

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

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

4'2017

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – № 4. – 229 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 28 листопада 2017 року (протокол № 4)

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 (Україна)

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Галина Мешко — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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)

Іван Цідило — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

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

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

4'2017

Ternopil

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2017. – № 4. – 229 p.

Published according to the decision taken by the academic council
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 28 of November 2017 (record of proceedings №4)

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)
Ivan Tsidylo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

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

Computer imposition: **Svitlana Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

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:***

***PIHC** (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 378:37.091.12.011.3

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.1

IRYNA ZADOROZHNA

irynazadorozhnai@gmail.com

Doctor of Pedagogy, Professor

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

REFLECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS

The article examines the main features of reflective learning and ways of implementing reflective pedagogy in foreign language teaching. The conclusion has been made about the connection between students' ability to reflect on the results of their learning and autonomy. Reflection is seen as a form of meta-cognition which enables students to evaluate, revise, plan and correct. Reflective foreign language learning skills of university students have been specified and the ways of their development and facilitation in higher education contexts have been discussed in the article. A scale for self-evaluation students' reflective skills has been suggested to help students analyze and evaluate their reflective abilities and assist teachers in assessing students' reflective skills. As the incorporation of reflective pedagogy in foreign language learning and teaching may face different problems, it is necessary to employ effective techniques, apply efficient activities which play a dual role by facilitating reflection in higher education and promoting students' foreign language proficiency. The article focuses on the reflective portfolio, which is a set of papers summarizing students' experiences, opinions and feelings, evaluates the skills developed. It has also been proved that composing the reflective portfolio can be a valuable tool for developing reflection as it is an explorative process and helps to focus on product rather than process when writing. Stages of working with portfolio self-assessment checklist have been specified in the article. As reflection should be an ongoing process, students are to be encouraged to assess themselves not only at macro level (at the beginning or at the end of a semester) with the help of descriptors, but also on the micro level (after doing some task or a set of tasks) by fulfilling reflective writing assignments.

Keywords: reflection, self evaluation, skills, reflective portfolio, self-evaluation checklist, reflective writing.

ІРИНА ЗАДОРОЖНА

доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

РЕФЛЕКСІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Відзначено, що необхідність інтенсифікації процесу оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ зумовлює пошук ефективних методів і засобів, здатних сприяти формуванню рефлексивного освітнього середовища. Розглянуто рефлексивні уміння, необхідні студентам для ефективного оволодіння іноземними мовами; визначено засоби, які забезпечують рефлексивність процесу навчання та відповідно сприяють розвитку рефлексивних умінь студентів; охарактеризовано методiku їх використання. Проаналізовано трактування поняття «рефлексія» в сучасній науковій літературі і зроблено висновок, що здатність до рефлексії є необхідною умовою автономії особистості. Показано,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

що рефлексія – це форма метакогніції, яка уможливорює пошук альтернативних рішень, аналіз ефективності власної діяльності, самоконтроль та самооцінку, а також забезпечує інтенсифікацію процесу вивчення іноземної мови. Конкретизовано рефлексивні вміння, необхідні студентам для успішної реалізації рефлексивної діяльності, проаналізовано шляхи їх формування і розвитку в умовах навчання у ВНЗ. Запропоновано шкалу самооцінювання студентами власних рефлексивних умінь, яка може використовуватись і викладачами для оцінювання рефлексивних умінь студентів. Показано, що у навчальному процесі необхідно використовувати ефективні засоби, які, з одного боку, сприяють розвитку рефлексії, а з іншого – допомагають розвивати мовленнєві навички та вміння. Зосереджено увагу на мовному портфелі, який є пакетом документів, що узагальнює досвід студентів, їхні погляди, а також уможливорює оцінювання рівня сформованості в них іноземної комунікативної компетентності. Запропоновано етапи роботи з контрольними листами самооцінювання як компонентом мовного портфеля. Обґрунтовано доцільність і методику організації письмового аналізу результатів власного навчання, яка може бути частиною мовного портфеля і пропонуватись студентам на різних етапах (після виконання важливого завдання, в кінці семестру тощо).

Ключові слова: рефлексія, самооцінювання, вміння, мовний портфель, контрольні листи самооцінювання, письмовий аналіз результатів навчання.

