та лексикографічних матеріалів і методів роботи;
- знання новітнього інструментарію професійної діяльності.

Прикладом того, наскільки значна увага приділяється у цьому контексті формуванню компетентності щодо спеціалізованого перекладу і культурно-наукової компетентності, може бути програма підготовки перекладачів в університеті Лейпцига. Обираючи в межах зазначеної програми спеціалізацію «Технічний переклад і технічні засоби передачі інформації» пріоритетною (75 %), студенти орієнтуються переважно на вивчення теоретичних питань в галузі фахових (зокрема, технічної) підмов, технічного перекладу та професійної комунікації. Крім того, вони поглиблюють і закріплюють компетентності у сфері лексикології і термінології під кутом зору використання знань із цих дисциплін для здійснення перекладу. В центрі уваги перебувають також ключові концепції лексикографії та термінології. Варто відзначити, що тематика вправ для термінологічної роботи і технічного перекладу пов'язана з профілем окремих відділів Інституту письмового та усного перекладу.

Якщо ж студенти обирають спеціалізацію «Переклад і порівняльна культурологія» пріоритетною галуззю (75 %), то їхня підготовка концентрується переважно на вивченні теоретичних і методичних питань в галузі загального перекладу і перекладу з урахуванням культурних особливостей і міжкультурної комунікації. При цьому додатково розглядаються питання, пов'язані з перекладом, відповідною орієнтацією щодо обраних мовних і культурних спільнот. Студенти навчаються розумінню культурних моделей ідентичності і відмінності, які є результатом зіткнення мов і культур.

Опанувавши запропоновані лінгвокультурні знання, випускники здатні здійснювати на високому науковому рівні усні презентації як для другої (B-мови), так і для третьої (C-мови) іноземної мови, а також оформляти їх у письмовій формі. Вони також можуть опрацьовувати відповідні специфічні мовні феномени з точки зору перекладознавства, щоб продукувати високоякісні переклади у відповідних мовних комбінацій і створювати тексти з урахуванням культурних особливостей.

Загострюючи увагу майбутніх перекладачів на міждисциплінарності й міжкультурній комунікації, у них формують уявлення про культуру як текст і культуру як переклад в епоху глобалізованої комунікації. Завершивши навчання за магістерською програмою, фахівці з перекладу здатні аналізувати специфіку відповідних мовних і культурних спільнот, а також розвивати на цій основі навички, що обов'язково необхідні для культуровідповідної діяльності перекладача.

Лінгвістичні питання і культурологічні дослідження розглядаються на основі мовно-діяльнісної спрямованості та інтегруються в контексті повсякденної роботи перекладачів. Грунтуючись на сформованих на високому рівні уміннях і навичках використання знань рідної та іноземної мови залежно від ситуації, студенти вдосконалюють свою риторичну й перекладацьку компетентність. Зміст магістерської програми сприяє подальшій успішній професійній діяльності перекладача як мовного і культурного посередника. Професійна науково-дослідницька компетентність формується з точки зору паралельних текстів, лінгвістичних конвенцій тощо.

Д. Зіпманн пропонує узагальнення щодо типології вправ, які є релевантними для навчання перекладачів, акцентуючи при цьому увагу саме на їх лінгвістичних особливостях. До них віднесено, зокрема, такі:

- вправи для розвитку усвідомлення перекладацьких проблем (наприклад, протиставлення описового та інтерпретативного вживання мовних засобів, постійної і змінної

функцій, орієнтація на адресата / цільову аудиторію, типи текстів і їх різновиди, замовлення на переклад);

- вправи для читання з розумінням тексту та його аналізу (наприклад, вправи на ревербалізацію або перефразування);
- вправи, пов'язані з контрастивними аспектами (наприклад, порівняння паралельних текстів з точки зору типу тексту, лексики, синтаксису або системи часових форм, вправи з «хибними друзями перекладача» тощо);
- вправи на аналіз помилок або перегляд тексту (наприклад, аналіз помилкових перекладів (переважно рідною мовою), порівняння власного та професійного перекладу);
- вправи для використання ресурсів і методів дослідження (також збір і зберігання термінології);
- вправи для оформлення тексту;
- «перекладацькі симуляції» з використанням різних типів текстів;
- вправи на лексику (наприклад, вправи на переклад термінології, шаблонів, ідіом, алюзій; вправи для реєстрації; вправи для вивчення, закріплення і позширення словникового запасу рідної та іноземної мов);
- граматичні вправи (залежно від рівня студентів завдання як з традиційної, так і/або прагматичної граматики);
- вправи для розвитку писемних навичок іноземною і рідною мовами або співвідношення між письмом і перекладом.

Тривалість навчання майбутніх перекладачів у німецьких університетах різна – від чотирьох, як в Гайдельберґському університеті імені Рупрехта Карлса, до шести семестрів, зокрема, в університеті Майнца імені Йоганна Ґутенберґа. Відповідно різною є кількість модулів програм підготовки перекладачів. Так, у Гайдельберґському університеті програмою передбачено вивчення 4 модулів. Під час засвоєння матеріалу модулів студенти набувають знань і навичок у відповідних фахових сферах трьох мов, що позначаються як мови А, В і С (базова мова, перша і друга іноземні мови). Обидві іноземні мови (В і С) мають бути засвоєні ними на рівні С2 відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [1].

Таким чином, студенти опановують дуже великий обсяг знань у галузі лінгвістики, культури і перекладу та набувають здатності до самостійної наукової роботи. Крім того, у них є можливість сформувати додаткові компетентності з багатомовного термінознавства, засвоїти прийоми і методи спеціалізованого перекладу, а також науково обґрунтованої культурної компетентності і завдяки цьому досягнути високого рівня компетентності з мовного посередництва.

Зауважимо, що, отримавши ступінь бакалавра з мов, випускник німецького університету може продовжити навчання для отримання магістерського ступеня або ж розпочати професійну діяльність на таких посадах: дослідник (в інститутах і університетах); видавець книг і журналів; логопед; розробник програмного забезпечення; службовець у лінгвістичних архівах; викладач мови в галузі освіти дорослих та в школах; консультант з корпоративної комунікації, зв'язків з громадськістю та реклами; перекладач (усний і письмовий переклад), зокрема перекладач-фрілансер.

Незважаючи на такий широкий перелік посад для бакалавра з мов, бакалавр з перекладу отримує більш широкі професійні перспективи, зокрема, можливість працювати в галузях локалізації, культурного консалтингу, а також організації й управління багатомовними проектами в сфері науки, бізнесу в національних і міжнародних установах. Отримання ступеня бакалавра з перекладу не тільки надає можливість здійснювати перекладацьку діяльність, а й створює науково-методичні передумови для набуття ступеня магістра з перекладу (письмовий і усний переклад) та для інших видів діяльності в контексті міжкультурної комунікації (зокрема, таких, як комп'ютерна лінгвістика, документація, редагування, лексикографія, аналіз засобів масової інформації, технічна документація, термінологія, туризм).

Це не означає, що бакалаврська програма є більш практично орієнтованою, а магістерська – більш теоретичною. Навчання відбувається від загального до конкретного. Зважаючи на те, що більшість перекладачів виконує фахові переклади, а це вимагає додаткових навичок, вони набуваються, як правило, під час навчання за магістерською програмою з перекладу із спеціалізацією «Технічний переклад».

Однак в німецьких університетах враховують, що навчання перекладачів в принципі може мати загальний характер, адже їхня професійна діяльність і зміст роботи настільки різноманітні, що неможливо підготувати випускників до виконання замовлень у конкретних спеціальних галузях (наприклад, патентних перекладачів або перекладачів для фармацевтичної промисловості). Проте, щоб уникнути так званого «шоку практики», студентам пропонуються конкретні приклади.

Аналіз напрацювань вітчизняних і зарубіжних науковців та розгляд програм і планів навчання перекладачів в університетах Німеччини дозволяють зробити висновки, що сутність лінгвістичного складника професійної підготовки перекладачів у цих ВНЗ зумовлена компетентнісним підходом до навчання зазначених фахівців. Його змістове наповнення визначається компетентностями, які формуються у майбутніх перекладачів, а саме: перекладацька, мовна, міжкультурна дослідницька, особистісна. При цьому бакалаврські і магістерські програми у німецьких університетах побудовані за принципом наскрізності.

Перспективи використання отриманих результатів дослідження можуть бути пов'язані з модифікацією навчальних планів майбутніх перекладачів в українських ВНЗ, а також розробкою галузевих стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Master of Arts in Übersetzungswissenschaft. Modulhandbuch. Dezember 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.uni-heidelberg.de/md/sued/imstudium/modulhandbuch_ma_uebersetzungswissenschaft_version_2_2014_12.pdf.
3. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzen lehren und lernen. – BDÜ Fachverlag, 2010. – 246 S.
4. Orban W. Innovative Bewertungsmethoden in einem PBL-basierten Lehr- und Lernkontext – das Übersetzungsprojekt als exemplarischer Fall in: Translation in Transition. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. – 2010. – № 3. – 27 S.
5. Siepmann D. Übersetzungsunterricht zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen für die Praxis in: Fremdsprachen und Hochschule. – 1997. – № 51. – 32 S.

REFERENCES

1. Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment] / Naukovyy redaktor ukrayins'koho vydannya S. Y. Nikolayeva. K.: Lenvit, 2003. 273 s.
2. Master of Arts in Übersetzungswissenschaft. Modulhandbuch. Dezember 2014. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.uni-heidelberg.de/md/sued/imstudium/modulhandbuch_ma_uebersetzungswissenschaft_version_2_2014_12.pdf.
3. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzen lehren und –lernen. – BDÜ Fachverlag, 2010. 246 S.
4. Orban W. Innovative Bewertungsmethoden in einem PBL-basierten Lehr- und Lernkontext – das Übersetzungsprojekt als exemplarischer Fall in: Translation in Transition. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 2010, № 3. 27 S.
5. Siepmann D. Übersetzungsunterricht zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen für die Praxis in: Fremdsprachen und Hochschule. – 1997, № 51. 32 S.

УДК 373.51 (430)

ЛЮБОВ КОВАЛЬЧУК

luba1980@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний економічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ НІМЕЧЧИНИ

Досліджено реалізацію гендерного підходу учнівської молоді в навчально-виховній практиці Німеччини. Розкрито зміст, форми і методи та основні завдання роботи з хлопцями та дівчатами. Виокремлено головні передумови розгортання гендерного конструювання в цій країні. Виявлено методологічні підходи в сфері гендеру. Охарактеризовано специфіку гендерного навчання та виховання учнівської молоді Німеччини на сучасному етапі, яке здійснюється шляхом спільного, роздільного та частково роздільного навчання. Виявлено його змістові та процесуальні компоненти і напрямки в загальноосвітніх закладах різного типу. З'ясовано специфіку комплексного підходу до виявлення гендерних проблем у сфері освіти Німеччини. Встановлено основні чинники та шляхи реалізації гендерного підходу в освітній практиці німецьких шкіл.

***Ключові слова**: гендерний підхід, гендерне виховання, учнівська молодь, освітні заклади Німеччини.*

ЛЮБОВЬ КОВАЛЬЧУК

luba1980@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный экономический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ ГЕРМАНИИ

Исследована реализация гендерного подхода учащейся молодежи в учебно-воспитательной практике Германии. Раскрыто содержание, формы и методы и основные задачи работы с ребятами. Выделены главные предпосылки развертывания гендерного конструирования в єтой стране. Выявлены методологические подходы в сфере гендера. Охарактеризовано специфику гендерного обучения и воспитания учащейся молодежи Германии на современном этапе, которое осуществляется путем совместного, раздельного и частично раздельного обучения; выявлены его содержательные и процессуальные компоненты и направления в общеобразовательных учреждениях различного типа. Выяснено специфику комплексного подхода к решению гендерных проблем в сфере образования Германии. Указаны основные факторы и пути реализации гендерного подхода в образовательной практике немецких школ.

***Ключевые слова**: гендерный подход, гендерное воспитание, учащаяся молодежь, образовательные учреждения Германии.*

LIUBOV KOVALCHUK

luba1980@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ternopil National Economic University

THE IMPLEMENTATION OF THE GENDER APPROACH IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF GERMANY

The article examines the implementation of the gender approach of youth in the educational practice of Germany, disclosed the contents, forms and methods and the main tasks in work with children, the background of the deployment of gender construction in Germany. The methodological approaches in the field of gender are identified in the article; there is characterized the specificity of gender training and education for young students of Germany at the present stage;identified the substantive and procedural components and directions in educational institutions of various types; clarified the specifics of a comprehensive approach to addressing gender issues in education; the main factors and ways of implementation of the gender approach in the educational practices of German schools are showed. The peculiarity of introduction of gender approach at schools in Germany is combining of organization of common, separate and partly separate studies. The main strategic approach of educational process at schools in Germany is construction of partnership between boys and girls, acquiring of values by children of both genders, variation in mastering of sexual role repertoire and mutual changes of gender roles, individual approach. The main ways of introduction of gender upbringing into educational establishments in Germany are: taking into account the gender aspects in professional activity of boys and girls; creation of experimental schools, cooperation of parents and school in gender upbringing; obtaining of gender competency by the pedagogical staff.

Keywords: *gender approach, gender education, students, educational institutions of Germany.*

Прийняття Україною європейських цінностей передбачає реалізацію принципів гендерної рівності у всі сфери життя, забезпечення однакового доступу обох статей до освітніх, виробничих, культурних ресурсів тощо. Для нашої країни особливого значення набуває питання реалізації гендерного підходу до навчання й виховання молодого покоління в загальноосвітніх закладах сучасної Німеччини, тому що ця держава є одним із найвпливовіших членів ЄС й відзначається, як і скандинавські країни, високим рівнем активності жіноцтва у суспільному житті.

Вивчення гендерних аспектів виховання учнівської молоді Німеччини дає можливість з'ясувати ієрархію її суб'єктних цінностей, прогнозувати майбутні життєві практики, глибше пізнати вікову та культурну специфіку засвоєння молодими людьми гендерних пріоритетів. Саме тому в європейському освітньому просторі здійснюються ефективні крос-культурні дослідження проблем гендерної соціалізації та гендерного виховання. Поліаспектне вивчення найкращих зразків зарубіжного, зокрема німецького досвіду, нагромадженого у цій сфері, сприятиме інтенсивнішій реалізації гендерного підходу в вітчизняну систему освіти, яке в Україні з різних причин розгортається надто повільно.

Мета статі – дослідити реалізацію гендерного підходу в навчальній практиці сучасної Німеччини.

У наші дні у всіх країнах-членах ЄС, зокрема й Німеччині, розгортається етап реалізації гендерного підходу, тобто комплексного підходу до проблеми рівності жінок і чоловіків, спрямованого на досягнення їх рівноправ'я. Його загальна стратегія «зверху вниз» полягає в тому, що на макрорівні (уряд, парламент, профспілки, спілки підприємців та інші установи й організації) повинні бути створені необхідні умови для реального втілення вказаного підходу, зокрема в конкретних установах, в тому числі загальноосвітніх закладах. З поняттєвого погляду гендерний підхід означає, що будь-які дії, організаційні заходи влади повинні оцінюватися з погляду їх подальшого впливу на становище чоловіків і жінок, оскільки методологічно в ньому закладена ідея рівності, яка повинна послідовно реалізовуватися у всіх сферах суспільного життя.

Зазначимо, що правовою основою Gender Mainstreaming є такі міжнародні документи: конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації, прийнята в 1979 р.; Пекінська платформа дій, розроблена і прийнята І Всесвітньою Конференцією ООН із жіночих проблем (1995 р.), на якій гендерний підхід було визнано головною політичною стратегією на шляху досягнення гендерної рівності; Амстердамський договір (1997 р.), що зобов'язує всі країни, – члени ЄС реалізувати гендерну політику. Гендерне конструювання у ФРН відзначається розробленням та впровадженням комплексної моделі Gender Mainstreaming у всі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких кампаній, спрямованих на підвищення гендерної компетентності батьків та педагогів, що забезпечує формування гендерної культури молодого покоління.

Розгортанню гендерного конструювання в Німеччині сприяли освітні реформи 70-х років XX ст. Одна з особливостей гендерного підходу полягає в тому, що в загальноосвітніх закладах країни він здійснюється шляхом організації спільного, роздільного та частково роздільного навчання учнів обох статей.

Методологічні принципи реалізації гендерного підходу розкриваються у працях таких німецьких вчених, як І. Бремер [3], Г. Браун [2], М. Горсткемпер [6], У. Ендерс-Драгессер [4], К. Ульріх [7], Л. Фрід [5] та ін.

Зауважимо, що нині у Німеччині стратегія гендерного підходу, реалізована в шкільній практиці, полягає насамперед у тому, щоб:

– взаємодоповнювати сфери самореалізації дітей (наприклад, дівчат заохочують до занять спортом, а хлопців – до самообслуговування);

– організовувати рівноправне співробітництво хлопців та дівчат у спільній діяльності;

– знімати традиційні культурні заборони на емоційне самовираження хлопців, заохочувати їх до висловлювання почуттів;

– створювати умови для набуття дівчатами досвіду самозаохочення і підвищення самооцінки (наприклад, запроваджувати технологію щоденника з фіксуванням успіхів);

– тренувати міжстатеву чутливість дітей, зокрема через театралізацію, обмін ролями;

– залучати батьків обох статей до виховання дітей.

Так, елементи гендерного підходу у початкових школах реалізуються на уроках краєзнавства, навколишнього світу та етики, в основних школах, реальних училищах та гімназіях – на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії. На особливе схвалення заслуговують так звані «малі початкові школи», в яких втілюються засади гендерного виховання. Тут дітям прищеплюють навички толерантного спілкування у мікрогрупах, розвивають дружні взаємостосунки, відчуття взаємопідтримки, взаємодопомоги, поглиблюють соціально-емоційні контакти між дітьми обох статей. У середніх та старших класах проводять різноманітні виховні заходи на гендерну тематику, серед яких варто назвати спеціальні гендерні проекти, конференції та гуртки, здійснюються індивідуальні та групові форми виховної роботи; тут використовуються ефективні навчально-виховні методи: бесіда, діалог, рольові ігри і тренінги, проекти, наратив, «творча праця», обговорення в групах, прийом колажу тощо, які застосовуються в гетеро- та гомогенних групах. Популярними є імітаційні гендерні ігри (моделювання поведінки жінки/чоловіка згідно із запропонованим прикладом). Значна увага зосереджується також на середовищі, в якому виховуються та навчаються діти обох статей різного віку.

Особливо ефективними щодо формування гендерної рівності є вальфдорські школи, завдання яких «полягає у вихованні духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості переборювати тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних структур і стереотипів поведінки, діючи в такий спосіб на користь прогресу» [1, с. 140]. У таких школах налагоджена тісна співпраця між учнями і вчителями, школою і батьками, належна «увага приділяється трудовому вихованню, в процесі якого як хлопчики, так і дівчатка оволодівають різноманітними практичними навичками (наприклад, від в’язання до індустріальної праці або повного циклу сільськогосподарських робіт)» [1, с. 141].

Важливу роль у гендерному вихованні учнівської молоді Німеччини відіграють комп’ютерні технології, інтерактивне відео, радіо і телебачення. Як найвпливовіші засоби соціалізації учнів обох статей, вони не лише формують норми поведінки і ціннісні орієнтири дітей, підлітків і молоді, а й допомагають організовувати їх дозвілля. Вагоме місце у гендерній просвіті посідає інтернет, у мережі якого існує чимало німецьких сайтів, що містять різноманітну гендерну інформацію, цікаву як для учнівської молоді, так і вчителів та батьків.

З’ясовано, що гендерний підхід у німецьких школах, реальних училищах та гімназіях реалізовується шляхом: 1) посилення гендерного спрямування профорієнтаційної роботи з ученицями й учнями; 2) налагодження відповідної співпраці з їх батьками; 3) формування гендерної компетентності вчителів. Дівчата і хлопці мають право самі обирати майбутню професію, зважаючи на свої індивідуальні здібності та зацікавлення.

На особливості втілення гендеру впливає тип школи та вік дітей. Так, з метою майбутнього професійного самовизначення дітям у початкових класах пропонують писати твір-роздум «Ким я хочу бути», вони беруть участь у певних проектах. У середніх класах гендерні аспекти профорієнтаційної роботи реалізуються на уроках економіки, трудового навчання, в гуртках шляхом запровадження проектів і проектних тижнів. Школярам і школяркам цього віку пропонують читати брошури з гендерної тематики. Для старшокласників міністерство освіти рекомендує конкурси: «День дівчат/хлопців», «У майбутнє – з жінками!» тощо. Навчально-професійна підготовка учнівської молоді передбачає також залучення її до нетипових для статі видів професійної діяльності. Крім гендерного компонента, у профорієнтаційній роботі простежується статеводиференційований підхід. Таке поєднання зумовлено специфікою гендерного конструювання в сучасній Німеччині, запитами ринкової економіки у контексті гендерної політики ЄС, що свідчить про глибоке зацікавлення німецької влади гендером. Створення нових типів шкіл, зокрема експериментальних, у землях Нижня Саксонія та Рейнланд-Пфальц є, на нашу думку, тією новацією, яку варто застосовувати і в школах України для пом’якшення гендерних стереотипів, що можуть впливати на майбутній професійний вибір учнівської молоді.

Під час проведення педагогічних експериментів особлива увага зосереджується на тому, щоб спрямовувати дівчат на освоєння технічних спеціальностей. Цьому сприяють, зокрема, роздільні уроки для школярів та школярок. Експериментальні школи тісно співпрацюють із психологічними та соціальними службами, які надають необхідні послуги дітям, батькам і вчителям. У таких школах до

роботи залучають студентів- практикантів чоловічої статі з педагогічних ВНЗ. Весь навчально-виховний процес експериментальних шкіл будується з дотриманням гендерних принципів.

Як свідчить досвід Німеччини, специфіка співпраці школи з батьками залежить від особливостей розгортання гендерного виховання в різних федеральних землях. Регіональні риси простежуються при впровадженні гендерних програм для учнів 7–10 класів, створенні внутрішньошкільних комітетів, залученні татів і мам до участі в конференціях, зборах. Батьки керують шкільними гуртками, організовують позакласні та позашкільні заходи, працюють у представницьких об'єднаннях, наприклад, у батьківсько-учнівських радах. За їх участі здійснюються шкільні проекти. Крім того, в німецьких школах у межах програми «Професійне становлення хлопців та дівчат» реалізовуються батьківські пропозиції, функціонують спеціальні кімнати для батьків. Специфіка виявляється і стосовно впровадження інформаційних та інституалізованих форм співпраці з громадськими молодіжними організаціями, випуску інформаційних матеріалів з гендерної тематики, створення гендерних центрів, проведення конкурсів тощо.

Ще одним напрямком реалізації гендерного підходу в практиці загальноосвітніх шкіл Німеччини є підвищення кваліфікації вчителів, спрямоване на поглиблення гендерної компетенції педагогічних кадрів. Воно здійснюється у двох формах – зовнішній та внутрішній. У першому випадку йдеться про обмін досвідом гендерного виховання, проведення гендерних тренінгів, семінарів, лекцій, ділових ігор та інших заходів у межах певної школи, де виявляються нагальні психолого-педагогічні проблеми гендеру, окреслюються підходи до їх вирішення. Зовнішнє підвищення кваліфікації вчителів зорієнтоване на формування у них практичних навичок гендерної просвіти, умінь виявляти й усувати гендерні стереотипи. Воно не тільки актуалізує інформацію, якою вже володіють педагоги, а й розширює та поглиблює її шляхом розкриття зарубіжного досвіду гендерного виховання. У другому – про загальні курси підвищення кваліфікації, на яких постійно розглядаються гендерні теми. З метою заохочення освітян постійно підвищувати професійний рівень своєї майстерності у федеральній землі Саксонія-Ангальт проводяться конкурси на гендерну тематику, переможці яких отримують державну премію.

Таким чином, одне з основних завдань реалізації гендерного підходу підлітків – подолання вікової сегрегації хлопців та дівчат, вироблення навичок спільної діяльності, налагодження взаємин, створення можливостей для самовираження, формування почуття дорослості. Це зумовлено тим, що в цей період особливої значущості набуває пошук власного «Я», індивідуальності, розвиваються здібності, розширюється коло зацікавлень. У навчально-виховному процесі гімназій та реальних училищ, передусім на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії, вчителі розглядаються питання прав людини, рівних можливостей та досягнення гендерного паритету на різних щаблях розвитку суспільства. При цьому питання планування життєвого шляху та професійної орієнтації з врахуванням гендерних аспектів об'єднують у різні блоки. Мюнхенський інститут німецької молоді пропонує низку 2–тижневих проектів для хлопців та дівчат у віці 12–15 років, головною метою яких є подолання гендерних стереотипів, досягнення гендерної рівності. До основних проектних тем належать: виконання гендерних ролей хлопцями та дівчатами, побудова професійного та життєвого шляху, настання статевої зрілості, кохання, секс, насильство.