ПРИНА ЗАДОРЖНАЯ

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

РЕФЛЕКСИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассмотрены особенности и возможности использования рефлексивной педагогики в процессе обучения иностранным языкам в вузах. Проанализирована трактовка понятия «рефлексия» в современной научной литературе и сделан вывод, что способность к рефлексии является необходимым условием автономии личности. Отмечено, рефлексия рассматривается как форма метакогнициии, которая предполагает поиск альтернативных решений, анализ эффективности деятельности, самоконтроль и самооценивание, а следовательно обеспечивает интенсификацию процесса изучения иностранного языка. Конкретизированы рефлексивные умения, необходимые студентам для успешной реализации рефлексивной деятельности, а также проанализованы пути их формирования и развития в условиях обучения в вузе. Предложена шкала для самооценивания студентами собственных рефлексивных умений, которая может использоваться и преподавателями для оценивания рефлексивных умений студентов. Указано, что в учебном процессе необходимо использовать эффективные средства, которые, с одной стороны, способствуют развитию рефлексии, а с другой – помогают развивать речевые навыки и умения. Сконцентрировано внимание на языковом портфеле, который является пакетом документов, обобщающим опыт студентов, их точку зрения, а также делает возможным оценку уровня развития у них иноязычной коммуникативной компетентности. Предложены этапы работы с листами самооценки, которые являются компонентом языкового портфеля. Обоснована целесообразность и методика организации письменного анализа результатов собственного обучения, который может быть частью языкового портфеля и использоваться студентами на разных этапах (после выполнения объемного или трудного задания, в конце семестра и т. д.).

Ключовые слова: рефлексия, самооценка, умения, языковой портфель, контрольные листы самооценивания, письменный анализ результатов обучения.

Nowadays students are to be ready to adapt to a fast-moving and changing world. That is why they have to be able to respond quickly to innovations and new challenges to adapt to a new market. The task of the educators is to organize teaching to prepare students to changes. Learners should be taught and encouraged to think critically over the obtained results, and in this case they will be ready to analyse their achievements and mistakes and find ways to correct errors and improve the outcomes.

Reflection has been recognised as a constituent of effective learning, and it has become one of the central concerns of modern foreign language teaching. The aspects of the problem have been studied by Ukrainian (I. Bezhenar, N. Hupka-Makohin, Y. Fabrychna and others) and foreign

(A. M. Edstrom, Ch. Lockhart, J. C. Richards etc.) scholars. However, there are still questions that need to be analysed.

The **purpose** of the article is to analyse ways of implementing reflective pedagogy in foreign language learning and teaching.

Research suggests that systematic reflection helps not only understand one's behaviour better, but also promotes motivation and increases confidence and competence [8; 11].

There are different definitions of the term 'reflection'. It is considered to be a mental process that facilitates the transformation of experience into personal knowledge and creates the connection between the emotional and cognitive states [3]. J. Dewey, the originator of reflective learning, stated that reflecting practice helps people to learn more than from just experience. Thus reflection is goal-oriented and controlled by the learner [4, p. 17]. It involves self-assessment and may lead to goal revision as learners can set different targets thinking on their achievements and failures. J. Dewey considered reflection to be language-specific [4, p. 17], which is especially important for students whose major is a foreign language as they should be encouraged not only to reflect on the results of their language learning, but also to reflect using the foreign language (languages).

E. M. Boyd and A. W. Fales view reflective learning as "a process of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective" [3, p. 99]. J. Moon considers reflection to be a form of "mental processing with a purpose and/or an anticipated outcome that is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution" [7, p. 98]. According to M. Jones and M. Shelton reflection "brings into conscious awareness one's motivations, thoughts, beliefs...and expectations for the purpose of gaining insightful understanding as to their meaning, their connections to what is personally known, and in light of new experiences and information. Reflection makes possible the insights necessary to learn from experience and alter habitual behaviours" [6, p. 53].

All the definitions mentioned view reflection as a mental process which makes students concentrate on the analysis of their experience, motivation, purposes with the aim of understanding them better and results in change of behavior.

Reflection is closely related to self-evaluation and decision making. That is why there is connection between reflection and autonomy. Autonomous language learners can take responsibility for their own language learning as they are aware of the learning process, know their weaknesses and strengths, are able to define objectives, know effective methods and techniques, can evaluate the results and are well motivated to learn. In other words, reflection is an integral characteristic of an autonomous learner.