Опрацьовані документальні матеріали свідчать, що в кельнських школах уведено дві ставки соціальних педагогів – освітніх фахівців з гендерного виховання, діяльність яких спрямована на усування стереотипів гендеру, упередження, проявів дискримінаційних явищ у шкільній практиці. Тут комплектуються спеціальні групи для роботи з хлопцями, до складу яких входить 5 педагогів, що викладають різні предмети. Ці вчителі допомагають учням не тільки долати почуття страху, можливу агресивність тощо, а й набувати різних практичних навичок, як-от: виготовляти іграшки для дитячих садків, ремонтувати та шити речі, готувати та організовувати свята та ін. Важливою новацією, яка сприяє ефективному втіленню гендерного підходу в німецьких школах, є їх співпраця з вищими навчальними закладами та психолого-педагогічними службами, яку фінансово підтримує держава.

У Німеччині на сучасному етапі простежується нині комплексний підхід до вирішення гендерних проблем у сфері освіти. Так, у кожній федеративній землі створено центри гендерних досліджень, у ВНЗ відкрито кафедри гендерної педагогіки. Постійно діють курси підвищення кваліфікації вчителів із гендерних питань, на яких проводяться спеціальні інформаційні заходи, спрямовані на подолання гендерної нерівності, створено віртуальні бібліотеки і бази даних із гендерної проблематики у інтернеті.

Переосмислення проблем гендерної соціалізації зумовило появу адаптованих до нинішніх реалій навчально-виховних програм, які передбачають включення гендерних компонентів у зміст різних навчальних предметів, зокрема природничих, а також таких, як німецька мова, суспільствознавство. На гендерну тематику зорієнтовані й заняття спортом, комп'ютерні курси, виховні години. Розгляд навчальних планів та програм, чинних у шкільній системі Німеччини, засвідчив змістову пріоритетність педагогічних положень, які передбачають гендерний паритет у розвитку учнівської молоді, зокрема її критичного мислення, креативності, готовності до компромісу, тісної співпраці, солідарності, а також виявлення потенціалу партнерських стосунків між школярками та школярами, рівноправності жінок і чоловіків, варіативність в оволодінні статеворольовим репертуаром, взаємозамінність гендерних ролей.

Таким чином, сучасні процеси гендерної соціалізації учнівської молоді, які характеризуються стиранням меж між традиційними гендерними ролями, універсалізацією видів діяльності для обох статей, етнокультурними відмінностями, зумовлюють особливу вагомість гендерного виховання як соціально-педагогічної проблеми і в Німеччині. Його поширення в шкільній практиці країни ґрунтується на впровадженні гендерного підходу у чинні механізми національної системи освіти та визнанні гендерної рівності важливим складником усіх державних соціальних та освітніх програм. В утвердженні терміна «гендерне виховання» німецькі педагоги вбачають остаточну відмову від традиційних й історично сформованих понять, поглядів на способи поведінки статей, розвиток, реалізацію їх особистісних характеристик.

Німецький досвід засвідчує, що основними чинниками, які сприяють вдосконаленню гендерного підходу учнівської молоді, є впровадження гендерного компонента в шкільні плани, програми, документи, підручники тощо; відповідна професійна підготовка вчителів; ефективна співпраця школи з батьками; однаково активне залучення учнів та учениць до різних видів діяльності, особливо нетипових для статі.

Реалізація гендерного підходу у школах Німеччини спрямована на: а) організацію рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності; б) створення умов для партнерства у міжстатевій взаємодії; в) зняття традиційних культурних заборон на почуттєве самовираження хлопців; г) пробудження у дівчат самоактивності та підвищення їх самооцінки; д) всебічне залучення батьків обох статей до шкільного виховання дітей. Висвітлене переконує в тому, що в наші дні утвердження принципів реалізації гендерного підходу, невіддільного в німецьких школах від навчальних процесів, – це вагомий чинник поступального розвитку освіти.

Опрацювання німецької науково-педагогічної літератури, певних документальних матеріалів дало змогу визначити такі основні стратегії, які забезпечують утвердження гендерного компоненту в шкільній практиці: а) об'єктивне оцінювання проведених заходів та виконаної роботи; б) залучення усього педагогічного колективу до дискусій, пов'язаних із гендерними питаннями; в) фіксація принципових і узгоджених положень, а також тем і змісту гендерного виховання у внутрішньошкільних навчальних програмах.

Разом з тим зауважимо, що гендерний підхід досі не набув належного поширення у школах Німеччини, його елементи не введені до більшості навчальних предметів. Через недостатню увагу вчителів до гендерної поведінки між хлопцями та дівчатами подекуди виникають певні конфлікти. Крім того, впровадження гендерного підходу є актуальним переважно для експериментальних шкіл або ж гендерна проблематика у звичайних школах належить до експериментальної. Важливі аспекти гендерного підходу у початковій та основній школах ще не всюди стали обов'язковими компонентами шкільних програм, його здійснення багато в чому залежить від самих учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галус О. М. Порівняльна педагогіка: навч. посібник / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. Вища школа, 2006. – 214 с.
2. Braun L. Die Frauenfrage / L. Braun. – Berlin-Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, 1979. – 350 S.
3. Brehmer I. Geschlechtsspezifische Sozialisation / I. Brehmer // Arbeitsgruppe Elternarbeit. Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gieβen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 – Frauen und Schule. – München, 1984. – Band 12. – 25 S.
4. Enders–Dragässer U. Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule / U. Enders–Dragässer, C. Fuchs. – Weinheim, Juventa, 1989. – 166 S.

5. Fried L. Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang. Sprachvermittelte Erziehung von Mädchen und Jungen / L. Fried // Die deutsche Schule. – 1990. – Beiheft 1. – S. 61-76.
6. Horstkemper M. Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule / M. Horstkemper. – 2. Aufl. – Weinheim; München: Juwenta – Verlag. – 1995. – 266 S.
7. Ulrich K. Das Lehrbuch der Sozialisationsforschung / K. Ulrich. – Köln, 1991. – 394 S.

REFERENCES

1. Halus O. M. Porivnyal'na pedahohika [Comparative pedagogics] Navch. posibnyk , K. Vyshcha shkola., 2006, p. 214.
2. Braun L. Die Frauenfrage / L. Braun. – Berlin/Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, 1979. – 350 s.
3. Brehmer I. Geschlechtsspezifische Sozialisation / I. Brehmer // Arbeitsgruppe Elternarbeit. Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gieβen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 – Frauen und Schule. – München, 1984. – Band 12. 25 S.
4. Enders–Dragässer U. Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule / U. Enders–Dragässer, C. Fuchs. – Weinheim, Juventa, 1989. 166 S.
5. Fried L. Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang. Sprachvermittelte Erziehung von Mädchen und Jungen / L. Fried // Die deutsche Schule. 1990, Beiheft 1. S. 61–76.
6. Horstkemper M. Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule / M. Horstkemper. – 2. Aufl. – Weinheim; München: Juwenta – Verlag. 1995, 266 S.
7. Ulrich K. Das Lehrbuch der Sozialisationsforschung / K. Ulrich. Köln, 1991. 394 S.

УДК 378.1:37.013.74:004 (520)

INNA PODODIMENKO

pododimenko@hotmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,

Khmelnytskyi National University

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF FOREIGN EXPERIENCE

Extremely important problem of foreign language training of students in the conditions of social and economic transformation of Ukraine and entry of our state into the world educational space is considered. From a position of modern theoretical and methodological bases the characteristics of influence of innovative pedagogical and information and communication technologies on the efficiency and effectiveness of foreign language training is suggested. It is emphasized that the objective analysis of the best teaching practices of the USA will allow the national pedagogical community to solve organizational, educational and methodical, technological and administrative problems of ICT implementation into the educational process of higher educational institutions effectively. Peculiarities of digital storytelling usage in foreign training in the context of experience of the leading American universities are determined. Special attention is concentrated on the need of comprehension and creative usage of international experience of foreign language training of future professionals in the national educational practice.

***Keywords**: innovative educational technology, information and communication technology, the 21st century skills, blended learning, foreign language training, foreign experience.*

ІННА ПОДОДІМЕНКО

pododimenko@hotmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Хмельницький національний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Висвітлено надзвичайно нагальну й вагому проблему іншомовної підготовки студентів в умовах соціально-економічної трансформації України та входження нашої держави у світовий освітній простір. З позиції сучасних теоретико-методологічних засад подано всебічну характеристику впливу інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій на ефективність та результативність вивчення іноземних мов. Наголошено, що об'єктивний аналіз передового зарубіжного досвіду, зокрема США, дозволить вітчизняній педагогічній спільноті ефективно вирішувати організаційні, навчально-методичні, технологічні та управлінські проблеми впровадження ІКТ у навчальний процес вищих навчальних закладів. Визначено особливості застосування технології інтерактивної цифрової розповіді при вивченні іноземної мови у контексті досвіду провідних американських університетів. Виокремлено низку позитивних моментів щодо застосування технології інтерактивної цифрової розповіді при вивченні іноземної мови у вищій школі (покращення мотивації студентів, підвищення впевненості в оволодінні іноземною мовою, створення ситуації успіху, сприяння глибшому розумінню навчального матеріалу, активізації участі студентів на занятті) із зазначенням низку труднощів щодо застосування інноваційної технології у вітчизняному освітньому просторі. Особливу увагу зосереджено на необхідності осмислення й творчого використання зарубіжного досвіду з іншомовної підготовки майбутніх фахівців у освітній практиці України.

***Ключові слова**: інноваційні педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні технології, ключові компетенції XXI століття, змішані форми навчання, іншомовна підготовка, зарубіжний досвід.*

ИННА ПОДОДИМЕНКО

pododimenko@hotmail.com

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,

Хмельницкий национальный университет

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Освещена чрезвычайно важная проблема иноязычной подготовки студентов в условиях социально-экономической трансформации Украины и вхождения нашего государства в мировое образовательное пространство. С позиции современных теоретико-методологических основ дана характеристика влияния инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий на эффективность и результативность изучения иностранных языков. Подчеркнуто, что объективный анализ передового опыта США позволит отечественной педагогической общественности эффективно решать организационные, учебно-методические, технологические и управленческие проблемы внедрения ИКТ в учебный процесс высших учебных заведений. Определены особенности применения технологии интерактивного цифрового рассказа при изучении иностранного языка в контексте опыта ведущих американских университетов. Особое внимание сосредоточено на необходимости осмысления и творческого использования зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов в отечественной образовательной практике.

***Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, информационно-коммуникационные технологии, ключевые компетенции XXI века, смешанные формы обучения, иноязычная подготовка, зарубежный опыт.*

In the conditions of the dynamic development of modern information society, accompanied with strengthening of the role of information and knowledge, continuous appearance of innovative information products and expanding range of IT services, formation of the global information space, international community has positioned information and communication technology (ICT) as a powerful tool for balanced economic and social development. All of the above-mentioned determine the need for radical transformation of theoretical, methodological and practical fundamentals for the foreign language training in higher education in order to enhance its technological focus. For Ukraine, which seeks European integration, the priorities of state policy in the development of foreign language education are: individual orientation of higher

education; development of lifelong education and lifelong learning by providing continuity of content and coordination of training activities at different levels of education that operate as an extension of the past and possible future career transition to a higher level; integration of higher education into the international educational space; reservation of human rights for education in the selection of university, forms, modes and levels of obtained higher education and training [3, p. 252].

In the globalized space of higher education, the problem of increasing quality of foreign language training in national higher educational institutions can be resolved through the integration of the best achievements of practice and creative usage of the best examples of international experience, that will result in the significant contribution to the development of national stability and the progress of society. In this regard, special scientific interest is paid to the progressive experience of the US, which is the worldwide leader in the application of innovative pedagogical technology in foreign language training. Its essential analysis will allow the national educational community to address the organizational, teaching, technical and managerial problems of ICT implementation into the educational process of higher educational institutions effectively.

The aim of the article is to clarify the peculiarities of innovative technologies usage in the foreign language training at the leading US universities, analyse interactive methods and suggest their possible implementation into national higher education practice.

During historical development of pedagogy and psychology much attention has been paid to research studies concerning the latest teaching methods and techniques. The works of T. Koval, A. Piechota, A. Pometun, O. Savchenko, L. Tarasenko et al. are dedicated to the introduction of innovative educational technologies. The research of V. Bezpalko, N. Kuzmina, V. Monakhov, G. Selevko et al. are devoted to the development and implementation of educational technologies into the educational process. The studies of V. Bykov, G. Gurevich, N. Morse, Ye. Polat et al. are concentrated on the informatization of education. The problem of activation of foreign language communication skills by using Internet technology is studied by V. Doroshenko, S. Nikolaenko, A. Spivakovsky, A. Tarnopolsky et al. The research of foreign scientists in the field of innovative education (D. Armstrong, D. Kenneth, B. Bowne, M. Kolkins, J. Holt et al.) clearly shows that in the United States both at the state level and the level of every higher educational institution special attention is paid to the issue of innovative student-centered education with peculiar focus on skills and practices that enable lifelong learning and independent problem-solving.

The current state of higher education in the United States, the high level of students' training, the specifics of foreign languages training motivate for relentless search and active usage of innovative educational technologies along with traditional ones in the educational process, namely:

- communication skills training technology aimed at the development of students' communicative competence that is basic and necessary to adapt to modern conditions of intercultural communication;
- differentiated training technology that provides the development of students' cognitive activity with regard to individual abilities, capabilities and interests, encourages students to realize their creative potential;
- modular training technology that predicts the division of course content into autonomous sections (modules), integrated into the general course;
- project technology oriented on modeling of students' social interaction to perform tasks according to their professional training;
- cooperative learning technology that realizes the idea of cooperative and collaborative learning, making students both individually and collectively responsible for solving educational tasks;
- critical thinking technology that optimizes the formation of comprehensively developed personality capable of critical attitude to information, the ability to select information for the suggested task;
- information and communication technology that expands the boundaries of the educational process, increasing its practical focus, intensifying individual work, enhancing cognitive activity.

It should be mentioned that in the basics of study of the problem of implementation of innovative pedagogical technologies into students' foreign language training in the United States is the author's personal contacts with professors of the US universities, recognized as the best universities in the world (according to the 2017 Best Global Universities Ranking), i. e. the University of Oregon, the University of Houston, the University of California, Irvine and Arizona State University, as well as the author's study at the courses of these universities on the problems of educational innovation in the development of new methods of foreign language training and usage of innovative ICT in educational process, such as: "Shaping the Way We Teach

English, 2: Paths to Success in ELT", "Shaping the Way We Teach English, 1: the Landscape of English Language Teaching at the University of Oregon; "Powerful Tools for Teaching and Learning: Digital Storytelling" at the University of Houston; "Performance Assessment in the Virtual Classroom" at the University of California, Irvine; «Lesson Planning with the ELL in Mind", 2 specializations (4 courses each) "Certificate TESOL: Teach English Now! Part 1" and "Certificate TESOL: Teach English Now! Part 2" at Arizona State University, confirmed with 13 certificates of honor respectively.

The innovative US experience fairly convinces that ICT transforms modern society into a virtual space where IT enable obtaining of new knowledge by the participants of the educational process, i.e. digital natives. The intensive development of engineering and technology is the key determinant for lifelong learning and finding a new educational paradigm. The system of foreign languages training is undergoing constant changes, as modern life in the information age is characterized by high dynamics and dictates both intense and effective learning pace. The high performance of cloud technology, rapid development of innovative ICT in education can effectively and sufficiently resolve the problem of intensification and individualization of the educational process, where all members receive free access to the world of innovative educational materials and services, the ability to use modern gadgets and professional software. Developed telecommunication infrastructure enables the transition to student-oriented training curricula, implementation of which will be monitored by dynamic individual work calendars. This creates the fundamental prerequisites for the transition to a new model of higher education with personalized system of academic work functioning on the basis of portal technologies [1, p. 3].

At the current stage of theory and methods development of the ICT implementation into foreign language training of students in the United States has shown that the usage of cloud technology contributes to the high level of the mobility of both students and teaching staff. Modeling, imitation and virtual reality, i. e. the foundation of computer games, virtual learning environment and Web 2.0 technology make the study of foreign languages interesting, develop critical and creative thinking skills and skills needed for life and professional development in the information society. In particular, the Web 2.0 technology creates an environment where training occurs through social interaction and communication in the network and provides various forms of engaging students in the learning process: search, review, study, research, knowledge improvement, information exchange. In this regard blended learning, e-learning, mobile learning and lifelong learning become widespread.

The development and/or improvement of special learning spaces (learning space rating system, learning management system, course management system etc.) provide classroom management with new forms of learning, creating a communicative educational space, i.e. a virtual classroom, where every student has access to a range of knowledge and technological capabilities that he can use at his own discretion. The virtual learning environment creates favorable conditions for the on-line courses creating for local and remote applications, providing various learning objectives and styles. The efficiency of the virtual learning environment depends on a consideration of all components: access, delivery rate, resources, assessment, communication and management. The access to educational content at any time and in any place creates conditions for formal and informal learning both in the classroom and outside it, educational programs help students to acquire knowledge at their own pace, outlining individual learning paths. The virtual learning environment supports an exchange of information between a student and a higher educational institution he or she is currently enrolled in through digital mediums like e-mail, chat rooms, Web 2.0 sites or a forum thereby helping convey information to any part of the world with just a single click. Students are able to contact the teaching staff without a face to face visit which saves the on campus time. Students can ask questions about the exams, lab reports, posters, lectures, technical help with downloading materials. The evaluation of the use of Virtual resource room is done by surveys, focus groups and online feedback forms. Students also find the learning materials to be very useful for many different reasons [4, p. 3]. Computer games provide an environment where knowledge is gained through the content of a game, and skills are improved as a result of the game.

The research of educational practice of the leading US universities allowed us to conclude that ICT can be used not only for solving a specific set of tasks in a specific electronic environment, but also for effective organization of foreign language communication. Thus, at the present stage of ICT development as a replacement of a traditional educational story appears its IT counterpart, i.e. digital storytelling, the demand for which among foreign language teachers is growing every day to address a wide range of educational objectives at all levels of education – from primary school to university.

In the US pedagogical practice, a series of research concerning the usage of digital technology in the educational process (H. Barrett, J. Marsh, A. Moody, B. Robin, et al.) and in the study of foreign languages in particular (C. Gregory-Signes, W. Tsou, T. Yoon, et al.) has been conducted. It should be noted that the digital storytelling is the subject of scientific research of the Laboratory of Innovative Technology in Education at the College of Education, the University of Houston. Years of field research conduction, organization of seminars and workshops, training courses for teachers and teaching staff have contributed to the successful defense of PhD theses concerning the issues of implementation of digital storytelling (B. Dogan, A. Nguyen, A. Rudnicki, et al.). Author's personal contacts with the members of the Laboratory of Innovative Technology in Education at the College of Education, the University of Houston, and studying at the course "Powerful Tools for Teaching and Learning: Digital Storytelling" allowed to verify this by personal experience.

Although the digital storytelling is very popular in the world teaching practice for the last two decades, in the national methodology up to now there is no single approach to the definition of the concept and a proper term. Thus, exploring peculiarities of digital storytelling usage as a way of foreign language communication, A. Lohinova notices that such terms as "interactive stories", "digital documentaries", "digital essay", "electronic memories", "computer story", et al. are used in the reference to digital stories [2, p. 806]. In our research we absolutely agree with the definition suggested by B. Robin, i.e. digital storytelling is the practice of combining of a traditional story (lasting from 2 to 5 min.) with different types of multimedia technologies and digital content: graphics, animation, text, audio, video, photos, etc. according to the given topic, i.e. personal narratives, historical documentaries, stories designed to inform or instruct [11, p. 40].

Digital storytelling combines all characteristics that are peculiar to educational technologies, namely: conceptuality, operability, system, management, playback, flexibility [9, p. 220]. To create interactive digital stories more than 50 programs can be used that are user-friendly, accessible and useful for the pedagogical community, for example, ZooBust, StoryBird, UtellStory, ACMI Storyboard Generator, PicLits, the Art of Storytelling, StoryJumper, SlideStory etc.

In the methodology of foreign language training digital storytelling is approached both as a method of teaching and learning [10, p. 431]. Thus, a foreign language teacher uses digital storytelling as a teaching method for: 1) creating situations for students' anticipation of educational material in order to call their interest; 2) presentation of new material; 3) establishing connection between existing knowledge and new material; 4) inclusion of this class in a thematic cycle; 5) creating conditions for discussion of topics suggested in the story; 6) explanation of concepts. According to A. Nguyen, the use of digital stories in foreign languages learning helps students to keep in memory the new information and serves as a support for the perception and understanding of new complex material [8, p. 36].

As a method of learning, digital storytelling serves as a product of students' learning. After watching digital stories, students learn to create their own stories, allowing to call their interest, increase motivation for foreign language learning, promote creativity and communication skills. Also digital storytelling contributes to the development of not only language skills but also general skills: 1) think critically and creatively; 2) set educational tasks and solve them; 3) use hidden possibilities of human mind; 4) work with information using digital technology (not only find, but also create their content); 5) be attentive to details; 6) draw conclusions after reading; 7) select and use the scale correctly; 8) navigate and work with ICT; 9) effectively conduct oral and written communication; 10) work in cooperation; 11) cite sources correctly, draw the links, following the copyright; 12) create project works [10, p. 435].

H. Barrett [5] argues in favour of introducing digital storytelling as part of the ePortfolio for several reasons: a) voice is often missing from electronic portfolios, both literally and rhetorically. A digital story provides that voice: listening to the author, we hear a real person, and get a sense of their unique personality; b) legacy: personal narratives in English leave a legacy of who we are and what we do in the classroom. For example, we can build a digital story of a presentation of a group of students and then use it for analysis in the subject "Second Language Acquisition" at the College of Education at the University of Alaska Anchorage; c) memoirs and biographies are usually narrated in the first person. The student will be practicing self-presentation, which can be useful training for future job-interviews and oral tests; d) reflection on why we do a particular action(s): Why do you want to study English Philology? Why did you participate in the Erasmus Programme and what did you get out of that experience? The students reconsider their own actions at the same time that they use English to tell about experiences that have marked their lives (Why English and not Mathematics?); e) transition, direction and reflection: the students could be asked to read (part of) a literary

work: a poem, a play, or a book and tell us how and why they have been impacted by them. In this case they would put in practice techniques that they are learning through online instruction; f) benchmarking development and change over time: the students could be asked to elaborate an instructional digital story, illustrating some changes in the English Language that could be used for the subject "History of the English Language"; g) artifacts. During collecting images, videos, animations etc. for their digital stories, the students will improve their technological and visual literacy, a first step towards the new education system; h) documentary. Digital stories can be used as a consequent activity after formal instruction on the characteristics of documentaries or any other genre. Students can be asked to choose an event and follow a framework in order to give their personal interpretation of the event itself. They will be contrasting different information sources about the event itself and then give their own point of view; i) record of experience. Our degree includes a practical subject in which students go on a job placement in the real world and do some training with different types of companies and schools etc. Digital storytelling would provide a look inside the workplace and would allow the teacher to grasp what the student has been doing better, the atmosphere, the workplace etc.

It should be noted that digital storytelling helps to solve educational, developmental and pedagogical tasks, and also is a very attractive form of work for modern students who were born in the age of information technology and gladly use it in their training and everyday life. This ensures maximum involvement of students into learning activities with foreign language training. In these conditions, they are not passive listeners, but active participants in the creation of multimedia products. The usage of interactive digital story personalizes training, enabling all stakeholders to express their views by telling one and the same story through the prism of their own philosophy and perception [6, p. 1880].

Digital storytelling allows all the participants of the educational process to achieve almost identical success in cognitive activities, and more fully realize their potential as the technology takes into consideration all kinds of individual learning styles and gives the opportunity for creative self-realization for each student; helps to create a situation of success in foreign language training. Nowadays it is one of the main objectives of foreign language training and a key to successful foreign language learning in the future [7, p. 905].

It is worth mentioning that the technology of digital storytelling provides a strong foundation in many different types of literacy, such as information literacy, visual literacy, technology literacy, and media literacy. These multiple skills aligned with technology as "Twenty-first Century Literacy" can be described as the combination of:

- Digital Literacy – the ability to communicate with an ever-expanding community to discuss issues, gather information, and seek help;
- Global Literacy – the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective;
- Technology Literacy – the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity, and performance;
- Visual Literacy – the ability to understand, produce and communicate through visual images;
- Information Literacy – the ability to find, evaluate and synthesize information [9, p. 224].

The need for a technological literacy in the terms of realities of the knowledge society is obvious. In response to the new demands of the information age foreign languages teachers integrate the latest technology into the educational process and academic programs. Unlike a traditional literacy, the 21st century literacy requires that students are to communicate not only with their classmates, work with textbooks and make notes, but also read electronic books, sent and received emails, find and evaluate information from Internet resources, prepare reports using presentation software, communicate with scientists from other countries, local and global community. The technology of interactive digital story allows to combine all the above-mentioned skills harmoniously [9, p. 225].