The key benefits of reflection are the following: 1) the development of knowledge and thought processes [13, p. 19]; 2) enhancing students' understanding of the learning process; 3) development of the ability to view problems or situations from different perspectives; 4) forming students' autonomy as reflection is a purposeful and conscious process aimed at improving the results; 5) using own mistakes to learn something new; 6) motivating students to look for effective ways to achieve one's target.

Thus, reflection can be seen as a form of meta-cognition which enables students to evaluate, revise, plan and correct. Students become better language learners when they think deliberately about the process of their own learning.

To reflect effectively it is necessary to form and develop students' reflective skills:

- to analyse individual needs and goals of learning a foreign language;
- determine individual level of language proficiency;
- set individual goals;
- determine difficulties of learning a foreign language;
- analyse individual techniques and strategies;
- assess the result and its correspondence to the determined target;
- analyse the relevance of the strategies used to the purpose and the result;
- determine the reasons for failure;
- look at the problem from different perspectives, refocus the experience;
- make a comparative analysis of the ways of solution;

- think over alternative strategies;
- analyze external influences, implications of the experience in the context of future applications.

The incorporation of reflective pedagogy in foreign language learning and teaching may face different problems. Firstly, reflection may seem too abstract for students and therefore become distorted [5, p. 94]. Secondly, it can be reduced to a checklist of behaviours and thus trivialized [9]. Thirdly, reflective skills are difficult to measure so it may be problematic both for teachers and the students to assess their reflective abilities. Fourthly, students may not be motivated enough to be engaged in active reflective process.

To develop the above-mentioned reflective skills and avoid the possible problems it is necessary to employ effective techniques, apply tangible activities which play a dual role by facilitating reflection in higher education and promoting students' foreign language proficiency. Besides, it is vital for students' further development and effective life-long learning to be taught and encouraged to analyse their learning and its results. Thus, teachers should guide students with their reflection. It can not happen at a stroke. It is a continuous process during which step-by-step students are taught to reflect and make it work and thus develop increasingly sophisticated reflection. Besides, teachers must be reflective practitioners themselves as it is impossible to teach your students something not being able to do it yourself or just not practicing it yourself. So progressive teachers reflect not only on their classroom practice, but also on their level of language and subject knowledge and skills. They should be ready to set their own aims and attain them reflecting on the efficacy of the process. Moreover, if students realize that the teacher is also actively engaged in reflection they will be more encouraged to think over their learning. Finally, students should realize the importance of reflection and be aware of the reflective skills they have to develop to be effective reflective learners and practitioners and succeed in their learning.

The current literature has documented a number of investigations on using portfolio as a mediation tool for promoting students' autonomy and reflection. However, the reflective activities based on the portfolio are still understudied and underestimated in university setting.

In the article we will focus on working with self-evaluation checklist and reflective portfolio writing which can significantly promote learners' reflective skills.

Reflective portfolio is a set of papers that summarises students' experiences, opinions and feelings, evaluates the skills developed. It usually consists of three parts: the first part – *Language Passport* contains a profile of language skills in relation to the Common European Framework, a resume of language learning and intercultural experiences, a record of certificates and diplomas; the second part – *Language biography* – is usually the self-assessment checklist which may help the student to assess general language skills; the third part – *Dossier* – which contains the certificates, results of the projects etc.

The fragment of the self-evaluation checklist to evaluate writing skills (level C1) developed by the author of the article on the basis of several sources [1; 10] is given below.

<i>C1 – Effective Operational Proficiency</i>	<i>date</i>			<i>date</i>			<i>date</i>		
Writing									
I can express myself fluently and accurately in writing on a wide range of personal, academic or professional topics, varying my vocabulary and style according to the context, demonstrating grammar correctness.									
I can take detailed notes during a lecture on a familiar topic in my field of my academic and professional interest, recording the information so accurately and so closely to the original that they are also useful to other people...									