Thus, in higher educational institutions using digital storytelling in the process of foreign language training has a positive impact on improving students' motivation, increasing confidence in foreign language learning, creates a situation of success, promotes better understanding of educational material that leads to students' active participation in classes. However, it is advisable to single out a number of problems concerning the application of this innovative technology, including: lack of previous experience in the use of digital storytelling to teach English as a foreign language; selection of stories with the level of foreign language proficiency and subject of classes; lack of socio-cultural and language skills for creating a story in a foreign language.

The objective analysis of the experience of leading US universities in the aspect of innovative technologies implementation into students' foreign language training has enabled us to single out the

fundamental trends for the usage of positive ideas of American experience in the national educational space: the introduction of individually-differentiated approach to teaching students by creating appropriate organizational and pedagogical conditions: the presence of elective courses, rich teaching and learning resources, established system of advising students by means of Internet resources for interactive extracurricular interaction between teachers and students in educational programs; the diversification of methods of educational material presentation; the usage of multimedia and online resources, e-learning courses, personal teaching resources; the diversification of methods of students' knowledge assessment through online testing with advanced test systems; the continuous improvement and informatization of foreign language education to ensure flexibility, reflectiveness, availability of foreign language education; the identification of promising trends for the digital competence development of foreign languages teachers.

The progressive US experience has shown that the improvement and expansion of ICT in higher education and the observance of sanitary, ergonomic, aesthetic standards and security requirements are equally important and define the aspects of ICT implementation into foreign language education in the United States. In this process two factors should be taken into account: pedagogical (knowledge and skills of students, forms and training methods, etc.); logistical (space requirements, maintenance, funds for equipment purchase).

Thus, the analysis of the scientific and methodological literature, study of progressive international experience of practicing teachers, as well as summarizing of own experience have helped to investigate the issue of innovative technologies usage in foreign languages training in order to identify their key strengths and weaknesses and the potential ways for their implementation into national educational space. Such peculiar features of foreign language education in the USA as rigorous professionally-oriented education and outcomes-oriented education, comprehensive use of innovative technology, interaction and collaboration with speakers of other languages, focus on language learning strategies, communicative teaching methods and active implementation of other successful methods from foreign experience, integration of language and content learning, strong national policies on language and education, pragmatism, individualism, flexibility, autonomy and modern powerful material and technical base of universities, which make it possible to implement innovative training, cause the usage of problem-based technology, information and communication technology and collaborative learning technology in the foreign language training of specialists in American higher education. It should be noted that the scope of the research does not exhaust all the scientific information considering the usage and application of innovative pedagogical techniques of foreign language training in higher education in the context of global experience and its implementation in Ukraine, and this singles out promising directions for further scientific research.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Інформатизація регіональної системи освіти: загальний опис і основні компоненти реалізації / В. Ю. Биков, Н. М. Чепурна, В. М. Саух // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 3. – 2006. – С. 3–6.
2. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке / А. В. Логинова // Молодой ученый, 2015. – № 7 (87). – С. 805–809.
3. Сподін Л. А. Освіта як детермінанта розвитку особистості / Л. А. Сподін // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2005 – № 90. – С. 252–256.
4. Филатова В. Г. Использование инновационных возможностей компьютерных технологий в обучении иностранному языку / В. Г. Филатова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1FxE9vwdLNNQrv7270MRtOAjVymy2tybHhm5g67GEXjA/edit?pli=1.
5. Barrett H. C. Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools / H. C. Barrett. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://electronicportfolios.org/digistory/purposesmac.html.
6. Barrett H. C. Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning / H. C. Barrett // Technology and Teacher Education Annual, 2005. – P. 1878–1883.
7. Dogan B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop / B. Dogan, B. Robin // Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2008. – P. 902–907.
8. Nguyen A. Negotiations and challenges: An investigation into the experience of creating a digital story: Doctoral dissertation. – University of Houston, Houston, TX. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://gradworks.umi.com/34/62/3462838.html.
9. Robin B. R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom / B. R. Robin // Theory into Practice, 2008. – No. 47. – P. 220–228.
10. Robin B. R. The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool / B. R. Robin // Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, 2008. – Vol. 2. – P. 429–440.

11. Robin B. R. What educators should know about teaching digital storytelling / B. R. Robin, S. G. McNeil // Digital Education Review, 2012. – No. 22. – P. 37–51.

REFERENCES

1. Bykov V.Yu., Chepurna N.M., Saukh V.M. Informatyzatsiya rehional'noyi systemy osvity: zahalnyy opys i osnovni komponenty realizatsiyi [Informatization of regional system of education: general description and key components of its realization]. Komp'yuter u shkoli ta sim'yi, 2006, Vol. 3, pp. 3–6.
2. Lohinova A.V. Tsifrovoe povestvovanie kak sposob obucheniya kommunikatsii na inostrannom yazyke [Digital storytelling as a teaching method of foreign language communication]. Molodoi uchenyi, 2015, Vol. 7, No. 87, pp. 805–809.
3. Spodin L.A. Osvita yak determinanta rozvytku osobystosti [Education as a determinant of personality development]. Naukovyy visnyk Natsional'noho ahrarnoho universytetu, 2005, Vol. 90, pp. 252–256.
4. Filatova V.G. Ispol'zovanie innovatsionnykh vozmozhnostei komp'yuternykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku [Usage of innovative opportunities of computer technology in foreign language teaching]. (In Russ.). Available at: https://docs.google.com/document/d/1FxE9vwdLNNQrv7270MRtOAjVymy2tybHhm5g67GEXjA/edit?pli=1 (accessed 25.09.2016).
5. Barrett H.C. Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools (In Eng.). Available at: http://electronicportfolios.org/digistory/purposesmac.html (accessed 25.09.2016).
6. Barrett H.C. Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2005, Vol. 1, pp. 1878–1883.
7. Dogan B., Robin B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. Technology and Teacher Education Annual, 2008, Vol. 19 (2), pp. 902–907.
8. Nguyen A. Negotiations and challenges: An investigation into the experience of creating a digital story. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. University of Houston, Houston. (In Eng.). Available at: http://gradworks.umi.com/34/62/3462838.html (accessed 25.09.2016).
9. Robin B.R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into practice, 2008, Vol. 47 (3), pp. 220–228.
10. Robin B.R. The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, 2008, Vol. 2, pp. 429–440.
11. Robin B.R., McNeil, S.G. What educators should know about teaching digital storytelling. Digital Education Review, 2012, Vol. 22, pp. 37–51.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.01

ЛЮДМИЛА ГНАПОВСКАЯ

l.hnapovska@uabs.sumdu.edu.ua

кандидат филологических наук, доцент,

Сумский государственный университет

ВАЛЕНТИНА КАРПОВА

karvalen47@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Сумский государственный университет

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: АРГУМЕНТЫ «ЗА» И «ПРОТИВ»

Анализируются тенденции формирования и перспективы развития современной парадигмы образования. Проводятся параллели между классическими и инновационными моделями обучения в контексте рассмотрения основных характеристик образовавшейся в последнее время цифровой образовательной среды. Освещаются отдельные дискутируемые аспекты глобальной проблемы компьютеризаци обучения, связанные с внедрением формата дистанционного обучения, созданием нейросети (нейронета) и распространением идей нейрокоммуникации, переходом на цифровые носители информации, ориентацией национальных образовательных моделей на транснациональный бизнес. Рассматриваются варианты экстраполирования положений современной цифровой педагогики на их практическое воплощение в методике обучения иностранным языкам с фокусом на развитие когнитивно-личностного потенциала обучаемого.

***Ключевые слова**: сетевая педагогика, цифровая среда, онлайн-обучение, инновационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, когнитивно-личностное развитие*

ЛЮДМИЛА ГНАПОВСЬКА

l.hnapovska@uabs.sumdu.edu.ua

кандидат филологічних наук, доцент,

Сумський державний університет

ВАЛЕНТИНА КАРПОВА

karvalen47@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Сумський державний університет

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: АРГУМЕНТИ «ЗА» ТА «ПРОТИ»

Аналізуються тенденції формування та перспективи розвитку сучасної парадигми в освіті. Проводяться паралелі між класичними та інноваційними моделями навчання в контексті розгляду основних характеристик цифрового освітнього середовища, в якому розгортаються сучасні педагогічні

процеси. Висвітлюються деякі аспекти глобальної проблеми комп'ютеризації навчання, пов'язані з впровадженням формату дистанційної освіти, створенням нейромережі (нейронету) та розповсюдженням ідей нейрокомунікації, переходом на цифрові носії інформації, орієнтацією національних систем освіти на транснаціональний бізнес. Розглядаються варіанти екстраполяції положень сучасної цифрової педагогіки на їх практичне втілення у методиці навчання іноземних мов із фокусом на розвиток когнітивно-особистісного потенціалу студента.

***Ключові слова**: мережева педагогіка, цифрове середовище, онлайн-навчання, інноваційні технології, цифрові освітні ресурси, когнітивно-особистісний розвиток*

LYUDMYLA HNAPOVSKA

l.hnapovska@uabs.sumdu.edu.ua

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Sumy State University

VALENTYNA KARPOVA

karvalen47@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Sumy State University

GLOBALISATION AND INNOVATIONS IN EDUCATION: PROS AND CONS

The article explores globalized educational landscape, considers trends and dwells on perspectives inherent to modern educational paradigm. Parallels between classical and innovative formats of education are drawn with special emphasis placed on the idea that proliferation of digital technologies and cultures is having a profound impact on attitudes and beliefs within teaching community, which prompts questions that need urgent answers. The paper analyses challenges set forward by computerization processes and highlights problems related to extensive use of digital technologies in teaching practices. Grounded in analytical overview of recent research papers related to the issues in question, the article suggests ways in which 'networked age' and ' global education' can get good in a classroom diversifying and altering the entrenched attitudes to teaching and learning foreign languages, and thus enabling teachers to appropriate their strategies and tactical steps to the need of educating and developing a moral, imaginative, creative and initiative individual with powerful cognitive potential. The paper claims that within the framework of the 21st century teacher-free digital pedagogics ensuring better educational quality can be received via thoroughly-measured balance between exploiting advantages of traditional teaching methodologies and applying info-communication techniques, creating global market for digitalized educational services, enhancing spread of global universities.

***Keywords**: digital pedagogics, digital environment, info-communication, innovational technologies, open on-line resources, personality development*

Из множества элементов, составляющих общество как систему высокого уровня организации, образование с его фокусом на процессах передачи знания является, по мнению И.В. Тимошенкова, «наиболее универсальной формой бытия человека» и вряд ли может сравниться с другими феноменами человеческой экзистенции в плане своей сложности, многогранности и противоречивости: ведь «наиболее масштабный взгляд на образование, по сути, будет равнозначен попытке целостного видения всего того длительного, сложного и противоречивого пути, который прошел Homo Sapiens с момента своего зарождения до настоящего времени» [5, с. 13].

Современная информационная революция и связанное с ней формирование нового типа общественного устройства, именуемого «информационным обществом», «обществом знаний», «обществом новой экономики» [2; 5], выдвигают информацию и знание на передний план социально-экономического, политического и духовного развития, что неизбежно влечет за собой кардинальные изменения в образовательной парадигме. Сегодня образование в его классическом понимании постепенно упраздняется, а вместо него активно внедряется система наполнения человека набором «компетенций», в рамках которой происходит погружение

образовательного процесса в виртуальный мир нейронета и цифровых технологий, все чаще и чаще заменяющих живое общение преподавателя и студента в учебной аудитории. Важной чертой развития образования сегодня является также его глобальность, обусловленная наличием интеграционных процессов в современном мире и интенсивного взаимодействия между государствами в разных сферах общественной жизни. Очевидно, что в сложившейся ситуации важно осознать ближние и отдаленные перспективы образовательных процессов и прочувствовать связанные с ними вызовы. Это позволит увидеть ориентиры и целенаправленно выстроить тактику обучения любому предмету, в том числе иностранному языку.

По мнению ряда отечественных и зарубежных авторов (А. А. Вербицкий, Б. Л. Вульфсон, А. Ю. Ищенко, В. Т. Кремень, М. М. Карпенко, В. И. Купцов, Т. В. Петрова, Е. А. Подольская, Е. С. Полат, И. В. Тимошенков, Т. Брабазон, А. Кларк, М. Куртис, Р. Дале, К. Давидсон, Р. Гоодфеллоу, Р. Гервер, Д. Ёнассен, С. Ёнес, Г. Хеалинг, Ф. Мартин, С. Робертсон, К. Стеффенс, Д. Тапскотт, С. Уиллер и др.), современный образовательный процесс «постиндустриального периода» характеризуется следующими тенденциями:

- осознание каждого уровня образования как органической составляющей синергетической системы, что предполагает решение проблемы преемственности между школой, вузом и будущей производственной деятельностью студента;
- непрерывность образования и необходимость образования взрослых, что рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса в образовании и формирования системы образования, соответствующей требованиям современного общества;
- расширение понятия образования: оно перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением, и любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если она имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков;
- компьютеризация и сопровождающая ее технологизация (индустриализация) обучения, что позволяет действенно усилить интеллектуальную деятельность современного общества;
- переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся;
- переориентация концепции функциональной подготовки на концепцию развития личности: поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебного процесса к развивающим, активизирующим, игровым, что предполагает стимулирование самостоятельной творческой деятельности обучающихся;
- организация взаимодействия обучающего и обучаемого как коллективной, совместной деятельности, в рамках которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента;
- трансформация знания в основной источник стоимости в информационном обществе: знания, инновации и способы их практического применения все чаще являются источником прибыли, а утверждение ориентации на их обновление и развитие становится фундаментальной характеристикой работника в постиндустриальной экономике;
- превращение знания в товар и развитие рыночных отношений в сфере образования;
- открытость и доступность образовательных ресурсов благодаря использованию информационных технологий, что создает предпосылки создания массовой глобальной цифровой среды для образования и самообразования;
- интеграция и глобальность образования, что переводит образование из категории национальных в категорию мировых приоритетов.

В целом анализ публикаций по проблеме позволяет констатировать, что образовательная стратегия глобализации и инноваций, которая прочно входит в учебную аудиторию начального, среднего и высшего образования, неуклонно набирает обороты, и оставаться в стороне от этих процессов сегодня уже невозможно. Однако, несмотря на всю привлекательность современной цифровой (сетевой) педагогики, под которой понимается обеспечение нового качества образования, повышение его доступности и эффективности за счет массового использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), всё же важно ознакомиться с

противоположными точками зрения на её применение. Они довольно многочисленны со стороны всех стейкхолдеров – студентов, их родителей, общественности, педагогов и психологов.

Цель статьи – проанализировать современные образовательные тенденции с точки зрения поиска разумного баланса между их инновационным потенциалом и негативным влиянием на процесс обучения и формирование личности обучаемого.

Конфуций сказал: «Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем». Трудно не согласиться, и отправной точкой для нас есть признание того факта, что современное образование не отрицает наработок педагогической мысли прошлого, а лишь развивает их в условиях высокотехнологичной цифровой среды. При этом сегодня, среди разного рода направлений в образовании и обучении, сосуществуют, по крайней мере, два основных. Это традиционная схема обучения с добавлением ряда компьютерных технологий и направление, связанное с глобальной компьютеризацией. К последней относим e-learning (сетевое, цифровое, онлайн обучение), в основе которого лежит открытость образовательных ресурсов, децентрализация учебной деятельности и использование в этих целях информационных технологий, т.е. всего того, что помогает учиться в сети: онлайн-курсов, цифровых ресурсов, веб-сервисов, мобильных приложений и т. п.

Сетевое обучение предполагает создание массовой цифровой среды для образования и самообразования, а наиболее применяемыми инновационными технологиями, которые помогают воплотить концепцию на практике, считаются:

- гибридное/смешанное обучение (blended learning), при котором студенты, помимо привычного посещения учебного заведения, с частью материала работают онлайн;
- открытые образовательные ресурсы (open educational resources – OER) – цифровые учебные материалы, выкладываемые в публичный доступ и распространяющиеся по открытой лицензии;
- дистанционное обучение (distance learning), предполагающее взаимодействие обучающего и обучаемого на расстоянии;
- мобильное обучение (mobile learning) – разновидность дистанционного электронного обучения, для которого характерно использование мобильных устройств (планшетов, смартфонов, игровых приставок, мультимедийных гидов и т. д.);
- «перевернутое обучение» (flipped blended learning) – педагогическая технология, которая опирается на идеи активного обучения, вовлечения учащихся в совместную деятельность, комбинированную систему обучения [6] и рекомендована при подготовке учителей иностранных языков;
- геймификация / игровое обучение (gamification), сущность которого состоит в применении подходов, использующихся в компьютерных играх для повышения вовлечённости игроков: награды, бейджики, уровни мастерства, создание единой истории и т. п.;
- синхронное обучение (synch learning), при котором взаимодействие между слушателями и преподавателями происходит в режиме реального времени: напр., вебинары, совместная работа над документами, видеоконференции.

При этом в природе человека воспринимать новое либо с энтузиазмом, либо критически, либо (что случается реже) равнодушно. В случае кардинальной смены парадигмы образования нужно время для психологической перестройки на новые ориентиры, осознание целей и сути реформирования, эффективности шагов и конечного результата: ведь прежде чем разработать или просто скопировать внедряемую технологию, преподавателю необходимо проникнуться её идеей, осознать её глубинную суть, поверить и принять её на уровне интуитивной, беспрекословной необходимости, сделать доминантой, отбросив или существенно переработав свой профессиональный опыт. При отсутствии этого преподаватель, годами нарабатывавший свою философию и творческий подход к делу, может оказаться в ситуации растерянности. К примеру, ему предстоит понять, почему пересказ текста с использованием активного вокабуляра иногда лучше изобразить в виде рисунков или картинок с «субтитрами»; как альтернативой записи лекций под диктовку может стать интеллект-карта (mind-map) или кластер; с какой целью следует практиковать блоггинг, мотивировать студентов вести дневник на иностранном языке, активно и критически относиться к учебной информации, визуализируя её в схемах; зачем нужен художественный перевод и т.п. И вообще, нужно ли в эру ИКТ и изобилия

всевозможных гаджетов и девайсов развивать понятийное и образное мышление, если мышление можно «доверить» компьютеру? Эти и другие проблемы требуют серьёзного осмысления.

На наш взгляд, к проблемам современной педагогики в первую очередь относится нежелание высококвалифицированных педагогов со стажем осваивать онлайн технологии, экспериментировать и развивать новую педагогику. Кроме того, разработка различных платформ для новых технологий требует значительных материальных ресурсов, а в условиях, когда возможности цифровой педагогики с каждым годом растут всё более стремительно, возникает также необходимость постоянно обучать ученика и студента, школьного учителя и преподавателя вуза использованию интернет-пространства и виртуальных коммуникаций для достижения учебных целей. Речь идет о следующем:

- изменении классических базовых видов грамотности 3R (reading, writing, arythmetics – чтение, письмо, арифметика) на грамотность принципиально нового качества: цифровую, веб, информационную, медийную, финансовую, предпринимательскую;
- приобретении новых навыков 4C (Creativity, Critical thinking, Communication, Collaboration – креативность, критическое мышление, коммуникации, сотрудничество);
- развитии эмоционального интеллекта – EQ (Emotional Intellect/Intelligence) [10];
- формировании чувства гражданственности «человека мира» (Global Citizenship).

Не способствует восприятию новых образовательных концепций и недостаточная исследованность психологических, дидактических и методических аспектов использования в образовательном процессе постоянно обновляющихся ресурсов ИКТ. Сегодня новая и классическая педагогики развиваются, как бы не видя друг друга, в результате чего возникает вопрос: если цифровая педагогика бурно прогрессирует уже более 30 лет, то нужны ли ей результаты традиционных дидактических исследований, полученных более чем за 400 лет со времен Яна Амоса Коменского? Ведь каждое новое обновление ИКТ воспринимается в мире как безусловная команда к использованию в образовательном процессе. При этом ожидаемый результат до сих пор не оправдывается: качество образования падает, интеллект поколений деградирует, умственные и творческие способности снижаются, нравственные ценности извращаются, в то время как религиозные и экстремистские – насаждаются. К сожалению, в развитии этих негативных тенденций ИКТ играют не последнюю роль, уводя человека в другой – виртуальный – мир с присущими ему ценностями и правилами общения, мышления и поведения. Отсюда вывод: цифровая педагогика, прежде чем называться педагогикой, должна отработать принципы и правила своего функционирования в соответствии с гуманистическими целями образования, а разработчики ИКТ и эксперты должны учитывать негативные последствия воздействия этих технологий на человека и не делать их средством уничтожения образования, культуры, нравственности [1; 8]. Добавим также, что, по признанию как отечественных, так и зарубежных исследователей, личность учителя, методическая поддержка его деятельности и предоставление ему возможности повышения квалификации в традиционных форматах или на дистанционных курсах не теряют своей значимости при любой форме обучения.

Идея дистанционного обучения является сегодня одной из наиболее активно дискутируемых. По мнению ряда экспертов, дистанционное обучение ставит крест на классическом образовании и в целом на образовании как таковом, поскольку вместо него создаётся просто инструмент контроля сознания человека через его чипирование, что выступает сегодня как одна из активно продвигаемых программ. Эта программа органично вписывается в разработку футуристического проекта не столь отдаленного будущего, в котором изменение человека, возможно, будет происходить через «подзагрузку» мозга, создание цифровой копии мира, копии мозга в небиологических субстратах и обучение через игровые технологии. Речь идет о моделировании головного мозга и создании искусственного интеллекта, развитии нейрокомпьютерных интерфейсов и нейрочипов, нейроинженерии, т. е. создании нейросети (нейронета, или нейровеба) с интерфейсами коммуникации «мозг – мозг». Концепция обучения в рамках такой образовательной парадигмы заключается в том, чтобы «включить себя в сеть»: обучение происходит в сообществах, где учебной практикой является участие в жизни общества. Такого рода коллективная «нейрокоммуникация» в эпоху Веб 2.0 состоит из слов, изображений, мультимедиа и многого другого. И в этой связи серьезные опасения вызывает следующее: при подключении к нейронету человек не сможет конспектировать

тексты или устные изложения любого уровня сложности, не сумеет выявлять главные мысли и излагать их тезисно, формировать собственные суждения на основе преподаваемого материала. Очевидно, что в условиях отсутствия потребности в выполнении этих операций когнитивные способности человека будет сворачиваться – как, впрочем, и его личностное развитие.

Подобные опасения связаны также с потенциальной, хотя и маловероятной, на наш взгляд, возможностью воплощения в будущем концепции трансгуманизма, т. е. формирования пост-человека. Трансгуманизм как интеллектуальное течение, основанное футурологами и философами Калифорнии в 80-е годы XX столетия, сегодня, кроме США, наиболее активно лоббируется в Южной Корее, Китае и Израиле, которые являются мировыми центрами по производству новейших технологий. Целью трансгуманистов является преодоление человеческой природы для достижения качественно нового состояния («нового тела» и «нового интеллекта») либо путём внесения кардинальных изменений в самом человеке, либо в результате создания искусственного существа. Трансгуманисты ставят в качестве «сверхзадачи» создание искусственного интеллекта – «сверхразума», который существенно превзойдет человеческий мозг и трансформирует человеческое бытие в жизнь в «коконе» робота, в результате чего человеческий вид перестанет рассматриваться как самая разумная форма жизни на земле. При этом трансгуманисты уверены, что «инновационный человек» («киборг») должен стать адаптивным к постоянным изменениям, быть производителем этих изменений и обладать предпринимательским духом, что следует культивировать с детства [3].

В значительной степени вразрез с общей тенденцией на повсеместное внедрение высоких технологий в процесс обучения идут аргументы, касающиеся вреда исключения письма и замены его девайсами – в первую очередь речь идет об использовании планшетов для печати лекций и компьютерных программ типа Power Point). Наиболее примечательна в этом плане публикация книги «Самое тупое поколение: как цифровая эпоха ставит под угрозу наше будущее» («The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future») М. Бауэрляйна [7], который призывает коллег по мере возможности запрещать студентам использование ноутбуков и планшетов во время лекций. По его мнению, запись лекций от руки является гораздо более трудоёмким, но и гораздо более результативным процессом, поскольку студентам приходится глубоко анализировать материал и записывать только то, что действительно важно и необходимо (заметим, что речь не идёт о записи лекций под диктовку). Преимущество рукописных заметок было также описано психологами, которые утверждают: когда мы пишем вручную, мы задействуем те доли мозга, которые отвечают за формирование воспоминаний, что необходимо для обучения. Так, французский психолог С. Деан [9] поясняет, что письмо активизирует уникальную нейронную цепь в мозгу, на что также указывают П. А. Мюллер и Д. М. Оппенхаймер [11]. На первый взгляд, указанные мысли выглядят несколько консервативно. Но в результате отказа от использования гаджетов в академической деятельности во многих случаях студент получает возможность получить более глубокие знания. Кроме того, с письмом связано чтение, и исключение из программы обучения работы с текстом (в частности, художественным и поэтическим, и особенно при подготовке учителя иностранного языка) негативным образом влияет на мышление и умственное развитие человека.

Серия аргументов звучит сегодня также против чтения и обучения по электронным книгам. Согласно исследованиям Американского лингвистического института, 92% студентов предпочитают учиться по бумажным, а не электронным книгам. Данные получены в результате исследования 300 колледжей США, Японии, Германии, Словакии. В качестве доводов против чтения электронных книг студенты приводят такие факторы, как быстрая утомляемость зрения, головная боль, легкость отвлечения в сети. Кроме того, им нравится, как пахнут настоящие книжки [12].

Можно приводить еще достаточно большое количество доводов и аргументов против широкомасштабного внедрения в современный образовательный процесс инновационных цифровых технологий: это и скепсис по поводу разрушения единой общенациональной общедоступной школы и утверждения многообразия образовательных моделей; и возмущение по поводу изменения социокультурных основ обучения и воспитания; и далеко не оптимистические мысли о замене «отработавшей» коммунистической идеологии на что угодно, кроме традиционных нравственно-духовных ценностей; и сетования на понижение общего

уровня образования и образованности; и отказ от фундаментальности и научных основ образования. Результатом является общая обеспокоенность тем, что в конечном итоге из школы будет выходить человек, вооруженный определенной суммой знаний, ориентированный на рыночную конъюнктуру и воплощающий свои собственные проекты, не связанные с социальной средой и общепринятыми моральными принципами.

Более того, принимая во внимание то, что отличительной чертой культуры (и, соответственно, образования) в современном мире является её глобальность, а одним из главных приоритетов сегодняшней образовательной парадигмы выступает международный фактор, отечественному образованию приходится переходить на международные стандарты, привлекать международных специалистов, использовать английский язык как инструмент обучения. В то же время зачастую слепая и безоговорочная приверженность этим стандартам провоцирует утрату собственной идентичности и, как следствие, ведет к «разбалансированности» национальной образовательной системы, существенно затрудняя сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных основ общества.

В целом, сегодня наряду с глобальной компьютеризацией появляется противоположное течение под лозунгом «Вернуть людей из интернета» (что, кстати, стало главным трендом американских школ в 2013 г.). Все чаще и громче звучит термин «медиаскетизм», все больше людей делятся желанием устроить себе «цифровое воздержание». В первую очередь это касается обучения младших школьников: ведь система образования может быть какой угодно инструментально продвинутой, но без живого общения, особенно для детей, обессмысливается познание мира и самого себя. В этой связи очевидно обоснованной представляется идея о том, что на начальном этапе обучения компьютеры нецелесообразно применять вообще, а уроки должны напоминать учебу в период далекого прошлого: дети рисуют, лепят, читают и пишут ручкой и карандашами, развивая базовые навыки, общаясь с учителем и друг с другом. Приверженцы обучения без ИКТ уверены, что компьютеры подавляют творческое мышление, подвижность, человеческие взаимоотношения и внимательность: ведь «образование – это прежде всего человеческое переживание, получение опыта. Технология только отвлекает, когда нужны грамотность, умение считать и способность критически мыслить» [4]. Многие родители считают, что в случае, если нужно будет действительно познакомить своих детей с последними технологиями, у них всегда будут для этого требующиеся навыки и необходимые возможности у себя дома.

Подводя итог, вспомним слова из «Алисы в стране чудес»: «Если тебе все равно, куда попасть, то тебе все равно, в какую сторону идти». Добавим от себя: «Если тебе всё равно чему учить, то как учить не имеет значения». Иными словами: если произошло осознание мировых стратегий образования, то это, вероятно, должно спровоцировать серьезные изменения как в философии обучения, так и в практической работе.

Сегодня мы безоговорочно осознаем, что основными направлениями инновационной образовательной стратегии являются интеграция наших университетов в глобально-образовательный рынок, работающий на транснациональный (а не национальный) бизнес, и тотальная перестройка сознания, которая заключается в переориентации мировоззрения людей на совершенно иную систему ценностей, связанную с использованием новейших НБИК-технологий (нано-, био-, информационных и когнитивных). В то же время, обозначенные тенденции и связанные с ними изменения настолько кардинальны, что заставляют задуматься о многом. Насколько они осуществимы в наших конкретных условиях? Действительно ли они настолько эффективны, что смогут преодолеть учебную рутину? Как научиться инновационной методике самому и вписать свой личный опыт в создание инновационной среды? Как совместить различные поколения в едином прорыве к новому знанию и умению? Как совместить процесс гуманистического развития человека с тотальной компьютеризацией обучения и нейронетом? Исчезнут ли национальные, духовные, культурные и прочие проявления людей и наций? Возможно, подобная эволюция человека есть предвестником того, что человечество вступает в новый виток своего космического развития?

Как бы то ни было, не все и не сразу могут воспринять изменения, потому что они идут вразрез с тем, как и чему их учили в своё время (кстати, согласно Chronical of Higher Education, воплощают на практике инновации всего примерно 20% американских коллег). Критиковать и отбросить идею легко. Изучить, творчески переосмыслить, применить, оценить

результативность внедрения и обрести свой путь следует каждому. Накопленный опыт облегчает вхождение в инновационный процесс и взывает к поиску возможностей для воплощения новых идей, задач, технологий.

Экстраполируя изложенное выше на обучение иностранным языкам, где важное значение имеют не столько знания, сколько навыки и умения, т.е. компетенции во всех видах речевой деятельности, отметим, что здесь также необходимо искать новые возможности объединения традиционных и инновационных форматов. К примеру, использование компьютера не только в качестве технического средства обучения, а как информационно-коммуникационной технологии открывает доступ к огромному количеству сервисов, которыми сегодня наполнен интернет и которые невозможно игнорировать. Форумы, вики-вики, блоги, e-mail, Skype и различные другие программы видеоконференций, списки рассылки – вот далеко не исчерпывающий перечень того, что следует применять в дополнение к традиционным формам обучения, повышая тем самым эффективность общения между субъектами образовательного процесса. Кроме того, в рамках разнообразных современных моделей обучения иностранным языкам наряду с использованием компьютерных технологий и учебного иноязычного материала личностного характера необходимо развивать в обучающемся человеке природой данный ему вербальный интеллект как часть общего когнитивного, эмоционального и интеллектуального потенциала homo sapiens. Это станет мощным стимулом культивирования творческого подхода студентов к учению, что видится особо значимым для овладения иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габдулхаков В. Ф. Цифровая педагогика и геймификация образования в университетах / В. Ф. Габдулхаков, Э. Г. Галимова // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4 (42). – С. 37–43.
2. Образование в координатах глобализационного развития: теории и интерпретации: монография / авт. кол.: Е. А. Подольская и др.; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков: Изд-во НУА, 2014. – 356 с.
3. В. Платонов Новая онлайн педагогика / В. Платонов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.slideshare.net/ValeriyPlatonov/ss-47068698
4. Почему сотрудники Силиконовой долины отдают своих детей в школы без компьютеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.adme.ru/zhizn-semya/shkola-bez-kompyuterov-763510/©AdMe.ru.
5. Тимошенков И. В. Человек, институты и рынки в системе образования: монография / И. В. Тимошенков. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 468 с.
6. Acedo M. 10 Pros and Cons of a Flipped Classroom / M. Acedo. [Electronic Resource]. – Available at: http://www.teachthought.com/learning/blended-flipped-learning/10-pros-cons-flipped-classroom/.
7. Bauerlein M. The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30) / M. Bauerlein. – New York: Tarcher/Penguin, 2008. – 264 p.
8. Davidson C. N. Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Businesses for the 21st Century / C. N. Davidson. – New York: Viking, 2011. – 352 p.
9. Dehaene S. Reading in the Brain. The Science and Evolution of a Human Invention / S. Dehaene. – Penguin Viking, 2009. – 388 p.
10. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ / D. Goleman. – New York: Bantam, 2006. – 384 p.
11. Mueller P. A. Take Notes by Hand for Better Long-Term Comprehension / P. A. Mueller, D. M. Oppenheimer. [Electronic Resource]. – Available at: www.psychologicalscience.org/news/releases/take-notes-by-hand-for-better-long-term-comprehension.html.
12. Schaub M. 92% of college students prefer print books to e-books, study finds / M. Schaub. [Electronic Resource]. – Available at: http://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-92-percent-college-students-prefer-paper-over-pixels-20160208-story.html.

REFERENCES

1. Gabdulhakov V. F. Cifrovaja pedagogika i gejmifikacija obrazovanija v universitetah [Digital Pedagogics and gamification of education in universities]. Obrazovanie i samorazvitie, 2014, vol. 4 (42), pp. 37–43.
2. Obrazovanie v koordinatah globalizacionnogo razvitija: teorii i interpretacii [Education within the framework of globalised development: theories and interpretations: ed. by. E. A. Podol'ska], Har'kov, NUA Publ., 2014. 356 p.
3. V. Platonov Novaja onlajn pedagogika [New online Pedagogics]. Available at: www.slideshare.net/ValeriyPlatonov/ss-47068698

4. Pochemu sotrudniki Silikonovoj doliny otdajut svoih detej v shkoly bez komp'juterov [Why the Silicon Valley staff bring their children to schools without computers]. Available at: http://www.adme.ru/zhizn-semya/shkola-bez-kompyuterov-763510/©AdMe.ru
5. Timoshenkov I. V. Chelovek, instituty i rynki v sisteme obrazovanija [Man, institutes and markets in the system of education], Har'kov, NUA Publ., 2010. 468 p.
6. Acedo M. 10 Pros and Cons of a Flipped Classroom / M. Acedo [Electronic Resource]. – Available at: http://www.teachthought.com/learning/blended-flipped-learning/10-pros-cons-flipped-classroom/
7. Bauerlein M. The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30) / M. Bauerlein. – New York: Tarcher/Penguin, 2008. 264 p.
8. Davidson C. N. Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Businesses for the 21st Century / C. N. Davidson. – New York: Viking, 2011. – 352 p.
9. Dehaene S. Reading in the Brain. The Science and Evolution of a Human Invention / S. Dehaene. – Penguin Viking, 2009. – 388 p.
10. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ / D. Goleman. – New York: Bantam, 2006. – 384 p.
11. Mueller P. A. Take Notes by Hand for Better Long-Term Comprehension / P. A. Mueller, D. M. Oppenheimer [Electronic Resource]. – Available at: www.psychologicalscience.org/news/releases/take-notes-by-hand-for-better-long-term-comprehension.html
12. Schaub M. 92% of college students prefer print books to e-books, study finds / M. Schaub [Electronic Resource]. – Available at: http://www.latimes.com/books/jacketcopy/la-et-jc-92-percent-college-students-prefer-paper-over-pixels-20160208-story.html

УДК 378

МАРІЯ МИТНИК

mille@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Міжнародний гуманітарний університет

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ІНТЕНСИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Представлено дослідження з вивчення й зіставного аналізу існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов. Виявлено позитивних та негативних сторін інтенсивної методики навчання іноземних мов. Розглянуто ідеї раціональної організації і інтенсифікації навчання іноземних мов від їх зародження й до моменту їх складання у цілісну систему. Проаналізовано переваги і недоліки найпопулярніших методик інтенсивного навчання, характерних для різних історичних періодів: сугестопедичний метод Г. Лозанова, метод активізації резервних можливостей учнів Г. Кітайгородської, емоційно-смисловий метод І. Шехтера, інтенсивний курс вивчення іноземної мови Л. Гегечкорі, сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання іноземної мови В. Петрусинського, прискорений курс вивчення розмовного мовлення шляхом занурення А. Плесневич. Проаналізовано принципи навчання і роль кожного методу в розвитку методики інтенсивного навчання іноземної мови.

***Ключові слова**: зіставний аналіз, інтенсивний метод, інтенсифікація навчання, методика інтенсивного навчання іноземних мов.*

МАРИЯ МЫТНИК

mille@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Международный гуманитарный университет

СОПОСТАВИМЫЙ АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Представлено исследование по изучению и сопоставимому анализу существующих интенсивных методов обучения иностранным языкам. Выявлены положительные и отрицательные стороны интенсивной методики обучения иностранным языкам. Рассмотрено идеи рациональной организации и интенсификации обучения иностранным языкам от их зарождения и до момента их составления в целостную систему. Проанализировано преимущества и недостатки самых популярных методик интенсивного обучения, характерных для различных исторических периодов: сугестопедический метод Г. Лозанова, метод активизации резервных возможностей учащихся Г. Китайгородськой, эмоционально-смысловой метод И. Шехтера, интенсивный курс изучения иностранного языка Л. Гегечкори, сугестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения иностранному языку В. Петрусинского, ускоренный курс изучения разговорной речи путем погружения А. Плесневич. Проанализированы принципы обучения и роль каждого метода в развитии методики интенсивного обучения иностранных языков.

***Ключевые слова**: сопоставимый анализ, интенсивный метод, интенсификация обучения, методика интенсивного обучения иностранным языкам.*

MARIA MYTNYK

mille@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

International Humanitarian University

COMPARATIVE ANALYSIS OF EXISTING INTENSIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article deals with the study and analysis of comparable existing intensive methods of teaching foreign languages. This work is carried out to identify the positive and negative aspects of intensive methods of teaching foreign languages. The author traces the idea of rational organization and intensification of teaching foreign languages from their inception to the moment of their preparation in an integrated system. advantages and disadvantages of the most popular methods of intensive training also analyzed the characteristic of different historical periods, namely cugestopedichny method G. Lozanov method activation of reserve possibilities of students G. Kitaygorodskoy, emotional-semantic method I. Schechter, an intensive course of learning a foreign language L. Gegechkori , sugestokibernetichny integral method of accelerated learning a foreign language B. Petrusinskogo, a crash course in the study of spoken language by immersion A. Plesnevich. Analyzed the principles of learning and the role of each method in the development of methods of intensive foreign language training. The author identified a number of advantages and disadvantages of intensive methods of teaching foreign languages: 1) the assimilation of a large number of linguistic, lexical and grammatical units; 2) active use of acquired knowledge, skills and abilities in the practice of oral speech communication in a foreign language; 3) the ability to use language material resulting not only in his speech, but also in understanding the interlocutor; 4) overcoming psychological barriers, including fear of the possibility of making a mistake; 5) high efficiency and fast learning; 6) too much new language material that is presented; 7) training of oral forms of communication; 8) decline of grammatical units and models.

***Keywords**: comparative analysis, an intensive method, the intensification of training, methods of intensive foreign language training.*

Стрімке зростання зацікавленості до вивчення іноземних мов в Україні зумовлене розширенням міжнародних контактів та інтеграцією країни зі світовим співтовариством. Крім того, воно зумовлене застосуванням новітніх технологій у всіх напрямках діяльності людини: виробництві, науці, освіті, культурі тощо. В сучасному українському суспільстві можна відзначити позитивні зміни не лише в обсязі міжнародних контактів громадян нашої держави, але й у якісно нових рівнях, формах та засобах спілкування. Провідним завданням системи вищої освіти України постає забезпечення підготовки фахівців різних галузей з високим рівнем володіння іноземними мовами. Тому, відповідно, до методики навчання іноземних мов у ВНЗ ставляться нові вимоги, зумовлені потребами часу.

Іноземна мова, як відомо, – це не лише мова іншого народу, а й мова техніки, наукового прогресу, культури. Нині існує величезна кількість способів і методик з її вивчення, але найпопулярнішою залишається методика інтенсивного навчання іноземних мов, про аналіз методів якої піде мова у даній статті.

Метою статті є вивчення й зіставний аналіз існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов.

Створення інтернаціональних підприємств і широкі зовнішньоекономічні контакти породжують необхідність у швидкому та ефективному оволодінні іноземними мовами. Сьогодні знання іноземних мов є не тільки атрибутом культурної, освіченої людини, а й умовою її успішної діяльності. Зрозуміло, що в умовах бурхливого розвитку суспільства, час – це фактор економічний і на багаторічне вивчення мови його бракує. Тому, необхідними стають нові швидкісні методи навчання іноземних мов. В зв'язку з цим поширився метод інтенсивного навчання іноземних мов як найбільш життєво придатний і злободенний сьогодні. Його популярність найбільше пояснюється своєю високою результативністю.

У методиці інтенсивне навчання сформувалось як специфічна система, яка за певними параметрами відрізняється від традиційних методів викладання іноземних мов. Важливою його характеристикою є стислі терміни навчання та велика щоденна концентрація навчальних годин. На жаль, сьогодні поняття «інтенсивне навчання іноземних мов» інтерпретується не зовсім коректно. Здебільшого інтенсивне навчання ідентифікується з короткотривалим курсом, головною особливістю якого є навчання лише усним формам спілкування за короткий термін. Таке уявлення в жодному разі не відображає вповні його суті. Спираючись на твердження Г. Китайгородської [2], хочемо доповнити дане визначення. Отже, інтенсивне навчання іноземної мови – це навчання, спрямоване передусім на оволодіння спілкуванням мовою, що вивчається, і спирається на психологічні резерви особистості та діяльності тих, хто навчається, які не використовуються в звичайному навчанні, особливо на управління соціально-психологічними процесами в групі й управління спілкуванням викладача з учнями та учнями між собою, і, зазвичай, здійснюване в стислі терміни.

Проблемі інтенсивного навчання присвячені роботи А. Акішиної, Г. Китайгородської, Л. Гегечкорі, О. Леонтьєва, Г. Лозанова, В. Петрусинського, О. Тарнопольського та інших науковців. Ідеї раціональної організації і інтенсифікації навчання іноземних мов не є абсолютно новими у методиці. Вони пройшли тривалий шлях розвитку, перш, ніж скластись у цілісну систему. XIX століття схарактеризувалось виникненням популярної методики навчання іноземних мов, засновником якої був М. Берліц. Його метод навчання застосовувався міжнародною системою шкіл. Методичні положення М. Берліца полягають у наступному: необхідно щоб сприйняття мовного матеріалу було безпосереднім, іманентним, а не перекладним, тобто учень повинен асоціювати іноземне слово з предметом або дією, а не зі словом рідної мови; граматичні поняття повинні сприйматися інтуїтивно, з контексту, а не шляхом зіставлення з відомими формами рідної мови; закріплення матеріалу має відбуватися шляхом наслідування вчителя при максимальному використанні принципу аналогії; повністю виключити з викладання рідну мову учнів; значення нового мовного явища (лексичного чи граматичного) слід розкривати за допомогою різних засобів наочності; весь новий мовний матеріал учитель повинен спочатку вводити усно; найдоцільніша форма роботи – це діалог між учителем і учнями, що найбільше відповідає природному навчанню і спонукає учнів до найбільш активної діяльності [1, с. 13–14].

Не менш вагомий внесок в прийоми інтенсифікації навчання іноземних мов був здійснений М. Вальтером. Він надавав виняткового значення чуттєвій стороні об'єктивних уявлень і пов'язував процес навчання іноземної мови з активною діяльністю учнів. У розробленому ним курсі навчання після початкового періоду пасивного слухання і повторення учнями назв дій за викладачем вводяться ігрові прийоми, які поступово переростають в театралізацію фрагментів і цілих уроків [1, с. 14].

У подальшому сформувалася цілісна система принципів, що лежать в основі інтенсивного навчання іноземних мов: ситуативність, врахування рідної мови у співвідношенні з іноземною, врахування ідіоматичності засобів вираження мови, що вивчається, пов'язаної з самобутністю і особливостями історичного розвитку народу – носія мови.

На сучасному етапі методика інтенсивного навчання іноземних мов не має єдиного спрямування, а утворює кілька напрямків, що обумовлюється різноманіттям цілей навчання, контингенту учнів, а також умов навчання:

1. Сугестопедичний метод Г. Лозанова (узагальнення і дидактична інтерпретація даних сугестології). Цей метод отримав назву від термінів «сугестологія» (наука про навіювання) і «сугестопедія» (розділ сугестології, присвячений теорії і практиці застосування навіювання у педагогіці). Він був заснований і апробований у 20-х роках XX століття Г. Лозановим і базується на активізації резервних можливостей людини, що дозволяють істотно збільшити обсяг пам'яті і сприяють запам'ятовуванню більшої кількості матеріалу за одиницю часу. Основний принцип сугестопедичного методу навчання Г. Лозанова – це можливість використання у процесі навчання іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей особистості без її активної участі. При цьому здійснюється безпосередня дія на особистість, яка в цей час перебуває у стані «псевдо пасивності» і його сугестивна, навіююча дія, переважно, сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкненості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної) [3]. Механізм швидкого засвоєння навчального матеріалу заснований на запам'ятовуванні лексики на рівні зорового пізнання. Крім того, сугестивний метод базується на підсвідомому запам'ятовуванні, при цьому процес навчання проходить на рівні неусвідомленої психічної діяльності [4], що й унеможливлює його цілковите застосування у навчанні в межах середньої та вищої шкіл.

2. Метод активізації резервних можливостей учнів Г. Китайгородської (прискорене навчання іншомовного спілкування в умовах формування навчально-мовленнєвого колективу з урахуванням даних сугестопедії, соціальної психології, психолінгвістики, педагогіки, мовознавства і методики викладання іноземних мов). В основі вчення Г. Китайгородської лежить складна дидактична система інтенсивного навчання, метою якої є комплексний розвиток особистості, одержання загальноосвітнього, соціального, психотерапевтичного результату. Вона містить у собі вісім основних компонентів: викладач, студент, зміст (предмет), методика, колектив, засоби навчання, навчальне середовище і забезпечення навчального процесу [2, с. 56]. Першорядне значення вчена надавала розумінню, передачі і вираженню змісту інформації. Тому й зрозуміло, що головними положеннями методу є створення відповідних відносин у колективі, організація керованого мовленнєвого спілкування, розкриття творчих резервів особистості, що реалізуються у формі гри.

Важливо виділити основні принципи методу Г. Китайгородської, що вповні характеризують його: 1) двоплановість навчального процесу (спілкування – не тільки мета навчання, а й його головний засіб); 2) поетапно-концентрична організація навчання (від формування навичок і вмінь елементарного рівня через систематизацію та закріплення засвоєного матеріалу в тренувальних і мовленнєвих вправах до формування творчих умінь ситуативного варіювання висловлення на новому матеріалі в умовах, наближених до реального спілкування); 3) глобальне використання всіх засобів впливу на психіку учня; 4) усне випередження; 5) індивідуальне навчання через групове; 6) взаємодія рольових та особистісних елементів навчання.

Окрім того, варто підкреслити, що основними результативними моментами, які підтверджують ефективність сугестопедичного методу до навчання іноземних мов, є:

1) активне використання засвоєних знань і умінь у спілкуванні іноземною мовою, не тільки у своєму мовленні, але й при розумінні співбесідника;

2) формування гнучкої навички перенесення засвоєних мовних одиниць в варійовані ситуації спілкування;

3) створення сильної швидкої мотивації навчання, здійснюваної у формі неформального спілкування та мотивації спілкування наближеного до реального;

4) подолання психологічних бар'єрів, зокрема бар'єру страху перед говорінням іноземною мовою і перед можливістю зробити помилку;

5) висока і швидка результативність навчання: студенти спілкуються іноземною мовою, використовуючи мовні кліше, закладені в основному навчальному тексті - полілозі;

6) представлення і засвоєння великої кількості мовних, лексичних та граматичних одиниць (за один раз вводяться і засвоюються 150–200 нових слів, 30–50 мовних кліше і кілька типових мовних явищ).

Можна стверджувати, що метод активізації резервних можливостей особистості Г. Китайгородскої за короткі терміни забезпечує оволодіння мовою як засобом спілкування в межах тем і ситуацій, що мають практичний інтерес для тих, хто навчається. Та все ж необхідно диференціювати цілі навчання для формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, а не тільки усного спілкування, що й не вичерпує можливостей розвитку цього методу.

3. Емоційно-смисловий метод І. Шехтера (синтез сугестопедичного та свідомо-порівняльного методів). Вчений пропонує сприймати іноземну мову передусім, як засіб спілкування, що не можна звести лише до набору формул і правил. Він базується на тому положенні, що будь-який опис мови, її структури і закономірностей побудови є вторинним, оскільки вивчає вже сформовану і функціонуючу систему. Відповідно до цього методу вивчення іноземної мови має починатися з розуміння сенсу, а не форми, тобто пропонується освоювати іноземну мову природним способом, так само, як діти навчаються говорити рідною мовою, не маючи ще ні найменшого уявлення про існування граматики.

В основі методу, розробленого І. Шехтером, лежать уявлення про незворотність усного мовлення, його непередбачуваності, смислового позначення висловлювань, можливості заміщення комплексів вербальних значень іншими при збереженні сенсу і вживання одних і тих же вербальних комплексів для вираження різних смислів. Критерієм правильності висловлювання є результативність акту комунікації, тобто досягнення цілей у вирішенні тих життєвих завдань, заради яких реалізується висловлювання. Це, на думку вченого, і є успішна актуалізація реалізованого висловлювання.