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

To make the process of reflection more effective the following stages of working with portfolio self-assessment checklist may be applied:

- 1) getting students acquainted with the portfolio and the opportunities it provides;
- 2) teaching learners to work with the self-evaluation checklist by encouraging them to assess their language skills;
- 3) comparing the results of self-assessment with teacher assessment, discussing them with the teacher;
- 4) encouraging students to determine which skills a certain task can develop;
- 5) stimulating students to set their individual goals with the help of descriptors and on the basis of self-assessment results;
- 6) determining the ways to attain the targets;
- 7) iterative self-assessment and teacher assessment (in 2 or three months) with the help of descriptors, comparative analysis of the results, considering the relevance of the strategies used, in case of failure determining the reasons, discussing alternative strategies;
- 8) comparing the results of assessment with the test grades.

Students should be encouraged to assess themselves not only at macrolevel (at the beginning or at the end of a semester) with the help of descriptors, but also on the microlevel (after fulfilling some task or a set of tasks). In other words, reflection should be an ongoing process.

With this purpose a reflective writing can be applied after students have fulfilled some important task.

The following questions may stimulate students to think over the results and be focused on in reflective writing:

- Are you satisfied with the results? Why?*
- Can you compare your performance / product / results with those of other students?*
- Is there anything you would like to improve? How would you do it?*
- Did you experience any difficulties? If yes, why and what should be done?*
- What techniques / strategies / sources did you use? Were they effective? What other strategies or sources could be used?*
- Did you realize the aim of the task? Did it correlate with your individual aim?*
- What skills are necessary to fulfill the task?*
- How can you use the experience gained in future?*
- Is the task useful for language learners / you personally?*

However, it is not necessary or effective to reflect in the written form over each task. It may be done in writing several times to teach students how to analyse the process and results. It is much more important to motivate students to reflective writing on the macrolevel (while analyzing the results at the end of a semester or academic year). In such a case they may be suggested a set of questions to focus on among others:

- What is your motivation?*
- Have you achieved the targets set?*
- What is the level of your language proficiency?*
- What external influences did you experience in your learning?*
- What do you like to improve? How will you do it?*
- What are your strengths and weaknesses as a language user / a learner?*
- What techniques / strategies do you use? Are they effective? What other techniques / strategies would you like to try to use?*
- What will be your further goals?*
- What skills are you planning to improve / develop?*

Reflective writing, which can be a part of a reflective portfolio, does not only demonstrate students' reflective thinking skills, but also shows their writing abilities. In this case teachers can evaluate both writing and reflective skills. As for the latter, the following scale (table 1) may help students analyse and evaluate their reflective abilities and assist teachers in assessing students' reflective skills (1 – strongly agree, 2 – agree, 3 – neither nor 4 – disagree 5 – strongly disagree).

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Table 1

<i>Scale for self-evaluation reflective skills</i>						
№	Skills	Score				
		1	2	3	4	
1.	I can analyse individual needs and goals of learning a foreign language					
2.	I can determine individual level of language proficiency					
3.	I can set individual goals					
4.	I can determine difficulties of learning a foreign language					
5.	I can analyse individual techniques and strategies					
6.	I can assess the result and its correspondence to the determined target					
7.	I can analyse the relevance of the strategies used to the purpose and the result					
8.	I can determine the reasons for failure					
9.	I can look at the problem from different perspectives					
10.	I can refocus the experience					
11.	I can make a comparative analysis of the ways of solution in terms of their effectiveness					
12.	I can think over alternative strategies					
13.	I can analyse external influences					
14.	I can outline the possible application of the experience					

However, certain difficulties may arise with such activities: 1) “students can probably be reflective in their work and have a reflective thinking process, but might not be able to formulate this in a short written essay” [12, p. 6]; 2) “some students may also have a resistance towards writing this kind of assignment regardless of their levels of reflection” or language proficiency; 3) students may write what teachers expect them to write neglecting the process and the purpose of reflection; 4) they may write not what they think or feel, but what the teacher wants to read and see.

The first difficulty can be overcome gradually with the increase of students' language proficiency. As for the other three, much depends on students' motivation and understanding the importance of reflective practice. Besides, other reflective activities should be encouraged, for example, selection of contents of the portfolio which demonstrate both the achievements and progress and presentation of the materials in the classroom, their analysis together with the teacher and other students either in groups or in the class. As for the teachers, evaluation of reflective skills can be based not only on the reflective portfolio writing and the results of self-evaluation scale, but also on observation of students' performance.

The use of the suggested techniques and tools among 22 future EFL teachers, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, during a semester, resulted in the increase of students' awareness of reflective skills which are necessary for effective language learning (90 % of respondents mentioned it in a questionnaire), development of reflective skills (86 %). Besides, 68 % of students stated that the use of reflective tools promoted their language proficiency. However, further investigations are needed to analyse whether the development of reflective skills has a significant influence on language proficiency.

Thus, reflective portfolio writing can be a valuable tool for developing reflection as it is an explorative process and helps to focus on product rather than process when writing. Reflective portfolio assessment (with the help of self-evaluation checklist) can also be an alternative assessment technique which contributes to the objective evaluation of students' achievement by incorporating self-evaluation, portfolio peer reviews, group analysis.

Further research should focus on studying other effective tools which can develop students' reflective skills.

REFERENCES

1. Evropejskij jazykovoj portfel dlja filologov (prepodavatelej jazyka, pismennyh i ustnyh perevodchikov). Sost. K. M. Irishanova. [European Language Portfolio for philologists (teachers and interpreters)]. Moscow, MGLU, 2003, 73 p.
2. Boud D. Reflection: turning experience into learning / D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – New York: Kogan Page, 1985. – 172 p.
3. Boyd E. M. Reflective learning: key to learning from experience / E. M. Boyd, A. W. Fales // Journal of Humanistic Psychology. – 1983. – № 23. – P. 99–117.
4. Chau J. Developing Chinese Students' Reflective Second Language Learning Skills in Higher Education / J. Chau, G. Cheng // The Journal of Language Teaching and Learning. – 2012. – № 2 (1). – P. 15–32.
5. Esteve O. The ELP as a mediating tool for the development of self-regulation in foreign language learning university contexts: an ethnographic study / O. Esteve, M. Trenchs, J-T Pujola, M. Arumi, M. Birello // Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment; ed. by B. Kühn, Cavana M. L. P. – Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, 2012. – P. 73–100.
6. Jones M., Shelton M. Developing your portfolio: Enhancing your learning and showing your stuff: A Guide for the Early Childhood Student or Professional / M. Jones, M. Shelton. – New York: Routledge, 2006. – 184 p.
7. Moon J. Reflection in learning and professional development / J. Moon. – London: Kogan Page Limited, 1999. – 240 p.
8. Newton J. M. Uncovering knowing in practice amongst a group of undergraduate student nurses / J. M. Newton // Reflective Practice. – 2000. – № 1 (2). – P. 183–198.
9. Orland-Barak L. Portfolios as evidence of reflective practice: what remains, untold / L. Orland-Barak // Educational Research. – 2005. – № 47 (1). – P. 25–44.
10. Schneider G. European Language Portfolio: Guide for Developers / G. Schneider, P. Lenz. – 106 p. – [Електронний ресурс]. Available at: <http://rm.coe.int/1680459fa3>.
11. Thorpe K. Reflective learning journals: from concept to practice / K. Thorpe // Reflective Practice. – 2004. – № 5 (3). – P. 327–343.
12. Wallman A. A categorization scheme for assessing pharmacy students' levels of reflection during internships / A. Wallman, A. K. Lindblad, S. Hall, A. Lundmark, L. Ring // American Journal of Pharmaceutical Education. – 2008. – 71 (1). – P. 1–10.
13. Yancey K. B. Reflection in the writing classroom / K. B. Yancey. – Logan, Utah: Utah University Press 1998. – 224 p.

Стаття надійшла в редакцію 23.09.2017 р.

УДК 378.811.111

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.2

РУСЛАНА ПРЕСНЕР

presner@nltu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Національний лісотехнічний університет України
вул. Генерала Чупринки, 103. м. Львів

КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розглянуто процес реалізації комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей, що полягає у моделюванні основних закономірностей іноземної мовленнєвої комунікації з урахуванням їх професійних потреб. Проаналізовано головні умови комунікативної організації заняття з іноземної мови: мовленнєва спрямованість навчального процесу, функціональність і ситуативність навчання, новизна навчального матеріалу, врахування індивідуальних рис кожного студента. Акцентовано увагу на тому, що комунікативно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови сприяє максимальному «зануренню» студента у мовленнєву діяльність, в якій практично відсутня рідна мова. Показано, що комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземної мови