4. Інтенсивний курс вивчення іноземної мови Л. Гегечкорі передбачає послідовне чергування циклів усного мовлення і міжциклових етапів навчання. Міжцикловий етап забезпечує переважно навчання мовним засобам і формування комунікативних навичок у учнів чи студентів. Це свідоме освоєння того мовного матеріалу, який сприймався в ході комунікативної діяльності [5 с. 12].

5. В основі сугестокібернетичного інтегрального методу прискореного навчання іноземної мови В. Петрусинського лежить «кібернетизація» сугестивного управління станом і сприйняттям студента з метою активізації різних компонентів мнемічної діяльності.

Процес навчання здійснюється одними технічними засобами без викладача. Він необхідний лише для складання та підбору навчального матеріалу, здійснення контролю знань, умінь і навичок. Важливу роль в реалізації цього методу відіграє пред’явлення інформації великими обсягами для цілісного запам’ятовування. Метод дозволяє автоматизувати лексику і моделі початкового етапу за обмежений період часу. Відсутність викладача, наявність складної технічної апаратури, пред’явлення великого обсягу навчального матеріалу є основними недоліками цього методу навчання.

6. Для підготовки наукових співробітників до усного спілкування за короткий термін призначений прискорений курс навчання розмовного мовлення методом занурення А. Плесневич. Метою «занурення» є підготовка науковців до спілкування зі своїми закордонними колегами в умовах здійснення науково-професійної діяльності. Такий короткостроковий курс може успішно використовуватися в інших умовах і для іншого контингенту студентів, наприклад, немовних вишів. Курс «занурення» за своїми цілями, змістом і наслідками у великій мірі відповідає циклам, що проводяться на базі методики Г. Лозанова, і міг би бути включений в навчальний процес на завершальному етапі навчання студентів іноземної мови. В Україні даним питанням займається О. Тарнопольський, який вслід за К. Кларком стверджує, що будь-яка програма навчання іноземних мов через «занурення» базується на викладанні однієї чи кількох дисциплін шкільного або університетського циклу не рідною мовою учнів або студентів, а мовою, яку вони опановують [6]. Програми іншомовного занурення для ВНЗ визначають таке «занурення» як специфічний тип інтегрованого (з навчанням спеціальних дисциплін) навчання ІМ, метою якого є оволодіння студентами мовою для професійного спілкування [7, с. 931 – 940.].

Існують й інші методи інтенсивного навчання іноземних мов, серед них можна ще назвати ритмопедію (Г. Бурденюк), гіпнопедію, «Експрес – метод» І. Давидової та інші, але всі вони вважаються похідними від теорії Г. Лозанова.

Узагальнюючи опис розвитку інтенсивних методів, можна виділити ряд їх переваг, серед яких:

- засвоєння великої кількості мовних, лексичних та граматичних одиниць;
- активне використання засвоєних знань, навичок і умінь в практиці усного мовного спілкування іноземною мовою;
- вміння використовувати отриманий мовний матеріал не тільки у своєму мовленні, а й при розумінні співбесідника;
- подолання психологічних бар'єрів, зокрема страху перед можливістю зробити помилку;
- висока і швидка результативність навчання: вже на другий день занять учні чи студенти спілкуються мовою, що вивчається, використовуючи мовні кліше, закладені в основному навчальному тексті-полілозі.
- Водночас інтенсивні методи навчання іноземних мов мають також ряд недоліків:
- занадто великий обсяг нового мовного матеріалу, що пред'являється (одночасно до 150 – 200 нових слів, 30 – 50 мовних кліше і кілька типових граматичних явищ);
- навчання переважно усних форм спілкування за недостатньої уваги письмових форм;
- недостатнє опрацювання граматичних одиниць і моделей.

Здійснений нами зіставний аналіз існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов послугує теоретичною перед основою для подальшої розробки раціональної методичної системи інтенсивного навчання іноземних мов з використанням резервних можливостей студентів.

Вищесказане дозволяє зробити висновки, що основними принциповими відмінностями інтенсивних методів від традиційних є: по-перше, розподіл часу навчання; по-друге, їх неможливо застосовувати в повному обсязі для вивчення навчальної програми з іноземної мови, а тільки їх окремі прийоми можуть бути успішно використані в умовах ВНЗ. У зв'язку з цим розробка такого інтенсивного методу для навчання іноземних мов у загальноосвітній і вищій школі відкриває перспективи для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 112 с.
3. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев. – М.: Высшая школа, 1991. – 85 с.
4. Методика изучения языков. Метод Лозанова. – Суггестология – изучение внушения и внушаемости. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://filolingvia.com/publ/67-1-0-104.
5. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие; под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
7. Walker C. L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C. L. Walker, D. J. Tedick. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1, № 84. – P. 931–940.

REFERENCES

1. Kashina E. G. Tradicii i innovacii v metodike prepodavanija inostrannogo jazyka: ucheb. posobie dlja studentov filologicheskih fakul'tetov universitetov / E. G. Kashina. – Samara: Univers-grupp, 2006. – 75 s.
2. Kitajgorodskaja G. A. Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam / G. A. Kitajgorodskaja. – M.: Vysshaja shkola, 1986. – 112 s.
3. Leont'ev A. A. Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam / A. A. Leont'ev. – Moskva: Vysshaja shkola, 1991. – 85 s.
4. Metodika izuchenija jazykov. Metod Lozanova. Suggestologija – izuchenie vnushenija i vnushaemosti. [Elektronnoe izdanie] – Rezhim dostupa: http://filolingvia.com/publ/67-1-0-104.
5. Obrazcov P. I. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku na nejazykovyh fakul'tetah vuzov: Uchebnoe posobie / Pod. red. P. I. Obrazcova. – Orel:OGU, 2005. – 114 s.

6. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
7. Walker C. L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C. L. Walker, D. J. Tedick. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1, No. 84. – P. 931–940.

УДК:371.31=111

ОЛЬГА КОЛОМІНОВА
o_kolominova@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
ВПНЗ «Український гуманітарний інститут»

СВІТЛАНА РОМАН
o_kolominova@mail.ru
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український гуманітарний інститут

ІНТЕГРОВАНИЙ СПЕЦКУРС «НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»

Розглядаються загальноосвітні, психолого-дидактичні й методичні засади розробки інтегрованого спецкурсу для студентів мовних педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ). Спецкурс спрямований на здійснення спеціальної методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи на матеріалі англійської мови й англомовної культури за освітньо-кваліфікаційним рівнем "Бакалавр". Аналіз концептуальних засад даного спецкурсу виявляє значний потенціал його змісту в аспекті забезпечення умов системного формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи і набуття ними здатності й готовності до якісної реалізації професійно значущих функцій свого фаху в контексті сучасної освітньої парадигми. Окреслюються перспективи укладання програми даного спецкурсу.

***Ключові слова**: інтегрований спецкурс, майбутні вчителі іноземної мови і культури, початкова школа, міжкультурная парадигма, бакалавр.*

ОЛЬГА КОЛОМИНОВА
o_kolominova@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
Украинский гуманитарный институт

СВЕТЛАНА РОМАН
o_kolominova@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
Украинский гуманитарный институт

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ СПЕЦКУРС «ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

Рассматриваются общеобразовательные, психолого-дидактические и методические основы разработки интегрированного спецкурса для студентов языковых педагогических вузов. Спецкурс нацеленный на осуществление специальной методической подготовки будущих учителей к обучению иностранному языку и новой культуре учащихся начальной школы на материале английского языка и англоязычной культуры на образовательно-квалификационном уровне "Бакалавр". Анализ концептуальных основ данного интегрированного спецкурса позволяет выявить потенциал его

содержания для обеспечения условий системного формирования методической компетентности будущих учителей иностранного языка начальной школы, их способности и готовности к качественному осуществлению профессионально значимых функций своей специальности в контексте современной образовательной парадигмы. Намечаются перспективы составления программы данного спецкурса.

***Ключевые слова**: интегрированный спецкурс, будущие учителя иностранного языка и культуры, начальная школа, межкультурная парадигма.*

OLHA KOLOMINOVA

o_kolominova@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ukrainian Humanitarian Institute

SVITLANA ROMAN

o_kolominova@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Ukrainian Humanitarian Institute

INTEGRATED ELECTIVE COURSE «TEACHING PRIMARY SCHOOL LEARNERS FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE»

Educational, psychological-didactic and methodological fundamentals for the development of integrated elective course for students of foreign language pedagogical higher educational institutions are considered in the article. Their methodological significance for organizing special training in methods of teaching languages for pre-service students to teaching primary school pupils a foreign language, in particular, English language and culture, in compliance with the "Bachelor" education and qualification level. The given course conceptual framework analysis allows to identify its content potential in fulfilling pre-requisites of systematic pre-service foreign language primary school students' competence in methods of teaching languages development, their ability and readiness for qualitative implementation of professionally important functions of their job in the light of current educational paradigm. The article investigates the ways of formation of readiness for qualitative implementation of a foreign language teacher' leading functions with a focus on the essence of cross-cultural paradigm as the ontology of modern language education The author's professional experience in this area validates the described developments.

***Keywords**: integrated elective course, in-service students of a foreign language and culture, primary school, cross-cultural paradigm.*

Здобутки методики викладання іноземних мов (ІМ) як науки, як теорії навчання іноземних мов і культур (ІМіК), як освітньої технології відкривають широкі перспективи подальшого оновлення шкільної мовної освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства [8, с. 15]. Відтак на тлі процесів глобалізації та інтеграції України зі світовим освітнім та науковим простором виникають перспективи вдосконалення системи методичної підготовки вчителів нового покоління до результативного навчання ІМіК у кожній ланці шкільного курсу з цієї навчальної дисципліни у вітчизняних мовних ВНЗ.

Предметом нашого дослідження обрано інтегрований спецкурс «Навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи» (на матеріалі англійської мови і англомовної культури) як частина базового курсу з методики викладання ІМ у середніх загальноосвітніх закладах при підготовці студентів мовних ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) «Бакалавр».

Вибір теми зумовлений колом наукових інтересів співавторів. Він вмотивований реальними потребами сьогодення у сфері іншомовної початкової освіти, що суттєво підвищує необхідність забезпечення спеціальної підготовки студентів мовних педагогічних ВНЗ до навчання ІМіК учнів початкової школи [4; 5; 6; 7; 10; 11; 12].

Мета статті полягає у розгляді концептуальних засад розробки обраного спецкурсу і визначенні його потенційних можливостей для успішного формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів ІМіК початкової школи в контексті нової освітньої парадигми.

Вихідним у цьому аспекті з огляду на унікальну роль початкової шкільної освіти, в тому числі іншомовної, у становленні особистості дитини є врахування певної автономності зазначеної освіти. Передусім це стосується її сутності як першого рівня загальної шкільної освіти, який, зберігаючи наступність із дошкільним періодом, має забезпечувати подальше становлення та психолого-педігогічний розвиток молодшого школяра, загалом закладати фунтамент для його успішного навчання в основній школі. Цьому покликано сприяти вирішення в процесі навчання ІМіК провідних завдань дидактики початкової школи: 1) забезпечення психолого-дидактичної адаптації дитини до шкільного життя; 2) оволодіння нею прийомами навчальної діяльності як провідного типу діяльності в молодшому шкільному віці; 3) розширення її соціальних контактів, оволодіння основами елементарного міжособистісного спілкування в школі, побуті, суспільній сфері.

Реалізація цих вимог покликана забезпечити необхідні передумови для закладання першооснов підготовки дитини до життя у сучасному багатомовному, полікультурному, інформаційно розвиненому світі, який швидко змінюється. Тож загальноосвітня мета початкової освіти, в тому числі іншомовної, полягає у вихованні особистості дитини, її гармонійному розвитку (у даному разі — засобами ІМ, що вивчається), збагаченні досвіду життєдіяльності на основі загальнолюдських та національних цінностей, формуванні ключових, міжпредметних і предметних компетентностей молодших школярів як бази для успішного навчання в основній школі.

Відповідно до цієї мети зміст іншомовної початкової освіти конструюється як цілісна система навчання ІМ, що грунтується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно-орієнтованому, культурологічному, рефлексивному та рівневому підходах до навчання ІМ у початковій школі [8, с. 82–88]. Він вирізняється міжпредметною інтеграцією та практичною спрямованістю процесу навчання ІМ як засобу елементарного іншомовного спілкування на міжкультурному рівні у кожному з першого до четвертого класів. І цей фактор дає змогу краще враховувати характерну особливість молодших школярів — цілісність сприймання і пізнання навколишнього, а відтак і змогу запобігати перевантаженню дитини.

Збереження ергономічності начального режиму залежить від рівня психологічної культури вчителя ІМ, основу якої становлять наступні компоненти: 1) теоретична підготовка з питань загальної й вікової психології, психодіагностики та психології навчання ІМ у початковій школі, 2) сформованість у вчителя психологічно значущих здібностей: перцептивних (здатність проникати у внутрішній світ дитини, розуміти її психічні стани), прогностичних (здібності прогнозувати розвиток певних якостей учнів, їхньої поведінки в певних ситуаціях тощо), академічних (володіння предметом викладання), комунікативних, дидактичних та деяких інших здібностей, необхідних для створення на уроці атмосфери дитинства і здійснення впливу на природний розвиток молодшого школяра: фізичний, розумовий, духовний [10, с. 25-27].

Таким чином, для успішного вирішення окреслених вище загальноосвітніх і психолого-дидактичних завдань навчання ІМіК у початковій школі має відбуватися в рамках природовідповідної організації навчання та виховання учнів. Ця вимога задекларована у Пояснювальній записці до навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів (2016 р.). Отже, для ефективної розробки початку навчання ІМ, співзвучного природі дитини, учитель має бути підготовленим до запровадження прогностичного тестування, спрямованого на виявлення різних здібностей першокласників до вивчення ІМ: пізнавальних, інтелектуальних, мовних, мовленнєвих [11, с. 25-26].

Методологію розробки таких прогностичних тестів, організованих на матеріалі рідної мови учнів, становить передусім провідне положення дослідників раннього білінгвізму про основоположну роль досвіду дітей в рідній мові для успішного оволодіння ІМ, а також дані психології про тотожність механізмів мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами (ІПенфілд, Л. Робертс та ін.).

Оволодіння студентом мовного ВНЗ необхідним обсягом знань про психолого-дидактичні основи навчання ІМіК у початковій школі покликано сприяти формуванню його готовності до запровадження сучасної особистісно-орієнтованої моделі навчання, а також його здатності бути послідовним провідником реалізації принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації, інтегративності, диференціації та інформатизації початкової освіти. Робочим полем для осягнення студентом правомірності цього чинника покликані служити професійно зорієнтована організація занять спецкурсу (семінарських, практичних, самостійних тощо), та педагогічна практика з ІМ у початкових класах.

Взаємодія цих організаційних форм методичної підготовки майбутніх учителів ІМіК має сприяти усвідомленню ними таких ознак цієї моделі:

- центрованості навчання на особистості учня як суб'єкта процесу учіння: врахування його вікових особливостей, досвіду в рідній мові, рівня навченості, типологічних розбіжностей учнів за домінантою сприймання інформації: аудитивної, візуальної, кінестичної;
- мотиваційного забезпечення навчального процесу стимуляцією різних видів внутрішньої мотивації: ігрової, комунікативної, лінгвопізнавальної, соціокультурної, естетичної, і мотивації, породжуваної усвідомленням прогресу в оволодінні мовою;
- застосування холістичного підходу у навчанні ІМ як такого, що стимулює збалансовану роботу обох півкуль мозку і забезпечує цілісність процесу пізнання виходом іншомовної мовленнєвої діяльності в інші види діяльності молодшого школяра: ігрову, пізнавальну, рухову, художню, естетичну, в тому числі за допомогою проектної методики та міжпредметних зв'язків;
- створення умов для автономії молодших школярів, їх самонавчання застосуванням різних засобів заохочення та підтримки самостійних розумових зусиль учнів, в тому числі за допомогою тестових завдань з ключами для самоперевірки тощо [4; с. 24; 10, с. 125-129].

Примітною ознакою процесу оновлення змісту початкової іншомовної освіти є орієнтація на провідні положення гуманістичної особистісно-орієнтованої парадигми освіти і виховання (І. Л. Бім, О. В. Бондаревська, І. С. Якиманська й ін.), на здобутки міжкультурної парадигми як онтології сучасної мовної освіти та вихідного підгрунтя подальших методичних іновацій (Н. І. Гез, Г. І. Єлізарова, В. В. Сафонова, А. Уоллес й ін.).

З урахуванням цих тенденцій інтегративною метою навчання англійської мови у початковій школі є формування елементарної комунікативної компетенції молодшого школяра на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. На кінець початкової школи учні мають оволодіти англійської мовою на рівні елементарного користувача, в термінології експертів Ради Європи з мовної освіт (Рівні А1 та А2) [5, с. 40].

Під елементарною комунікативною компетенцією розуміють здатність і готовність молодшого школяра здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови, що вивчається, в усній і письмовій формах в обмеженому колі типових ситуацій і сфер спілкування, що є доступними для молодшого школяра. Відтак вивчення англійської мови у початковій школі спрямоване на досягнення наступних цілей:

- формування вміння спілкуватися англійською мовою на елементарному рівні з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб молодших школярів в усній (аудіювання і говоріння) і письмовій (читання та письмо) формах;
- створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу, відмінного від світу рідної мови та культури, і для подолання у подальшому психологічних бар'єрів використання ІМ як засобу комунікації у сучасному світі;
- розвиток особистості дитини, мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей молодших школярів, а також їх загальнонавчальних умінь; розвиток мотивації до подальшого оволодіння англійською мовою;
- ознайомлення з англомовним пісенним, поетичним і казковим фольклором і забезпечення стимулювання в учнів інтересу до участі у театралізованих виставах ІМ, формування уявлення щодо ІМ як ключа до нового світу ігор та пригод;
- залучення дітей до нового соціального досвіду з використанням англійської мови: знайомство молодших школярів із світом своїх англомовних ровесників, їх англомовним дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури, виховання дружнього й толерантного ставлення до представників інших країн;

• створення умов для мультилінгвального розвитку дітей з раннього шкільного віку;

• засвоєння елементарних лінгвістичних понять, доступних молодшим школярам і необхідних їм для оволодіння усним і писемним мовленням на елементарному рівні;

• формування рефлексії для забезпечення самооцінювання і розвитку стратегії самонавчання, набуття освітньої автономії;

• розвиток у дітей комунікативно-ігрових здібностей програвання ситуацій сімейного і шкільного спілкування, спілкування із школярами і дорослими англійською мовою і формування уявлення про загальні й окремі риси «азбуки ввічливості» у рідній та англійській мовах;

• виховання і різнобічний розвиток молодшого школяра засобами англійської мови, розвиток його емоційної сфери, духовно-моральне виховання школяра [5, с. 40–41].

Результативне вирішення питань цілепокладання на практиці зумовлено рівнем професійно-методичної підготовки вчителя, його здатністю забезпечити успішне планування навчального процесу з іноземної мови у початковій школі і раціональну організацію уроку: комплексний характер, динамічність, емоційно сприятливий фон занять, міжкультурний характер іншомовного спілкування, опора на рідну мову учнів [10, с. 151–156].

Помічником учителя в цьому покликаний стати шкільний підручник з іноземної мови для початкової школи, його триєдина сутність, про що йтиметься далі.

По-перше, його функція як носія змісту початкової іншомовної освіти, відібраного з урахуванням вимог сучасних нормативних документів і провідних теоретичних засад навчання ІМіК у початковій школі.

По-друге, функція підручника як засобу навчання іншомовного спілкування на міжкультурному рівні і відповідно як способу моделювання комунікативно вмотивованого, культуровідповідного, інформаційно насиченого, естетично привабливого та мобільного освітнього мовленнєвого середовища.

По-третє, функція підручника/НМК як засобу освітньої тактики вчителя та учнів, спрямованого: 1) на формування в учнів умінь користуватися підручником/НМК як засобом: а) систематизації знань, набуття та узагальнення їхнього досвіду: мовного, мовленнєвого, комунікативного, соціокультурного; б) формування особистості учня, його здатності до міжкультурного спілкування в ході оволодіння ІМ на рівні, передбаченому чинною програмою (за умови досконалості підручника); 2) на те, щоб служити орієнтирами для вчителя стосовно попередження недоліків підручника/НМК (за наявністю таких) та окреслювати шляхи їх долання [6, с. 140].

Важливого значення у цьому напрямку набуває підготовка майбутніх учителів до аналізу шкільного підручника [6]. Методична цінність цього аспекту дослідної (професійно-аналітичної) діяльності вчителя підтверджується узагальненням досвіду творчих учителів України, наприклад, вчителя-дослідника Л. С. Рєзнік, яка викладає англійську мову, є національним переможцем українсько-американського конкурсу «За досягнення у викладанні» (2003) і має почесне звання «Заслужений вчитель України» (2008) [9].

Такими є психолого-дидактичні та методичні засади розробки інтегрованого спецкурсу «Навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи». Аналіз їх сутності засвідчує значний потенціал змісту спецкурсу щодо забезпечення умов для формування у майбутніх учителів ІМіК здатності і готовності до реалізації професійно значущих функцій свого фаху, а саме:

• уважного спостерігача-дослідника з індивідуальним стилем психолого-аналітичної діяльності;

• носія духовності та естетики педагогічної поведінки;

• носія психологічної культури педагогічного спілкування, підготовленого до виконання завдань, пов’язаних із стимуляцією мотивації учіння, індивідуалізацією процесу навчання і виховання дітей, розвитком у них творчих здібностей;

• інтерпретатора нової культури, здатного підключати для цього всі компоненти змісту іншомовної (в даному разі англомовної) соціокультурної компетентності: 1) соціокультурні знання: а) мовні (безеквівалентна та фонова лексика); б) знання певних фактів національної культури (національні реалії, етикет, елементи фольклору у вигляді його малих форм, дитячої літератури); 2) навички та вміння мовленнєвої і немовленнєвої поведінки;

• виконувача лінгводидактичних і методичних завдань, пов’язаних з плануванням уроку та моделюванням особистісного і міжкультурного іншомовного спілкування, зумовлених

двоплановістю його методичної діяльності як фасилітатора (підсилювача) процесу спілкування і його незалежного учасника.

Вирішальну роль у становленні вчителя, зазначає О. І. Вовк, відіграє формування його методичної компетентності [2, с. 128]. Оволодіння нею в межах обраного нами спецкурсу передбачає:

– набуття студентами-мовниками методичних знань, серед яких виокремлюють: декларативні знання, тобто знання, які проявляються на рівні вербального опису і є знаннями про систему і процес іншомовної освіти молодших школярів та про вчителя ІМ початкової школи, його психологічну та методичну культуру, а також процедурні методичні знання, що проявляються на рівні реальної дії і є знаннями про методи і прийоми іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласних заходах [1, с. 16];

– оволодіння майбутніми вчителями комплексом наступних методично значущих умінь: 1) методично-дидактичних, які дозволяють самостійно формулювати мету навчання і конструювати модель навчально-виховного процесу з ІМ; 2) психолого-дидактичних умінь, що враховують вікові й індивідуальні особливості молодших учнів під час планування навчального процесу; 3) лінгводидактичних умінь, пов'язаних з прилученням учнів до іншої культури, до міжкультурної іншомовної комунікації; 4) лінгвометодичних умінь, котрі є вміннями використовувати мовленнєвий досвід на адаптивно-моделюючому рівні.

Результатом цього процесу, таким чином, має стати поступове оволодіння студентами мовного ВНЗ за ОКР «Бакалавр» методичною компетентністю вчителя ІМ початкової школи як сукупністю його методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, що функціонують як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з ІМ через і підчас спілкування з учнями [1, с. 12 - 13]. Забезпечення умов системного формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів ІМіК початкової школи в контексті сучасної освітньої парадигми і становить мету нашого інтегрованого спецкурсу.

Її набуття в інтегрованому спецкурсі закладається шляхом проблемного викладу лекційного матеріалу з опорою на тези лекцій у таблицях; мультимедійним забезпеченням лекцій, що суттєво розширює дидактичні можливості викладача щодо активізації когнітивної діяльності студентів; виконанням студентами завдань з елементами дослідження; вправлянням у вирішенні методичних завдань на практичних і семінарських заняттях, під час самостійної та індивідуальної роботи, в ході аналізу шкільних підручників для початкової школи, відвідування або перегляду відеозаписів уроків творчих учителів з їх наступним аналізом, а також при складанні методичного портфоліо з метою регулярної фіксації студентом своїх методичних досягнень і підготовки методично цінного матеріалу [11, с. 28].