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

передбачає формування у студентів вмінь і навичок адекватного сприйняття іношомовного мовлення та висловлювання власних думок іноземною мовою відповідно до конкретної ситуації. Розкрито особливості формування іношомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ, які полягають в оволодінні спеціальними лінгвістичними засобами та невербальними аспектами мови, що вивчається. Доведено, що розвиток іношомовної комунікативної компетентності студентів непрофільного ВНЗ успішно реалізовується в умовах навчання ділового спілкування, в якому поєднуються як мовні, так і спеціальні наукові знання. Зроблено висновок про необхідність застосування комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови у немовному ВНЗ, оскільки він максимально наближує навчальний процес до реальної мовної ситуації, розвиває професійно комунікативні, соціолінгвістичні, соціокультурні компетенції студентів.

Ключові слова: комунікативно орієнтований підхід, іношомовна комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, немовний ВНЗ, іноземна мова.

РУСЛАНА ПРЕСНЕР

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Национальный лесотехнический университет Украины
ул. Генерала Чупрынки, 103, г. Львов

КОМУНІКАТИВНО-ОРИЄНТИРОВАННИЙ ПОДХІД К ОБУЧЕННЮ ІНОСТРАННИМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Рассмотрен процесс реализации коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам студентов неязыковых специальностей, который состоит в моделировании основных закономерностей иноязычной речевой коммуникации с учетом профессиональных потребностей студентов. Проанализированы главные условия коммуникативной организации занятия по иностранному языку: речевая направленность учебного процесса, функциональность и ситуативность обучения, новизна учебного материала, учет индивидуальных черт каждого студента. Акцентируется внимание на том, что коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранному языку способствует максимальному «погружению» студента в речевую деятельность, в которой практически отсутствует родной язык. Показано, что коммуникативно-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование умений и навыков студентов адекватного восприятия иноязычного высказывания и выражения мыслей на иностранном языке в соответствии с конкретной ситуацией. Раскрыты особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, что заключается в овладении специальными лингвистическими средствами и невербальными аспектами изучаемого языка. Доказано, что развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов непрофильного вуза успешно реализуется в условиях обучения делового общения, в котором сочетаются как языковые, так и специальные научные знания. Сделан вывод о необходимости применения коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковом вузе, поскольку он максимально приближает учебный процесс к реальной языковой ситуации, развивает профессионально коммуникативные, социолингвистические и социокультурные компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированный подход, иноязычная коммуникативная компетентность, речевая деятельность, неязыковой вуз, иностранный язык.

RUSLANA PRESNER

Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer
Ukrainian National Forestry University
103, Henerala Chuprynyk Street, Lviv

COMMUNICATION-CENTERED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article deals with the process of realization of the communication-centered approach to the study of foreign languages of the students of non-linguistic specialties. It consists in the modeling of the basic regularities of foreign language communication taking into consideration their professional needs. The main conditions of the communicative organization of foreign language classes have been analyzed: the foreign language speech orientation of the educational process, which consists in the practical application of the target

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

foreign language; the learning functionality that includes the methods allowing the most effective acquisition of lexical units and grammatical structures in speech; the situational learning that permits to coordinate the educational material with the professional orientation of students; the novelty of the educational material, consisting in the continuous updating of the material studied; taking into account the individual characteristics of each student. The emphasis has been placed on the fact that the communication-centered approach to the study of foreign languages contributes to the maximum immersion of a student into the foreign speech activity. It has been shown that the communication-centered approach to the study of foreign languages involves the formation of students' skills and abilities of the adequate perception of foreign language speech and expression of their own opinions in the foreign language according to the specific situation. The peculiarities of the formation of foreign-language communicative competence of students of non-linguistic specialties as mastering special linguistic means and non-verbal aspects of the studied language have been revealed. It has been proved that the development of foreign language communication skills of students of non-linguistic specialties is successfully realized in business communication training, which combines the foreign language knowledge and special scientific skills as well. They contribute to the formation of the productive professional language skills of students. Some of the most effective types of communicative activities (conditional conversation, discussion, commentary, dramatization, business game) and techniques (work in pairs, group work and cooperative learning) have been analyzed. The conclusion about the necessity of using the communication-centered approach to teaching foreign languages in a non-linguistic university has been made. It maximally brings the learning process to a real linguistic situation, developing the professional communication, sociolinguistic, socio-cultural competences of students.