Орієнтиром цієї методичної діяльності майбутніх учителів ІМіК початкової школи має служити програма спецкурсу «Навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи», укладена на матеріалі англійської мови й англомовної культури. Її підготовка становить перспективу подальшої наукової та практичної діяльності авторів статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 206 с.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти: монографія / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 2013. – 500 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.mon.gov.ua.
4. Коломінова О. О. Контроль у навчанні іноземної мови учнів початкової школи в аспекті підручникотворення / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2014. - № 1. – С. 18–28.
5. Коломінова О. О. Організація підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 38–47.
6. Коломінова О. О. Аналіз шкільного підручника як компонент методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і культури / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Проблеми освіти: наук. зб. – К., 2015. – Випуск 80. – Ч. 2. – С. 139–145.
7. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 40–47.

8. Методика навчання інозмених мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Рєзнік Л. С. Аналіз теоретичних засад серії НМК з англійської мови для початкової школи / Л. С. Рєзнік // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 36–42.
10. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник / С. В. Роман. – К. Ленвіт, 2009. – 216 с.
11. Роман С. В. Методична підготовка студентів до реалізації дослідної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі/ С. В. Роман // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 23–29.
12. Роман С. В. Теорія і практика навчання іноземних мов у початковій школі в контексті нової освітньої парадигми / С. В. Роман, О. О. Коломінова // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія / за ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 9–24.

REFERENCES

1. Bihych O. B. Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentsiyi vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly: navchal'nyy posibnyk [Theory and practice of method competence development of primary school foreign language teachers: teaching guide], Lenvit, 2006, 206 p.
2. Vovk O. I. Komunikatyvno-kohnityvna kompetentnist' maybutnikh filolohiv: nova paradyhma suchasnoyi osvity: monohrafiya [Communicative-cognitive competence of pre-service philologists: new paradigm of modern education: monograph] Cherkasy, 2013, 500 p.
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity [The state standards of primary education], Available at: http://www.mon.gov.ua
4. Kolominova O. O. Kontrol u navchanni inozemnoyi movy uchniv pochatkovoyi shkoly v aspekti pidruchnykotvorennya [Assessment in teaching a foreign language primary school learners through the perspective of textbook creation], Inozemni movy, 2014, Vol. 1, pp. 18-28.
5. Kolominova O. O. Orhanizatsiya pidsumkovoho kontrolyu navchal'nykh dosyahnen' uchniv z anhliys'koyi movy u pochatkoviy shkoli [Organization of primary school learners' summative assessments of English] Inozemni movy, 2011, Vol. 3, pp. 38-47.
6. Kolominova O. O. Analiz shkil'noho pidruchnyka yak komponent metodychnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozmenoyi movy i kul'tury [School textbook analysis as a component of instructional technology development of pre-service foreign language and culture teachers], 2015, Vol. 80, Part 2, pp. 139-145.
7. Kolominova O. O. Suchasni tekhnolohiyi navchannya anhliys'koyi movy u pochatkoviy shkoli [Modern technologies of teaching English in primary school] Inozemni movy, 2010, Vol. 2, pp. 40-47.
8. Bihych O. B. Borysko N. F., Borets'ka H. E., Metodyka navchannya inozmenykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities], K.: Lenvit, 2013, 590 p.
9. Ryeznik L. S. Analiz teoretychnykh zasad seriyi NMK z anhliys'koyi movy dlya pochatkovoyi shkoly [Theoretical principles analysis of English coursebooks for primary school], Inozemni movy, 2010, Vol. 1, pp. 36–42.
10. Roman S. V. Metodyka navchannya anhliys'koyi movy u pochatkoviy shkoli: navchal'nyy posibnyk [Methods of teaching English in primary school: teaching guide], Lenvit, 2009, 216 p.
11. Roman S. V. Metodychna pidhotovka studentiv do realizatsiyi doslidnoyi diyal'nosti vchytelya inozemnoyi movy v pochatkoviy shkoli [Instructional technology of students for implementing a primary school teacher research function], Inozemni movy, 2007, Vol. 3, pp. 23–29.
12. Samoylyukevych Teoriya i praktyka navchannya inozemnykh mov u pochatkoviy shkoli v konteksti novoyi osvitn'oyi paradyhmy/Perspektyvy rann'oho navchannya inozemnykh mov v Ukrayini ta za kordonom, [The theory and practice of teaching foreign languages in primary school through the perspective of a new educational paradigm], Zhytomyr, ZhDU Franka, 2012, pp. 9–24.

УДК 378.147

НАТАЛІЯ ДОБРОВОЛЬСЬКА

natusikdob@ukr.net

викладач,

Одеська національна академія харчових технологій

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ

Розглянуто проблему інтегрованого формування англомовної компетентності в читанні і говорінні. Описано принципи, в основі яких лежить ідея інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності. Вказано, які ідеї необхідно враховувати в процесі розробки методики інтегрованого формування в студентів англомовної компетентності в читанні та говорінні: одночасне формування навичок та вмінь читання і говоріння; трактування читання і говоріння як цілей і засобів навчання; підготовка студентів до усного мовленнєвого висловлювання на основі роботи з текстом; використання текстів з метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання; врахування особливостей професійного дискурсу; ретельний відбір текстового матеріалу; залучення механізму переносу навичок і вмінь читання та говоріння; письмова фіксація інформації, власних ідей; оволодіння лінгвосоціокультурними знаннями і вміннями паралельно з навчанням читання та говоріння.

***Ключові слова**: інтегроване навчання, читання, говоріння, англомовна компетентність, мовленнєва діяльність.*

НАТАЛИЯ ДОБРОВОЛЬСКАЯ

natusikdob@ukr.net

преподаватель,

Одесская национальная академия пищевых технологий

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ В СТУДЕНТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ И ГОВОРЕНИИ

Рассмотрена проблема интегрированного формирования англоязычной компетентности в чтении и говорении. Описаны принципы, в основание которых положена идея интегрированного обучения видов языковой деятельности. Указаны идеи, которые должны быть учтены в процессе разработки методики интегрированного формирования у студентов англоязычной компетентности в чтении и говорении: одновременное формирование навыков и умений чтения и говорения; трактовка чтения и говорения как целей и средств обучения; подготовка студентов к устному речевому высказыванию на основании работы с текстом; использование текстов с целью создания информационной и лингвистической основы высказывания; учет особенностей профессионального дискурса; тщательный отбор текстового материала; использование механизма переноса навыков и умений чтения и говорения; письменная фиксация информации и собственных идей; овладение лингвосоциокультурными знаниями и умениями параллельно с обучением чтению и говорению.

***Ключевые слова**: интегрированное обучение, чтение, говорение, англоязычная компетентность, речевая деятельность.*

NATALIA DOBROVOLSKA

natusikdob@ukr.net

Teacher,

Odessa National Academy of Food Technologies

THE ISSUE OF THE INTEGRATED FORMATION OF STUDENTS' ENGLISH COMPETENCE IN READING AND SPEAKING

The article analyses the investigations on the problem of integrated formation of students English competence in reading and speaking. The author observes the chronology of development of the methodological trends in integrated teaching foreign languages with emphasis on reading and speaking. The principles which are based on the idea of the integrated teaching of the four skills have been described. On the basis of modern scientific literature analysis the fundamental ideas of the methodology of integrated formation of students English competence in reading and speaking have been grounded: integrated formation of students English competence in reading and speaking presuppose parallel formation of reading and speaking skills; reading and speaking are both a goal and a means of teaching;

text activities should prepare students for speaking activities; texts should be used to create linguistic and information basis of the utterance; features of professional discourse must be considered; textual material should be selected carefully; the mechanism of transfer of reading and speaking knowledge and skills should be used; written record of certain information and own ideas must be encouraged; simultaneous forming of linguosociocultural knowledge as well as reading and speaking skills should be practised.

Keywords: *interconnected teaching, reading, speaking, English language competence, speech activity.*

Розпочата модернізація української системи вищої освіти спрямована на підвищення її якості та інтеграцію зі світовим освітнім простором для забезпечення ефективної співпраці українських фахівців із зарубіжними колегами. Однак успішність вказаного процесу може бути забезпечена за умови володіння фахівцями англомовною компетентністю в усіх видах мовленнєвої діяльності (МД).

За характером мовленнєвого спілкування у методичній літературі розрізняють види МД, які: а) реалізують усне спілкування (говоріння і аудіювання); б) реалізують письмове спілкування (читання і письмо). Крім того, визначають продуктивні (говоріння і письмо) та рецептивні (аудіювання і читання) види МД.

Через продуктивні види МД комунікант висловлює думку, виражає почуття, передає переживання, світобачення, ставлення, волевиявлення в усній і письмовій формах. Через рецептивні види МД людина (реципієнт, адресат) переважно здійснює прийом і переробку мовленнєвого спілкування (осмислювання, оцінювання, інтерпретування).

Варто відзначити, що на сучасному етапі спостерігається тенденція до інтегрованого навчання всіх чи окремих видів МД. Зокрема, великий інтерес викликає проблема інтегрованого формування іншомовної компетентності в читанні та говорінні.

Мета статті полягає в аналізі стану дослідження проблеми інтегрованого формування в студентів англомовної компетентності в читанні та говорінні з метою виокремлення ідей для подальшого обґрунтування і розробки відповідної методики.

Попри різні назви, інтегроване навчання видів МД вважається одним із провідних методичних принципів, в основу якого закладене взаємопов'язане формування знань, навичок та вмінь. Принцип інтегрованого навчання видів МД та аспектів мови передбачає одночасний розвиток мовленнєвих умінь в рамках визначеного програмою їх послідовно-часового співвідношення на основі загального мовного матеріалу [3, с. 115].

Е. Хінкель вважає, що принцип інтегрованого навчання мовленнєвих умінь базується на ідеї, що тексти для читання та аудіювання слугують ефективною основою для розвитку вмінь говоріння та письма, а також зосереджується на комунікації та текстовій діяльності студентів [7, с. 116].

Проведений нами аналіз свідчить, що згадані принципи передбачають одночасне формування чотирьох видів МД та аспектів мови, яке має інтегрований характер і базується на певних ознаках, притаманних кожному з видів МД, а відтак і врахуванні спільних психологічних механізмів.

Вагомий внесок у теорію інтегрованого навчання видів МД здійснила В. І. Статівка, описавши методологічні основи формування вмінь з різних видів МД у процесі підготовки і створення текстів різних жанрів [5]. Під інтегрованим навчанням авторка мала на увазі паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності на основі загального мовно-мовленнєвого матеріалу, який передбачає: а) певну послідовність в роботі з видами МД (від рецептивної діяльності до продуктивної в таких варіантах поєднання її видів: слухання – говоріння; слухання – говоріння (монологічне і діалогічне мовлення) – написання листа, читання – говоріння, читання – говоріння (монологічне і діалогічне мовлення) – письмо); б) управління формуванням предметного плану висловлювань і текстів; в) організацію самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності [5].

С. В. Гапонова запропонувала розглядати взаємопов'язане навчання видів МД в наступних опозиціях: недиференційоване-диференційоване навчання; послідовне-паралельне навчання; аспектизовано-інтегроване навчання. Дослідниця визначає, що «сутність цих опозицій полягає у різних поглядах на проблему навчання всіх видів іншомовної комунікації, а саме аудіювання, говоріння, читання і письмо» [1, с. 13]. Авторка намагається знайти відповіді на питання: Чи варто розділяти навчання продуктивних і рецептивних видів МД? Які види (усні

чи письмові) МД необхідно розвивати спочатку? Яке навчання видів МД є ефективнішим – комплексне чи аспектне? Науковець стверджує, що застосування принципу інтегрованого навчання видів МД зовсім не передбачає одночасного навчання цих видів та непослідовної роботи над кожним видом. Також не потрібно ігнорувати специфічні особливості кожного окремого виду МД. С. В. Гапонова обґрунтовано вважає, що використання одного й того ж матеріалу для навчання всіх видів МД є помилковим.

Крім того, використання методичних прийомів і засобів повністю залежатиме від вибраного виду МД, що формується. Вчена пропонує об'єднувати всі види МД попарно для полегшення роботи з ними на практиці: 1) за матеріальною основою звуки-літери: усні (говоріння, аудіювання) і письмові (письмо, читання); 2) за смислосприйняттям і смисловираженням: рецептивні (аудіювання, читання) і продуктивні (говоріння, письмо) [1, с. 13].

Підтримуючи думку С. В. Гапонової щодо доцільності врахування окреслених опозицій, вважаємо можливими також опозиції аудіювання-говоріння, читання-говоріння, оскільки, з одного боку, тексти можуть слугувати ефективною основою для розвитку вмінь говоріння, а з іншого – вміння говоріння сприяють кращому розумінню текстів.

Ми погоджуємося з С. А. Логвіною в тому, що відсутність взаємопов'язаної основи навчання продуктивних та рецептивних видів МД гальмує формування кожного з них і не дає необхідних прогнозованих результатів [2]. Помилково вважати, що існує можливість навчання кожного вміння окремо від інших комунікативних умінь, оскільки навчаючи, наприклад, письму, ми відразу формуємо вміння читання, яке відповідно є основою для подальшого формування говоріння, а зрештою і аудіювання.

З філософської точки зору доцільно би вжити таке поняття, як «синергія». Воно означає сумарний ефект, який полягає в тому, що за взаємодії двох або більше факторів їх дія суттєво переважає ефект кожного окремого компонента у вигляді простої їх суми [4, с. 560]. З методичної точки зору це явище реалізується через взаємодію, з'єднання, інтеграцію окремих видів мовленнєвої діяльності для досягнення кращого результату навчального процесу, ніж результат використання кожного виду окремо або почергово [2].

Вважаємо за доцільне детальніше зупинитись на аналізі інтегрованого формування іншомовної компетентності в читанні та говорінні з метою визначення кола питань, які потребують вирішення, а також виокремлення науково доведених положень, актуальних у контексті тематики нашого дослідження.

Під терміном «інтегроване формування іншомовної компетентності в читанні та говорінні» ми розуміємо інтегрований та за необхідності диференційований його характер, який передбачає комплексне формування знань, навичок і вмінь читання та говоріння з урахуванням їхніх сутнісних характеристик та спільних психологічних механізмів.

Серед західних учених дедалі більшої ваги набуває проблема інтегрованого навчання чотирьох видів МД і культури. І хоча формування лінгвосоціокультурних умінь пропонується здійснювати інтегровано з уміннями аудіювання та говоріння чи читання і письма [9, с. 273], вважаємо, що інтегроване навчання читання та говоріння може бути ефективним за умови методично коректної організації навчання і повинно передбачати паралельне комплексне оволодіння лінгвосоціокультурними знаннями та вміннями.

У трактуванні Р. Керна розуміння складніших текстів для читання передбачає інтеграцію усіх умінь, а також знання культурних реалій. Водночас, на думку вченого, щоби коректно висловлюватись в усній чи письмовій формах, необхідно володіти вміннями читання на відповідному рівні для ознайомлення з відповідними моделями та здобуття необхідної інформації (щодо теми спілкування та мовних засобів). Учений стверджує, що навчання повинно зосереджуватися навколо текстів [8, с. 5]. Такий підхід свідчить про взаємозв'язок читання, з одного боку, та говоріння і письма, з іншого, а також про особливу роль, яку Р. Керн відводить читанню.

Про залежність ефективності читання від рівня сформованості вмінь говоріння вказує Е. Б. Бернхардт [6, с. 54].

Таким чином, аналіз наукової літератури дав змогу виокремити ідеї, які доцільно врахувати при розробці методики інтегрованого формування в студентів англомовної компетентності в читанні та говорінні:

- одночасне формування навичок та вмінь читання і говоріння;

- трактування читання і говоріння як цілей і засобів навчання;
- підготовка студентів до усномовленнєвого висловлювання на основі роботи з текстом;
- використання текстів із метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання;
- урахування особливостей професійного дискурсу;
- ретельний відбір текстового матеріалу;
- залучення механізму переносу навичок та вмінь читання та говоріння;
- письмова фіксація інформації, власних ідей;
- оволодіння лінгвосоціокультурними знаннями та вміннями паралельно з навчанням читання та говоріння.

Крім того, аналіз сучасних досліджень дав змогу зробити висновок, що в більшості наукових доробок читання розглядається як засіб навчання говоріння. Не заперечуючи важливості читання для навчання говоріння, вважаємо, що і говоріння може бути певною основою для формування навичок та вмінь читання.

Разом з тим на сучасному етапі залишається недостатньо вивченим питання можливості переносу навичок та вмінь говоріння у читання як засобу інтенсифікації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13–16.
2. Логвіна С. А. Синергія видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі / С. А. Логвіна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_17.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.
5. Статівка В. І. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. І. Статівка. – К., 2006. – 40 с.
6. Bernhardt E. B. Understanding Advanced Second-Language Reading / E. B. Bernhardt. – New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group, 2010. – 218 p.
7. Hinkel E. Integrating the four skills: Current and historical perspectives / E. Hinkel // Oxford Handbook in Applied Linguistics; R.B. Kaplan (Ed.). – 2nd ed. – Oxford University Press, 2010. – P. 110–126.
8. Kern R. G. Literacy and language teaching / R. G. Kern. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 304 p.
9. Vernier S. The five language skills in the EFL classroom / S. Vernier, S. Barbuzza, S. D. Giusti, G Moral. // Nueva Revista de Lenguas Extranjeras. – 2008. – N 10. – P. 263–291.

REFERENCES

1. Gaponova S. V. Vzayemopovyazane navchannya vy`div movlennyevoyi diyal`nosti u procesi navchannya inozemnoyi movy` [Integrated teaching different speech activities in foreign language teaching] // Inozemni movy, 2009, Vol. 2, P. 13–16.
2. Lohvina S. A. Synerhiya vydiv movlennyevoyi diyal'nosti u navchal'nomu protsesi, Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny, 2013, Vyp. 5. [Synergy of speech activities in educational process] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_17.
3. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice], Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. K.: Lenvit, 2013. 590 p.
4. Novyy slovnyk inshomovnykh sliv: blyz'ko 40 000 sl. i slovospoluchen' [New dictionary of foreign words: nearly 40000 words and word combinations], L. I. Shevchenko, O. I. Nika, O. I. Khom"yak, A. A. Dem"yanyuk; za red. L. I. Shevchenko. K.: ARIY, 2008. 672 p.
5. Stativka V. I. Vzayemopov"yazane navchannya vydiv movlennyevoyi diyal'nosti uchniv osnovnoyi shkoly v protsesi pidhotovky ta stvorennya tekstiv [Integrated teaching secondary pupils speech activities in the process of preparing and creating texts], avtoref. dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.02. – K., 2006. – 40 p.

6. Bernhardt E. B. Understanding Advanced Second-Language Reading / E. B. Bernhardt. – New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group, 2010. 218 p.
7. Hinkel E. Integrating the four skills: Current and historical perspectives / E. Hinkel // Oxford Handbook in Applied Linguistics; R.B. Kaplan (Ed.). – Oxford University Press, 2010. 2nd ed. P. 110–126.
8. Kern R. G. Literacy and language teaching / R. G. Kern. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 304 p.
9. Vernier S. The five language skills in the EFL classroom / S. Vernier, S. Barbuzza, S. D. Giusti, G. Moral // Nueva Revista de Lenguas Extranjeras. – 2008, Vol. 10. P. 263–261.

УДК 378.016:811.111

НАТАЛІЯ БІЛОНОЖКО

natali-belon@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Обґрунтовано пріоритетність проблеми формування ціннісних орієнтацій у сучасній науці. Визначено ціннісну орієнтацію як складний соціально-психологічний феномен структури особистості студента, що уособлює його ставлення до різних сфер матеріального і духовного світу, відображає рівень його розвитку, здійснює регуляцію діяльності та поведінки у повсякденному житті і дає проекцію на ціннісні орієнтири майбутньої професійної діяльності. Виокремлено підходи до формування ціннісної орієнтації студентів у процесі розвитку їхньої іншомовної професійної комунікативної компетентності. Практичне застосування теоретичних положень відображено у прикладах використання мистецтва як платформи для розумової і пізнавальної діяльності, в процесі якої викристалізовуються світоглядні основи особистості.

***Ключові слова**: ціннісна орієнтація, іншомовна професійна комунікативна компетентність, рефлективний підхід, професійно орієнтований підхід, культурологічний підхід.*

НАТАЛИЯ БЕЛОНОЖКО

natali-belon@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Обосновано, что формирование ценностных ориентаций в современной науке является приоритетной проблемой. Обобщено определение ценностной ориентации как сложного социально-психологического явления структуры личности студента, которое характеризует его отношение к различным сферам материального и духовного мира, отражает уровень его развития, осуществляет регуляцию деятельности и поведения в повседневной жизни и дает проекцию на ценностные ориентиры будущей профессиональной деятельности. Выделены подходы к формированию ценностной ориентации студентов в процессе развития их иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Практическое применение теоретических положений отражено в примерах использования искусства как платформы для умственной и познавательной деятельности, в процессе которой выкристаллизовываются мировоззренческие основы личности.

***Ключевые слова**: ценностная ориентация, иноязычная коммуникативная профессиональная компетентность, рефлективный подход, профессионально-ориентированный подход, культурологический подход.*

NATALIIA BILONOZHKO

natali-belon@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Taras Shevchenko National University of Kyiv

VALUES ORIENTATION AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article highlights the problem of students' values orientation in the development of foreign language communicative professional competence. Values orientation is defined as a complex social and psychological phenomenon of the student personality structure that embodies the relation to different spheres of the material and spiritual world, regulates the behaviour of everyday life activities as well as gives reference projection on the values of future career. There determined the approaches to creating values orientation of students in the development of their professional foreign language communicative competence. The reflective approach deals with students reflective activity that promotes awareness of certain linguistic, cultural events, human and personal values. The professionally oriented approach helps determine the ethical aspects of future careers of students. The educational aspect of the cultural approach is characterized by identification of common moral values in the life of two nations and two cultures, as well as aesthetic activities implementation. The practical application of these approaches is exemplified by the use of art as well as texts of various genres as a platform for intellectual and cognitive activity, during which the philosophical basis of personality is revealed.

Keywords: *value orientation, foreign language communicative professional competence, reflective approach, profession-oriented approach, cultural approach.*

Формування ціннісної орієнтації студентів на заняттях з іноземної мови, зважуючи на парадигму системи неперервної освіти [3; 9; 11], є логічним продовженням одного із завдань освітньої галузі «Мова і література» в основній школі, а саме: формування гуманістичного світогляду, духовного світу людини, її моральних та естетичних цінностей, особистісних рис громадянина України, який сприймає і поділяє національні й загальнолюдські цінності, відчуває свою приналежність до європейської спільноти [8, с. 22–23]

Визначаючи, з одного боку, пріорітетність проблеми ціннісних орієнтацій у сучасній науці, а з іншого – значну її складність, науковці досліджували філософські, психологічні, соціологічні і педагогічні аспекти цієї проблеми. У контексті викладання іноземних мов розглядалися методологічні принципи підготовки майбутніх фахівців (ІС. Кондратьєва й ін.), сучасні підходи до викладання іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва, Л. Сажко, М. Сухолуцька, В. Черниш), ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів педагогічного ВНЗ, становлення особистості, формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів (О. Камінська), ціннїстіні орієнтації майбутніх вчителів (А. Печерська), інтерактивне навчання з акцентом на різні види роботи в групах (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Р. Славін, В. Фляків, С. Якобсон та ін.), ціннісні орієнтації студентів з різними соціально-рольовими репертуарами (Т. Вакуліч, О. Рафіков), педагогічна творчість та педагогічне спілкування (І. Демакова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, й ін.), види діяльності, спрямовані на розвиток автономії учнів старшої школи і студентів з метою становлення їхньої особистісної позиції (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін та ін.).

Отже, проблеми природи та механізмів формування ціннісних орієнтацій особистості школярів, студентів відображені у працях дослідників. Проте залишається поза увагою практичне втілення формування ціннісної орієнтації студентів ВНЗ на заняттях з іноземної мови, зокрема англійської за професійним спілкуванням.

Метою статті є розгляд шляхів формування ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів та визначення підходів, які сприятимуть розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності та становленню особистості студента як майбутнього фахіця.

Оскільки, ціннісні орієнтації виявились предметом дослідження з точки зору різних теоретико-методологічних підходів і за допомогою різних концептуальних засобів, теоретичні уявлення про них є неоднорідними [14], а визначення розбіжними, виникає необхідність уточнення цього поняття. Синтезуючи визначення ціннісної орієнтації, розробленої Н. Антоновою і О. Клименко [1; 6], у цьому контексті ціннісна орієнтація розуміється як складний соціально-психологічний феномен структури

особистості студента, що уособлює його ставлення до різних сфер матеріального і духовного світу, відображає рівень його розвитку, здійснює регуляцію діяльності та поведінки у повсякденному житті і дає проекцію на ціннісні орієнтири майбутньої професійної діяльності.

Як показує досвід, ціннісно-орієнтована спрямованість навчання може бути реалізована в співзвуччі з академічною програмою з іноземних мов. З одного боку, це можуть бути спеціально розроблені заняття, наприклад, етична цінність для журналіста, професійні принципи майбутнього вчителя, цінності сучасного світу з позиції соціологів. З іншого боку, в навчальний план заняття з іноземної мови за професійним спілкуванням можуть бути інтегровані моделі соціальних відносин і взаємодій, кодекси поведінки у майбутньому професійному середовищі, дискусії студентів стосовно особливостей спілкування між собою, з викладачем, представниками деканату та проекція на те, з якими особистостями їм доведеться взаємодіяти на уявному робочому місці під час уявної робочої ситуації і які моделі інтеракції є можливими та успішними. Такі заплановані види діяльності формують власні погляди студентів на цінності та моделі їхньої поведінки, а заняття характеризуються професійно-інтелектуальною та етично-моральною спрямованістю.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі формування їхньої ціннісної орієнтації на заняттях з іноземної мови зумовлює використання рефлективного, професійно орієнтованого та культурологічного підходів.

Рефлективний підхід зумовлює рефлективну діяльність студентів стосовно проблемної ситуації як реальної, так і сформованої викладачем або студентами. Результатом є поступове, більш глибоке усвідомлення певного мовного, культурологічного явища, особливостей навчальної діяльності, самостійної роботи, а також загальнолюдських та особистих цінностей. Важливість професійно орієнтованого підходу обґрунтовується тим, що навчання у ВНЗ має глибокий вплив на процеси розвитку особистості і особистісної самореалізації. Згідно з М. Шевчук, реалізація ідей гуманістичної парадигми призвела до переосмислення цілей сучасної освіти та висунення на перший план цінності розвитку особистості майбутнього фахівця. Від того, як організована підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ, значною мірою залежить, якої спрямованості набуде мотиваційно-ціннісне наповнення їхньої професійної діяльності в майбутньому [14]. Таким чином, використання професійно орієнтованого підходу сприяє визначенню морально-етичних аспектів майбутньої професійної діяльності студентів.

Зміст професійно орієнтованого підходу підсилюється використанням особистісно-орієнтованого підхіду, формуючи ціннісні орієнтації щодо соціально-зумовленого ставлення людини до матеріальних і духовних аспектів життя. «З психологічної точки зору, – на думку І. Федух, – ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку, особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань» [13].

Особливе місце у формуванні ціннісної орієнтації студентів належить культурологічному підході, виховний аспект якого базується на виявленні загальних моральних орієнтирів у житті двох народів і двох культур. Освітній аспект цього підходу характеризується використанням художньої творчості, розглядом художніх способів вираження, моральних та естетичних цінностей [5, с. 86]. Цей підхід співзвучний з положенням Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти стосовно естетичного використання мови, де вказується, що використання мови як образне, так і художнє однаково важливе в освітньому плані і саме по собі. Естетичні види діяльності, які можуть бути продуктивними, рецептивними, інтерактивними або посередницькими, а також усними й письмовими, включають такі види діяльності як: спів, усний та письмовий переказ історій, слухання, читання, написання і виконання художніх текстів, розігрування п’єс за сценарієм або без нього, продукцію, рецепцію і виконання літературних текстів, виконання й перегляд/прослуховування концертів, драм, опер тощо [5].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях підкреслюється думка, що наведений узагальнений перелік традиційно головних, часто домінуючих аспектів процесу навчання сучасних мов на вищих ступенях середньої та вищої освіти не є вичерпним і наголошується на тому, що національна та регіональна література різних народів робить великий внесок до європейської культурної спадщини, що вважається Радою Європи «цінним спільним джерелом для захисту і розвитку» [5].

Таким чином, літературне навчання слугує набагато більшій кількості освітніх цілей: інтелектуальних, моральних та емоційних, лінгвістичних та культурних, ніж чисто естетичній меті. Прикладом слугують навчальні традиції ВНЗ, що стосуються заходів, присвячених річницям від дня

народження Т. Г. Шевченка. Як вказує О. Сліпушко [12], шевченкознавство у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка – стратегічно важлива частина наукової діяльності вишу. Проводяться міжнародні круглі столи, присвячені проблемам вивчення творчості Т. Шевченка у середній і вищій школі, наукові дискусії стосовно пошуків всесвітнього шевченкознавства. Так, у міжнароднму круглому столі «Всесвіт Тараса Шевченка» виступили вчені з України, а також професор Міланського університету Дж. Броджі, професор Варшавського і Лодзького університетів Крістіна Куявінська-Кортні. Відбулася зустріч університетської громади з лауреатами Національної премії України ім. Т. Г. Шевченка за сорок років. Студенти-філологи та студенти немовних факультетів КНУ, зокрема хімічного, фізичного, радіофізичного факультетів, факультетів психології та соціології, долучились до перекладу творів зазначених лауреатів.

Такі заходи сприяють формуванню ціннісних орієнтацій студентів, їхнього світогляду. Викладачі англійської мови Інституту філології КНУ, беручи участь у цих широкомаштабних подіях університету проводять тематичні заняття, присвячені величній постаті Кобзаря. Студенти готують презентації в режимі Power Point про творчість і життєвий шлях поета і художника, представляють переклади його творів англійською мовою, насолоджуючись музикою іншомовного поетичного втілення, висвітлюють сучасні погляди на творчість Шевченка. Такі презентації слугують стимулом для активної дискусії. Протягом однієї з таких дискусій викристалізувалися наступні теми обговорення: «Taras and Love», «Shevchenko and Politics», «Shevchenko in my life», тощо.

З метою розвитку лексичної компетентності, фокусується увага студентів на метафоричних виразах, використаних у презентаціях, прикметниках, що описують постать поета, дієсловах. Така робота впливає на ефективність і результативність наступного виду мовленнєвої діяльності – складання сенкану про Шевченка. Як відомо, сенкан – 5-рядковий неримований вірш, де 1 рядок – це іменник, що позначає тему, 2 рядок – два прикметники, що характеризують іменник, 3 рядок – три дієслова, які вказують на дію іменника, 4 рядок – сконцентрована думка у вигляді речення, 5 рядок – епітет до першого слова або асоціація з ним. Особливість складання сенкану полягає в тому, що лаконічно у філософсько-узагальненій формі можна висловити сутність певного явища та власне ставлення до нього.

Отже, найбільш цінним результатом такого заняття є своєрідний продукт – сенкан, що склали студенти:

Taras Shevchenko
Adamant, hardworking
Writes, struggles, inspires
He is the poet of our national consciousness
Independence. (Ольга Тодорюк)

Poetry
Charming, breathtaking
Inspires, awakes, amazes
A beautiful melody of art
Shevchenko. (Юлія Логвіновська)

Kobzar
Clear, incentive
Appeared, burst, sparkled
Immidiately revealed, as it were, a new world of Poetry
Genious. (Катерина Бахмацька)

Wasteland
Harsh and unforgiving
Erases, burns, kills
To depart
Justice. (Ярослав Костенко)

Shevchenko
Talanted, enthusiastic
Writes, paints, inspires
The greatest poet in Ukraine
Legend. (Юлія Клочкова)

Проведення таких занять, з одного боку, збагачує студентів емоційно, інтелектуально, формуючи почуття патріотизму та гордості за свою країну, а з іншого – натхненні слова нашої молоді наголошують на тому, що змінюються постаті на політичній арені, трансформуються погляди на історичні події, відбуваються зміни в різних сферах життєдіяльності людини, але творчість Тараса Шевченко є незмінювальною величиною у нашому житті і має великий вплив на формування ціннісних орієнтацій молодих людей.

Продовжуючи думку, вказану вище, стосовно взаємодії формування іншомовної професійної комунікативної компетентності як основного завдання оволодіння іноземною мовою та реалізації ціннісно-орієнтованого навчання на основі спеціально розроблених занять, можна навести приклад плану-конспекту уроку з англійської мови за професійним спрямуванням «Цінності сучасного світу» для студентів спеціальності «соціологія» [2, с. 54–59]. Формуючи іншомовну комунікативну компетентність на основі інтегрованого розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма, аудіювання, з використанням прийому елісітації, який вважається одним з ефективних прийомів рефлективного підходу, студенти роблять висновки стосовно різних дефініцій поняття «цінність», розвиваючи діалогічне мовлення, тобто обмін думками як результат розумових дій аналізу та порівняння дефініцій. Наводимо приклади запропонованих дефініцій, зміст яких відображає загальнолюдські та бізнес-орієнтовані цінності:

Values are principles or standards of behaviour; one's judgement of what is important in life.

Values are core beliefs that guide and motivate attitudes and actions.

Values are important and lasting beliefs or ideals shared by the members of a culture about what is good or bad and desirable or undesirable. Values have major influence on a person's behavior and attitude and serve as broad guidelines in all situations. Some common business values are fairness, innovation and community involvement [2, с. 55].

Складаючи список цінностей сучасного світу, студенти у монологічному мовленні обгрунтовують вибір тих чи інших цінностей. Суттєвим є той факт, що, проводячи подібне заняття зі студентами інших факультетів з акцентом на їхню спеціальність, молодь майже одностайно обирає наступні цінності: knowledge, family, parents, love, money, education, health, happiness, honesty, environment, peace, friends, friendship. Роблячи вибір на користь грошей – money як цінності, студенти акцентують увагу не на матеріалістичному значенні цього терміна, а на розумінні грошей як необхідної умови реалізації власних освітніх цілей. Значення цих цінностей підсилюється висновками, зробленими на основі філософської історії «The teacher and the Jar». Студенти доосмислюють, доопрацьовують, знаходять додаткові асоціації філософії цієї історії, неординарні метафоричні порівняння. Написання есе «Importance of moral values of life to make a good career» є логічним професійно-орієнтованим підсумком, метою якого є критичне переосмислення ідей заняття та їх трансформація у майбутню професійну діяльність.

На уроці, крім філософських історій та словникових статей, використовується енциклопедичний матеріал, наукові статті, а також пісня групи Scorpions. Вибір того чи іншого аутентичного матеріалу та видів мовленнєвої діяльності слугують меті формування розуміння цінностей сучасного світу засобами іноземної мови, підвищують емоційний стан комунікантів, спонукають до розумових дій аналізу, порівняння, тобто активізують когнітивну діяльность, підвищують мотивацію спілкування англійською мовою, що в кінцевому варіанті вносить значний вклад в рівень сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності. Як показує власний досвід, це заняття може слугувати основою для його проекції на інші майбутні професії студентів, оскільки пройшло апробацію зі студентами хімічного, фізичного та історичного факультетів різних вузів.

Таким чином, формування ціннісної орієнтації студентів вищих навчальних закладів слугує меті розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а також сприяє становленню світоглядних основ особистості, як у загальнолюдському, так і професійному планах. Дієвим способом є залучення студентів до мистецтва, естетичних видів діяльності, використанні творів національної літератури. Поєднання рефлективного, професійно орієнтованого і культурологічного підходів формує той напрям навчання, який активізує розумові дії студентів, сприяє самостійному умовиводу стосовно цінностей сучасного світу, збагачує їх когнітивно, професійно та емотивно. Враховуючи важливість становлення особистості студентської молоді, виникає необхідність подальшого дослідження шляхів

імплементації формування професійних ціннісних орієнтацій у контекст розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. О. Антонова. – К., 2003. – 20 с.
2. Білоножко Н. Є. Заняття з англійської мови на тему «Цінності сучасного світу» / Н. Є. Білоножко // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 54–59.
3. Волкова В. А. Педагогічні умови спрямованості навчально-виховного процессу на ціннісне відношення студентів до майбутньої професії / В. А. Волкова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. – 2005. – № 1. – С. 166–172.
4. Жирун О. А. Ціннісні орієнтації як елементи моральної свідомості особистості. / О. А. Жирун // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2007. – № 3 (21). – Ч. 2. – С. 117–121.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Клименко О. Б. Гендерная диференціація індивідуальних цінностей сучасної молоді / О. Б. Клименко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільского національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 21. – С. 214–224.
7. Квятковський С.-М. Меморандум Європейської Комісії. Навчання протягом усього життя. / С. М. Квятковський // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – К., 2002. – Вип. 3 (7). – С. 11–19.
8. Коберник Л. О. Динаміка змін ціннісних орієнтацій студентів як чинника виникнення конфліктних форм поведінки / Л. О. Коберник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія // щоквартальний наук.-практ. журнал. – Харків: НТУ «ХТП». – 2009. – № 4. – С. 23–28.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98–120.
11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
12. Сліпушко О. Шевченкознавство у Шевченківському університеті / О. Сліпушко, А. Шкрабалюк. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://litgazeta.com.ua/articles/shevchenkoznavstvo-u-shevchenkivskomu-universyteti/
13. Федух І. С. Визначення змісту поняття «*ціннісна орієнтація*» у сучасній психолого-педагогічній науці / Федух І. С. – Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – № 3. – 2011. [Електронний ресурс] – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiirbis_64.
14. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Шевчук. – К., 2000. – 25 с.

REFERENCES

1. Antonova N. O. Tsinnisni oriyentatsiyi u systemi osobystisnykh yakostey studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchal'noho zakladu. Avtoref. diss. kand. psykhol. nauk [Values in the system of personality of students of higher pedagogical educational institution. Cand. psychol. sci. diss. abstr.], Kyiv, 2003. 20 p.
2. Bilonozhko N. Ye. Zanyattya z anhliys'koyi movy na temu «Tsinnosti suchasnoho svitu» [ESP lesson plan on Values of the Modern Word for the studens of sociology], Inozemni movy, 2014, № 2, pp. 54–59.
3. Volkova V. A. Pedahohichni umovy spryamovanosti navchal'no-vykhovnoho protsessu na tsinnisne vidnoshennya studentiv do maybutn'oyi profesiyi [Pedagogical conditions of orientation of the educational process for students valuable relation to the future profession], Pedahohichni nauky, 2005, № 1. pp. 166–172.
4. Zhyrun O. A. Tsinnisni oriyentatsiyi yak elementy moral'noyi svidomosti osobystosti [Values as elements of moral consciousness of the individual]. Kyiv, 2007, № 3 (21), Ch. 2, pp. 117–121.
5. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment].Kyiv: Lenvit, 2003. 273 p.

6. Klymenko O. B. Hendernaya dyferentsiatsiya indyvidual'nykh tsinnostey suchasnoyi molodi [Gender differentiation of individual values of today's youth]. Kam"yanets'-Podil's'kyy: Aksioma, 2013, Issue 21, pp. 214–224.
7. Kvyatkovs'kyy S.-M. Memorandum Yevropeys'koyi Komisiyi. Navchannya protyahom us'oho zhyttya. [Memorandum of the European Commission. Life long training]. Kyiv, 2002, № 3 (7), pp. 11–19.
8. Kobernyk L. O. Dynamika zmin tsinnisnykh oriyentatsiy studentiv yak chynnyka vynyknennya konfliktnykh form povedinky [Dynamics of values orientations of students as a factor of conflict behavior]. Kharkiv, 2009, № 4, pp. 23–28.
9. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka [Methodology of foreign languages and cultures teaching: theory and practice] O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. / Edit. by. S. Yu. Nikolayeva, Kyiv:: Lenvit, 2013, 590 p.
10. Pavlichenko A. Tsinnisni oriyentatsiyi u systemi stanovlennya osobystosti [Values in the system of personality]. Psykholohiya i suspil'stvo, 2005. № 4. pp. 98–120.
11. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya profesiynoho spilkuvannya [National ESP curriculum]. Kyiv: Lenvit, 2005, 119 p.
12. Slipushko O., Shkrabalyuk A. Shevchenkoznavstvo u Shevchenkivs'komu universyteti [Shevchenko studies at Taras Shevchenko national university of Kyiv]. Available at: http://litgazeta.com.ua/articles/shevchenkoznavstvo-u-shevchenkivskomu-universyteti/
13. Fedukh I. S. Vyznachennya zmistu ponyattya «tsinnisna oriyentatsiya» u suchasniy psykholoho-pedahohichniy nauki [The definition of "value orientation" in modern psychology and pedagogy]. Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine, № 3, 2011. Available at: irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiirbis_64.
14. Shevchuk M. V. Psykholohichni mekhanizmy transformatsiyi tsinnisnykh oriyentatsiy student·s'koyi molodi. Avtoref. diss. kand. psykhol. nauk [Psychological mechanisms of transformation of value orientations of students. Cand. psychol. sci. diss. abstr.]. Kyiv, 2000. 25 p.

УДК [373.016:811.111](477.85)

ОКСАНА ТУМАК

oksanatumak@gmail.com

аспірант,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ БУКОВИНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТЬ)

Здійснено пошук критеріїв для визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови (АМ) в Буковині у кінці XIX – на початку XX століть. Проаналізовано праці вчених-педагогів, які займалися питаннями періодизації розвитку педагогічної думки в Україні. Визначено поняття «етап», висвітлено підходи до розуміння його значення. Розглянуто класифікацію різних типів існуючих періодизацій в педагогіці, подано їх основні компоненти. Проаналізовано роботи вчених-методистів, які досліджували методику вивчення іноземних мов у історичному розрізі. Запропоновано два основні критерії: 1) історично-соціальні, освітньо-організаційні передумови навчання АМ; 2) якісні зміни в методиці навчання АМ на досліджуваній території та в обраних хронологічних межах, які послужили базисом для виокремлення періодів розвитку методики навчання АМ в Буковині наприкінці XIX – на початку XX століть. Визначено три основні етапи цього процесу в краї: I – 1872–1890 рр., II – 1890–1908 рр., III – 1908–1918 рр.

***Ключові слова**: критерій, періодизація, хронологія, етап, методика навчання англійської мови, Буковина.*

ОКСАНА ТУМАК

oksanatumak@gmail.com

аспирант,

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БУКОВИНЫ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКОВ)

Осуществлен поиск критериев определения этапов развития методики обучения английскому языку в Буковине в конце XIX – в начале XX веков. Проанализированы труды ученых-педагогов, занимавшихся вопросами периодизации развития педагогической мысли в Украине. Дано определение понятию «этап», освещены подходы к пониманию его значения. Рассмотрена классификация различных типов существующих периодизаций в педагогике, представленные их основные компоненты. Разработка критериев для создания периодизации стала возможной благодаря изучению работ ученых-методистов, которые исследовали методику изучения иностранных языков в историческом разрезе. Предложены два основных критерия, которые послужили базисом для выделения периодов развития методики обучения английскому языку на Буковине в конце XIX – в начале XX веков. Определены три этапа этого процесса в крае: I – 1872–1890 гг., II – 1890–1908 гг., III – 1908–1918 гг.

***Ключевые слова**: критерий, периодизация, хронология, этап, методика обучения английскому языку, Буковина.*

OKSANA TUMAK

oksanatumak@gmail.com

Graduate Student,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

THE CRITERIA FOR DETERMINING STAGES OF DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHING METHODS IN BUKOVYNA (LATE XIX – EARLY XX CENTURIES)

The article is devoted to the criteria for the determining main stages of the development of teaching English methods in Bukovyna in the late XIX – early XX century. To achieve this goal the author refers to the works of scientists-educators who were engaged in the research of the issues of the periodization of the educational thought in Ukraine. The definition of "stage" has been given and the approaches to understanding its importance have been highlighted. The classification of different types of the existing periodizations in pedagogy has been considered; its basic components have been revealed. The development of the criteria for the creation of the periodization was made possible due to the study of the works of scientists-methodologists who investigated methods of teaching foreign languages in a historical context. The author offers two major criteria which served as the basis for separating periods of the development of English teaching methods in Bukovyna in the late XIX – early XX century: 1) historical-social and educational-managing preconditions; 2) qualitative changes in the English teaching methods which took place in Bukovyna in the chosen chronological scope. As a result of the research there were defined three stages: I – (1872 – 1890) the origin of the English teaching methods, II – (1890 – 1908) the formation of English teaching methods, III – (1908 – 1918) the further development of English teaching methods in Bukovyna.

***Keywords**: criterion, periodization, chronology, stage, English teaching methods, Bukovyna.*

Важко уявити історико-педагогічне наукове дослідження без виокремлення етапів розвитку явища, що вивчається. Наше дослідження не є винятком, адже воно присвячено тенденціям розвитку методики навчання англійської мови (АМ) в Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. Варто зазначити, що в методичній науці вищезгадана тема неопрацьована і потребує детального вивчення.

Мета статті – визначення критеріїв періодизації досліджуваного педагогічного явища та власне виокремлення і обґрунтування етапів розвитку методики навчання АМ в закладах освіти Буковини наприкінці XIX – на початку XX ст.

Для кращого осмислення суті періодизації в педагогіці звертаємося до напрацювань вчених-педагогів, що досліджували зазначену проблему. Значний внесок у цій галузі був зроблений такими науковцями як Л. Березовська, Н. Гупан, В. Кравець, Я. Каракура, О. Сухомлинська, О. Школа та ін.

Н. Гупан під періодизацією розуміє «логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така

характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм ґенези проблеми та визначальних етапів її розвитку» [3, с. 19]. Вчений стверджує: «Періоди в історико-педагогічних дослідженнях є складниками загального процесу, який видозмінюється в часі. У межах періодів, що утворюють систему певного феномена, спостерігається трансформація його сутності» [2, с. 54].

Періодизація розглядається як метод, що дозволяє створювати цілісну модель певного історичного (в тому числі історико-педагогічного) явища як концентрованого виразу його темпорально-стадіальної структури.

Була здійснена спроба дати класифікацію різним типам періодизацій, що були розроблені:

- загальна (загальноісторична) і спеціальна (пов'язана з принципами і специфікою конкретних дисциплін);
- тотальна і локальна (що відповідно до рівнів регіональності виражає логіку регіональних процесів);
- лінійна (членування історичного процесу чи іншого об'єкта на періоди, кожний з яких представлений однопорядковими та рівними за значенням явищами) та лінійно-ієрархічна, в якій лінійна періодизація постає як окремий випадок.

Будуючи періодизацію, треба враховувати основні її компоненти, насичуючи їх конкретним змістом:

- об'єкт періодизації – явище-процес, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу;
- суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає собою специфіку перебігу історичного часу і виражається у його основних категоріях: ера, доба, період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент, віха тощо;
- атрибут періодизації – назва суб'єкта-інтервала [7, с. 37].

Н. Гупан наводить різні підходи до предмета історико-педагогічної науки та акумулює та аналізує їх у своєму дослідженні: «Є. Дніпров визначає дві його складові: історію педагогічних ідей та історико-педагогічної діяльності; В. Безрогов, Г. Матуліс, розрізняють історію освіти, історію педагогічної думки, історію педагогічного звичаю або педагогічної ментальності; О. Сухомлинська, виокремлює вивчення творчого доробку видатних педагогів («персоналія»)» [3, с. 5].

Погоджуємося з думкою О. Сухомлинської, що періодизація педагогічної думки в Україні потребує нового виміру. Освітні процеси завжди є відображенням загального стану культури й суспільства, тому історія педагогіки XX ст. – це зліпок з розвитку держави [9, с. 47].

Нам імпонує думка О. Школи, що періодизація – це поділ процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Цей поділ може мати загальний характер і мати відношення до всієї науки або її частини, якій притаманні певні відмінні риси, що зумовлюють більш детальне виділення часових рамок. Тому періодизацію структурно можна представити таким чином: епоха, період, етап [10, с. 2].

Надзвичайно цінними для нашого дослідження є здобутки буковинського педагога О. Пенішкевич, яка провела масштабне наукове дослідження розвитку українського шкільництва в Буковині (XVIII – початок XX ст.). Вчена однією з перших розробила періодизацію вказаного педагогічного феномена, розділила його на 6 етапів, які охоплюють історичний період з 1774 р. по 1918 р., детально обґрунтувавши вибір хронологічних рамок та пояснивши фактори, які вплинули на поступ українського шкільництва Буковини, а саме: «1) вплив загального процесу економічного розвитку країн Заходу і потреба внаслідок цього у кваліфікованій робочій силі; 2) розвиток національної освіти в самій Австрії, що не могло не позначитися на становищі в завойованих нею землях; 3) цивілізована і гуманна політика Австрійської монархії щодо освіти взагалі; 4) розвиток і посилення українського національного руху на Буковині, послідовна діяльність кращих представників української інтелігенції» [8, с. 53–54]. Вважаємо, ці чинники прямо та опосередковано впливали на стан методики навчання АМ в навчальних закладах Буковини, як невід'ємного компонента освітнього процесу краю в зазначений період.

Б. Лабінська досліджувала методику навчання іноземних мов в межах західноукраїнських земель в другій половині XIX – першій половині XX ст. та висунула наступні критерії для періодизації

історії методичних ідей: 1) історичні, соціальні та політичні чинники, які впливали на розвиток методики навчання ІМ; 2) вплив зарубіжної методики навчання іноземних мов; 3) зміни в методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання [5, с. 30].

Враховуючи думки науковців визначимо власні критерії для поділу досліджуваного явища на періоди його розвитку. Вважаємо за доцільне спиратися передусім на: 1) історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови навчання АМ; 2) якісні зміни в методиці навчання АМ на досліджуваній території та в обраних хронологічних межах. До основних показників, що відображають логіку змін періодів, доречно віднести зміни освітніх парадигм у контексті політико-економічної моделі суспільства, модернізацію мети, цілей і змісту навчання АМ в Буковині, наукових досліджень відповідно до запитів держави щодо розвитку методики навчання іноземних мов на території краю загалом та АМ зокрема. Парадигмальний і конкретно-історичний аналіз впливу соціальних та педагогічних домінант на розвиток методики навчання АМ в закладах освіти Буковини в кінці XIX – на початку XX ст., що зумовили трансформацію мети, змістово-методичного та матеріально-технічного забезпечення, уможливив розроблення періодизації у вищезазначених хронологічних межах.

Відповідно до наших критеріїв визначено основні етапи розвитку методики навчання АМ в Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.), що характеризуються часовими межами й сутнісними особливостями розвитку мети, змісту, форм та методів навчання АМ в школах краю: 1872–1890 рр. – зародження методики навчання АМ; 1890–1908 рр. – становлення методики навчання АМ; 1908–1918 рр. – подальший розвиток методики навчання АМ.

Перший етап (1872–1890 рр.) історично і соціально характеризується приналежністю Буковини до Австро-Угорщини та надання їй статусу коронного краю. Освіта починає стрімко розвиватися, на загальнодержавному та місцевому рівнях приймаються прогресивні для шкільництва закони, які сприяють розвитку освіти. В навчальних програмах і планах різних типів шкіл з'являється дисципліна «Англійська мова». Ключовою тенденцією означеного етапу був пошук шляхів подолання відриву мовної освіти в Буковині від потреб суспільства. Навчання АМ влилося в загальний процес навчання іноземних мов у краї в час, коли одна методика застосовувалася для вивчення мертвих (латинь, старогрецька) і живих мов (англійська, німецька, польська, італійська, французька). У цей проміжок часу, на нашу думку, побутував граматико-перекладний метод навчання АМ, основною рисою якого було вивчення граматики та дослівний переклад. Про це свідчать віднайдені підручники, що використовувалися в зазначений період, а також зміст та цілі навчання АМ, вказані в програмних документах, в яких значна увага приділяється опису граматичних конструкцій, необхідних для засвоєння учнями.

У тогочасних підручниках знаходимо об'ємні пояснення граматики, які мають дедуктивний характер, малу кількість прикладів, вправи для перекладу, що складаються з речень, не пов'язаних між собою за змістом. Відсутні завдання, які б сприяли розвитку усного мовлення. Упродовж 1872–1890 рр. метою навчання АМ було надати учням знання граматичного матеріалу, сформувати навички і розвинути вміння читання й перекладу текстів з АМ рідною мовою і навпаки. Цей етап у методиці навчання АМ в закладах освіти Буковини ми називаємо періодом зародження методики навчання АМ. Однак цей процес не міг стояти осторонь світових освітніх тенденцій, де все більшої ваги набували практичні цілі, які впливали на вибір методів і засобів навчання.

Другий етап (1890–1908 рр.) – становлення методики навчання АМ в Буковині за умов реформування мовної освіти О. Пенішкевич зазначає, що в цей час буковинська освіта перебуває в розквіті. Відкриваються нові школи різних типів: народні школи з різною кількістю класів, гімназії (класичні і реальні), заклади вищої освіти. Важливим чинником стало відкриття дівочих шкіл, зокрема шестикласного ліцею, в якому основна увага зверталася на вивчення сучасних мов і природничих дисциплін, замість класичного компонента.

Цей етап був переломним для методики навчання АМ. У цей час, як можна стверджувати відповідно до віднайдених навчальних програм з АМ, підручників, статей у різних наративних джерелах, відбулася зміна мети навчання порівняно з 80-ми роками другої половини XIX ст. З 1890-х років метою навчання АМ було навчання усного мовлення, навчання практичної граматики, ознайомлення з творами художньої літератури XVIII–XIX ст. Саме у зазначений період знаходимо підручники з АМ для читання художніх творів, так звані хрестоматії, а в перевиданнях вже існуючих на той час посібниках – розділи для читання зв'язних текстів, зокрема з історії Великої Британії.

Однак реалізація нової мети на практиці, вважаємо, не відбулася. Крім того, в цей період існував текстуально-перекладний метод навчання АМ, що характеризується приділенням значної уваги засвоєнню мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії, тобто на базі рідної мови. Тому цей період у методиці навчання АМ був, на нашу думку, перехідним – періодом становлення методики навчання АМ.

Зазначимо, що до 1900 р. АМ в Буковині вивчалася тільки в одній школі – православній вищій реальній школі в Чернівцях (Gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz), де навчалися тільки особи чоловічої статі. Про це свідчать віднайдені в архіві та бібліотеці шкільні річні звіти та програми. Тільки з 1900 р. знаходимо цю навчальну дисципліну в програмних документах інших шкіл Буковини, зокрема, міському жіночому ліцеї в Чернівцях (Das stдtische Mдdchen Lyzeum in Czernowitz), ц. к. першій державній гімназії в Чернівцях (K. k. I. Staatsgymnasium in Czernowitz), державній вищій гімназії в Радівцях (Staats-Ober-Gymnasium in Radautz). Також з'являються інші (крім загальноосвітніх шкіл) навчальні заклади, де вивчалася АМ, що безперечно сприяло розвитку методики навчання АМ в Буковині, адже в цих закладах втілювалися прогресивні методичні ідеї, застосовувалися нові методичні прийоми тощо. Про наявність таких закладів свідчать документи Державного архіву Чернівецької області, Фонд 3, опис 2, справа 16547 (переписка з православною консисторією Буковини про видачу субсидії курсам при жіночій школі для вивчення іноземних мов (1895 р.)) і справа 24229 (переписка з Чернівецьким міським магістратом про відкриття в м. Чернівці школи по вивченню іноземних мов «The Berlitz School» (1907–1908 рр.)), а також оголошення в газеті «Буковина» про набір на мовні курси.

Серед негативних тенденцій варто вважати зменшення кількості тижневих годин, призначених на вивчення АМ, а також надання їй статусу необов'язкової (вибіркової) дисципліни в деяких школах.

Третій етап (1908–1918 рр.) – розвиток методики навчання АМ. У цей час спостерігається реалізація реформ у освітній галузі в краї, прийнятих в попередні роки. Напередодні Першої світової війни в Буковині вже діяли 3 державні ліцеї – в Чернівцях, Радівцях і Сучаві та приватні – в Сереті, Кимполунзі, Гура-Гуморі, Чернівцях. Із 14 державних середніх шкіл на теренах краю було 9 класичних гімназій, реальна гімназія, реальна школа, 3 жіночі ліцеї; з 10 приватних середніх загальноосвітніх закладів діяли 2 класичні і 3 реальні гімназії та 5 жіночих ліцеїв [8, с. 52].

Період з літа 1914 р. до осені 1918 р. історично характеризується драматичними подіями, пов'язаними з тим, що Буковина стала місцем бойових дій, які трагічно позначилися на процесі всього розвитку краю, а особливо на освітніх процесах. Багато шкіл було знищено або частково зруйновано чи перетворено на госпіталі. Учителі були мобілізовані до австро-угорського війська в 1914–1918 рр., дехто став добровольцем Легіону Українських Січових Стрільців. Окупація Буковини Румунією у 1918 р. пригальмувала розвиток українського шкільництва в краї на багато років.

Незважаючи на сумні події тих років, методика навчання АМ вийшла на якісно новий рівень свого розвитку, особливо до початку війни. Саме цей період характеризується реалізацією прямого методу навчання АМ, який пов'язаний з виникненням в Європі так званого «руху реформи». Цей рух знаменитий тим, що він спричинив розробку нових методів навчання іноземних мов, породив велику кількість методичної літератури, періодики, привернув увагу широкого загалу до вивчення іноземних мов. Одним із плодів вказаного явища є створення так званого прямого методу, що також відомий в методиці як антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наглядно-інтуїтивний, безпосередній.

Найвідомішими представниками прямого методу були В. Фієтор, Ф. Франке, М. Берліц, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, М. Вальтер, Ф. Гуен, які працювали в багатьох європейських країнах – Великій Британії, Франції, Німеччині, Данії, Бельгії, Швеції та ін. В своїх дослідженнями методисти користувалися здобутками лінгвістичної школи младограматиків, представники якої Г. Пауль, К. Бругман, Ф. Фортунатов, М. Бреаль створили теоретичну основу для вивчення вимови і застосували прийоми аналогій у мовах для розуміння граматики. Значний вплив на новий метод мали також ідеї експериментальної психології, порівняльної психології та гештальтпсихології.

Що стосується основних положень прямого методу, його творці виступали проти примату друкованого тексту; застиглих правил граматики, які не відповідали живій розмовній мові; відсутності уваги до вивчення фонетики; ізольованого вивчення слів; використання перекладу [6, с. 548]. Кожен педагог по-своєму видозмінив та урізноманітнив прямий метод, який знайшов своє відображення і в навчанні АМ на Буковині.

Ознаки і базові принципи прямого методу знаходимо в програмних документах та підручниках третього періоду. Так, у річних звітах та програмах реальної гімназії, міського дівочого ліцею та першої гімназії в Чернівцях зазначена практична мета навчання АМ, а саме: опанування усним мовленням, уміннями спілкуватися на побутові теми такі, як шкільне життя, поведінка, їжа, помешкання, сім'я, одяг, людське тіло, професії, природа. Обов'язковим є формування навичок читання англомовної художньої літератури з контролем розуміння текстів. Для навчання письма рекомендується вправляння в написанні ділової кореспонденції та особистих листів, а також творчих робіт на різноманітну тематику.

У підручниках з АМ за авторством В. Свободи, які в 1908–1918 рр. широко застосовувалися в різних типах шкіл краю, спостерігається акцентуалізація на створенні мовного середовища, обмеження використання рідної мови учня і перекладу, пояснення граматичного матеріалу індуктивним способом, застосування великої кількості вправ на розвиток говоріння (запитання-відповіді), звернення уваги на вимову, використання синонімів і антонімів для збагачення лексичного запасу учнів. Водночас автор вказує на виховну та пізнавальну функції навчання іноземних мов, про що говорять різні види текстів та ілюстрацій, а також робить наголос на практичне застосування учнями набутих знань.

Таким чином, можна стверджувати, що третій етап розвитку методики навчання АМ в закладах освіти Буковини був найпродуктивнішим і найперспективнішим з точки зору впровадження нових ідей та пошуку шляхів реалізації прогресивних підходів до вивчення сучасних мов, які панували в тогочасній Європі.

Беручи до уваги вищесказане, ми виокремили такі етапи розвитку методики навчання АМ в Буковині (наприкінці XIX – на початку XX ст.): I етап – 1872–1890 рр. – зародження методики навчання АМ в краї; II етап – 1890–1908 рр. – становлення методики навчання АМ в умовах реформування мовної освіти; III етап – 1908–1918 рр. – розвиток методики навчання АМ в руслі нових методичних підходів, принципів навчання іноземних мов. Зазначимо, що будь-яка періодизація умовна та виходить з особливостей об'єкта дослідження, методології дослідження, ідеології, соціальних умов тощо.

Запропонована нами періодизація розвитку методики навчання АМ в закладах освіти Буковини в період панування Австро-Угорщини може бути нечіткою і потребувати уточнень, оскільки початок і кінець кожного періоду не завжди чітко окреслений державними документами. Разом з тим вона може служити основою подальших досліджень розвитку методичної думки в навчанні АМ в Буковині.

Перспективою подальших досліджень може стати вивчення розвитку методики навчання АМ у різних типах шкіл Буковини (1918–1940 рр).

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова, 2008. – 406 с.
2. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень / Н. М. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 4–5. – С. 53–55.
3. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки // Н. М. Гупан. – К.: АПН, 2002. – 223 с.
4. Каракура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій / Я. С. Каракура. – К.: Генеза, 2004. – 496 с.
5. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія / Б. І. Лабінська. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 384 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Наточий Л.О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) / Л. О. Наточий // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. Ч. 1. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 35–41. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_15_1/V15_1_35_43.pdf
8. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія / О. Д. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.

9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
10. Школа О. В. Принципи періодизації та основні періоди розвитку дидактики фізики в Україні / О. В. Школа // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2009 – Ч. 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_1/Shkola%20O.pdf

REFERENCES

1. Berezivs`ka L. D. Reformuvannya shkil`noyi osvity v Ukrayini u XX stolitti [The Reform of school education in Ukraine in the twentieth century], In-t pedagogiky APN Ukrayiny, Kyiv, Bogdanova, 2008. 406 p.
2. Hupan N. M. Aktual'ni problemy metodolohiyi istoryko-pedahohichnykh doslidzhen' [Actual problems of the methodology of historic pedagogical investigations], Ridna shkola, 2013, iss. 4–5 (April–May), pp. 53–55.
3. Hupan N. M. Ukrayins'ka istoriohrafiya istoriyi pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy], Kyiv, APN, 2002. 223 p.
4. Karakura Ya. S. Ukrayins'ka istoriohrafiya: kurs lektsiy [Ukrainian historiography: lectures], Kyiv, Heneza, 2004. 496 p.
5. Labins'ka B. I. Istorychni narysy z metodyky navchannya inozemnykh mov na zakhidnoukrayins'kykh zemlyakh (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.) [Historical sketches on the methodology of teaching foreign languages in the Western Ukrainian lands (the second half of the XIX – the first half of the XX century)], Kyiv, Ukraine: KNLU, 2013. 384 p.
6. Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. Ye. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice. A textbook for the students of classical, pedagogical and linguistic universities]. Editor in chief: S. Yu. Nikolayeva. Kyiv, Lenvit, 2013. 590 p.
7. Natochyy L. O. Sutnist' ponyattya «periodyzatsiya» shchodo problemy rozvytku teoriyi upravlins'koyi kul'tury kerivnykiv zahal'noosvitnikh shkil u vitchyznyaniy pedahohichniy teoriyi (druha polovyna XX st. – pochatok XX I st.) [The essence of the notion "periodization" concerning the issues of the development of the theory of management culture of the secondary schools officials in the domestic pedagogic theory (the second half of the XIX – early XX century)]. Hluhiv: HNPU, 2010, P. 35–41. Available at: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_15_1/V15_1_35_43.pdf.
8. Penishkevych O. I. Rozvytok ukrayins'koho shkil'nytstva na Bukovyni (XVIII – pochatok XX st.) [The development of the Ukrainian education in Bukovyna (XVIII – early XX century)], Chernivtsi, Ruta, 2002. 520 p.
9. Sukhomlyns'ka O. V. Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem [Historical-pedagogical process: new approaches to common problems], Kyiv, APN, 2003. 68 p.
10. Shkola O.V. Pryntsypy periodyzatsiyi ta osnovni periody rozvytku dydaktyky fizyky v Ukrayini [The principles of periodization and main periods of the development of didactics in Physics in Ukraine]. Berdians'k, 2009. Available at: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_1/Shkola%20O.pdf.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....6

ІРИНА ЗАДОРОЖНА Психолого-педагогічні чинники організації самостійної роботи студентів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю 6

РАИСА МАРТЫНОВА Этапы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности.....12

НАТАЛІЯ МИКИТЕНКО, ВОЛОДИМИР СУЛИМ Концепція поетапного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах.....17

NATALIA ZAKORDONETS Bilingual education: linguo-didactic aspects.....25

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....31

БОГДАНА САЛЮК Технології візуалізації даних у викладанні англійської мови у вищих навчальних закладах.....31

АННА МОНАШНЕНКО Специфіка письмового перекладу в порівнянні з усним 38

ТЕТЯНА РОЗУМНА Засоби активізації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови 45

НАТАЛІЯ БАЧИНСЬКА Англійський фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції.....52

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....58

ОЛЬГА ДАЦКІВ Формування вмінь аудіювання майбутніх учителів англійської мови із застосуванням драматизації.....58

НАТАЛІЯ МАЙЄР Особливості контролю за процесом і результатом формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у самостійній роботі 64

ДІАНА РУСНАК Використання медійної реклами в процесі навчання майбутніх викладачів французької мови міжкультурного спілкування.....72

АНАТОЛІЙ КЛИМЕНКО Використання матричних методів аналізу в інформаційній діяльності сучасного викладача іноземної мови 79

НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА Німецькомовна спадщина Івана Франка у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов 85

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 95

ТЕТЯНА ПАСІЧНИК Модель навчання писемного перекладу комерційних листів на практичних заняттях з англійської мови.....95

ІРИНА ЛЕВЧИК Структурно-стратегічний аспект професійно орієнтованого мовлення психолога-посередника 102

ІРИНА САВЧАК Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови фахівців з міжнародних відносин.....108

АНДРІАНА ОНУФРІВ Автоматизація мовленнєвих операцій у процесі формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів 115

СВІТЛАНА ДОРДА Формування перекладацької компетенції майбутніх юристів в сфері професійної комунікації.....122

ІРИНА ФЕДОРЕНКО Зміст формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників.....128

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 136

КАТЕРИНА ШАПОЧКА Формування соціокультурної компетенції засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання 136

ОКСАНА ВОЛОШИНА, НАТАЛЯ ДМІТРЕНКО Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах 142

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **150**

ВІКТОРІЯ БАРКАСІ, МАРІЯ КАЗАКОВА, ТЕТЯНА ФІЛІПП'ЄВА Застосування європейського досвіду у процесі підготовки вчителів іноземних мов 150

ОЛЬГА КВАСОВА Теоретичні аспекти і досвід створення курсів з мовного тестування ... 157

ГАЛИНА ІВАНИШИН Типова програма з української мови як іноземної для підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України: теорія та практика укладання 163

ЗА РУБЕЖЕМ **170**

НАТАЛІЯ БІДЮК, МАРИНА ІКОННІКОВА Теоретичні і методичні концепти філологічної освіти у США 170

АНЖЕЛІКА СОЛОДКА Міжнародна освіта та кроскультурне навчання в американському освітньому просторі 176

СВІТЛАНА АМЕЛІНА Лінгвістичний складник програм підготовки перекладачів у Німеччині 183

ЛЮБОВ КОВАЛЬЧУК Реалізація гендерного підходу в навчальній практиці Німеччини 188

INNA PODODIMENKO Innovative technologies of professionally-oriented foreign language training in the context of foreign experience 194

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **202**

ЛЮДМИЛА ГНАПОВСКАЯ, ВАЛЕНТИНА КАРПОВА Глобализация и инновации в образовании: аргументы «за» и «против» 202

МАРІЯ МИТНИК Зіставний аналіз існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов. 210

ОЛЬГА КОЛОМІНОВА, СВІТЛАНА РОМАН Інтегрований спецкурс «Навчання іноземної мови і культури учнів початкової школи» 216

НАТАЛІЯ ДОБРОВОЛЬСЬКА Проблема інтегрованого формування у студентів англомовної компетентності в читанні та говорінні 222

НАТАЛІЯ БІЛОНОЖКО Ціннісні орієнтації як компонент формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця 227

ОКСАНА ТУМАК Критерії визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови в закладах освіти Буковини (кінець XIX – початок XX століть) 233

CONTENTS

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE 6

IRYNA ZADOROZHNA Psychological and Pedagogical Factors of Student Self-Study Organization on Acquiring Foreign Language Communicative Competence 7

RAYISA MARTYNOVA Stages of Integrated Teaching of Educational and Foreign Language Speech Activity 13

NATALIIA MYKYTENKO, VOLODYMYR SULYM The Concept of Staged Building Foreign Language Communicative Competence of Prospective Specialists of Non-Philological Specialization in Higher Educational Institutions 18

NATALIIA ZAKORDONETS Bilingual Education: Linguo-Didactic Aspects 25

METHODOLOGY OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE 31

BOGDANA SALIUK Data Visualization Technologies in Teaching English at Higher Educational Establishments 32

ANNA MONASHNENKO The Particularity of Translation in Comparison with Interpretation 39

TETIANA ROZUMNA Techniques of Activation of Students' Speech Activity at Foreign Language Lessons 45

NATALIIA BACHYNSKA English Folklore as a Means of Sociocultural Competence Development ... 53

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS 58

OLHA DATSKIV Forming Future English Teachers' Listening Skills via Dramatization 59

NATALIIA MAYER Peculiarities of Controlling the Process and Results of Forming Methodological Competence of Future Foreign Language Teachers in their Self-Dependent Work 65

DIANA RUSNAK The Use of Advertising Texts as the Method of Forming Intercultural Competence of Future Teachers of French 73

ANATOLIY KLYMENKO The Use of Matrix Methods of Analysis in Informational Activity of a Modern University Teacher of Foreign Languages 79

NATALIIA ROKITSKA Ivan Franko's German Heritage in Forming Intercultural Competence of Future Teachers of Foreign Languages 86

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN NON PEDAGOGICAL SPECIALTIES 95

TETIANA PASICHNYK The Model of Teaching Written Translation of Commercial Letters at the Practical Lessons of English 96

IRYNA LEVCHYK Structural and Strategic Aspects of Professionally Oriented Speech of a Psychologist Mediator 102

IRYNA SAVCHAK Linguo-Cultural Approach to Foreign Language Teaching of International Relations Specialists 108

ANDRIANA ONUFRIV The Automatization of Speaking Skills in the Process of Building Academic English Professional Competence in Speaking of Prospective Marketers 115

SVITLANA DORDA Translation Competence Formation of Future Lawyers in the Field of Professional Communication 122

IRYNA FEDORENKO Content of English Speaking Competence Formation of Future Technician-Builders 128

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIFIC NEEDS 136

KATERYNA SHAPOCHKA Socio-Cultural Competence Formation by Means of Translation in the Conditions of Inclusive Education 136

OKSANA VOLOSHYNA, NATALIA DMITRENKO Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes 142

STUDYING THE EXPERIENCE **150**
VICTORIA BARKASI, MARIA KAZAKOVA, TETIANA FILIPPYEVA Application of the European Experience in Foreign Language Teachers' Training 150
OLHA KVASOVA Theory and Practice of Designing Courses on Language Testing and Assessment 157
HALYNA IVANYSHYN Typical Curriculum of Ukrainian as a Foreign Language for Preparatory Faculties of Higher Educational Establishments in Ukraine: Theory and Practice of Development 163

ABROAD **170**
NATALYA BIDYUK, MARYNA IKONNIKOVA Theoretical and Methodological Concepts of Philological Education in the USA 170
ANGELIKA SOLODKA International Education and Crosscultural Training in American Educational Space 176
SVITLANA AMELINA Language Component in Training Programs for Translators in Germany 183
LIUBOV KOVALCHUK The Implementation of the Gender Approach in the Educational Practice of Germany 188
INNA PODODIMENKO Innovative Technologies of Professionally-Oriented Foreign Language Training in the Context of Foreign Experience 194

THE PROBLEM UNDER DISCUSSION **202**
LYUDMYLA HNAPOVSKA, VALENTYNA KARPOVA Globalisation and Innovations in Education: Pros and Cons 202
MARIA MYTNYK Comparative Analysis of Existing Intensive Methods of Teaching Foreign Languages 210
OLHA KOLOMINOVA, SVITLANA ROMAN Integrated Elective Course «Teaching Primary School Learners Foreign Language and Culture» 216
NATALIIA DOBROVOLSKA The Issue of the Integrated Formation of Students' English Competence in Reading and Speaking 222
NATALIIA BILONOZHKO Values Orientation as a Component of Foreign Language Communicative Professional Competence Development 227
OKSANA TUMAK The Criteria for Determining Stages of Development of English Teaching Methods in Bukovyna (Late XIX – Early XX Centuries) 233

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 12–16 сторінок, що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою.

Стаття оформляється за таким шаблоном:

УДК 378.147:811.111

ІМ'Я ТА ПРІЗВИЩЕ АВТОРА
електронна пошта
вчене звання та посада
назва навчального закладу (в Н.в.)

НАЗВА СТАТТІ

Анотація (1200-1500 знаків). Ключові слова (4-8).

ИМЯ И ФАМИЛИЯ АВТОРА
электронная почта
ученое звание и должность
название учебного заведения

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация (1200-1500 знаков). Ключевые слова (4-8).

NAME AND SURNAME
E-mail adress
degree and position
the name of the institution

PAPER TITLE

Abstract (1700-2000). Keywords (4-8).

Основний текст статті. (У тексті статті має бути сформульована її **мета**).

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Дистанційний навчальний процес: навч. посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко. – Київ: Міленіум, 2005. – 292 с.
2. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. П. Горащук. – Харків, 2004. – 40 с.

REFERENCES

1. Kharlamova T. L. Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. Ekonomika i upravlenie, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.
2. Lavrishcheva E. E. Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii [On assessment of the level of enterprises informatization], Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskyi region Tekhnicheskie nauki, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або зареєструвавшись на нашому офіційному сайті http://nzp.tnpu.edu.ua/.

ДЛЯ НОТАТОК

Тернопільський педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 05.11.2016. Підписано до друку 28.11.2016. Формат 60 х 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 26,38. Обліково-видавничих аркушів —27,57.
Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in in preparation 05.11.2016. Signed in print 28.11.2016. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027