Keywords: *communication-centered approach, communicative competence, speech activity, non-linguistics universities, foreign language.*

Міжнародне політичне, економічне, науково-технічне і культурно-освітнє співробітництво сприяє зростанню ролі міжкультурного спілкування. Останнє передбачає вільну комунікацію іноземними мовами між різними членами світового полікультурного простору, в тому числі й інформаційного. В сучасних умовах посилюється комунікативна роль мови як важливого засобу не тільки передачі знань, а й соціальної інтеграції, міжкультурної взаємодії між представниками різних країн.

Нові суспільні умови, глобалізаційні процеси, міжкультурна комунікація, стрімкий розвиток науки і техніки демонструють необхідність оволодіння людиною хоча б однією іноземною мовою. Вхідження України до світового співтовариства є яскравим свідченням нагальної потреби у фахівцях, здатних володіти не тільки професійними якостями, а й знаннями з іноземної мови. Відтак ключовим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю у ВНЗ, що будуть конкурентоспроможні на світовому ринку, повинна стати іншомовна підготовка.

Незважаючи на численні дослідження теоретичних основ іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей (Г. Бородіна [3], В. Вдовін [4], О. Заболотська [5], О. Серняк [7] та ін.), в яких вивчення іноземної мови відіграє пріоритетну роль у формуванні висококваліфікованого фахівця, традиційні методи навчання продовжують домінувати у навчальному процесі непрофільних ВНЗ.

Як зазначають Г. Баранова [1], Г. Бородіна [3], О. Заболотська [5] та інші науковці, формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей повинно стати інтегральною частиною їх професійної підготовки. Іншомовна комунікативна компетенція передбачає оволодіння знаннями та вміннями, що допомагають діяти у конкретній іншомовній ситуації, а також сприяє формуванню «міжкультурної компетенції особистості у поєднанні з її професійною діяльністю» [6, с. 387]. Важливою при цьому є проблема різної підготовки з іноземних мов випускників середніх шкіл, що продовжують навчання в університетах, низький рівень їх мотивації, з одного боку, а з іншого – брак професійно орієнтованих підручників, розроблених відповідно до нових сучасних методик й автентичних матеріалів з кожної конкретної галузі, недостатнє розуміння викладачами практичного застосування нових підходів у навчанні іноземних мов. Отож, проблема іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей з урахуванням сучасних підходів до навчання іноземних мов потребує глибшого висвітлення.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання та показати переваги застосування комунікативно орієнтованого підходу у процесі навчання іноземних мов у немовних ВНЗ.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Основною метою у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей є розвиток їх комунікативної компетенції, що передбачає використання мови як засобу спілкування в будь-яких ситуаціях. Мовленнєва діяльність повинна стати ключовим компонентом під час навчання іноземної мови.

Вкажемо, що інтерес до комунікативної спрямованості у вивченні іноземних мов виник у другій половині ХХ ст. Науковці вказували на необхідності відходу від традиційних методів навчання у процесі оволодіння іноземною мовою та орієнтації на мовленнєві потреби цільової аудиторії, на те, що навчання спілкуванню повинно відбуватися в умовах, наближених до реальних ситуацій. Такі умови створюються завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвої комунікації, що властива суспільству, мова якого вивчається.

Звернемо більшу увагу на умови, за яких повинно відбуватися спілкування іноземною мовою на навчальних заняттях:

- врахування індивідуальних рис кожного студента. Кожній особистості властиві певні природні здібності і навички спілкування, емоції й почуття, що утворюють набір якостей, від яких залежить процес комунікації. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає урахування всіх характеристик кожного студента для створення необхідних умов спілкування, зокрема формування комунікативної мотивації та цілеспрямованості мовленнєвої діяльності;

- мовленнєва спрямованість навчального процесу, що полягає у практичному застосуванні іноземної мови, тобто мова використовується тут як засіб спілкування. Чим реалістичнішою буде дидактична ситуація, тим ефективніше застосовуватиметься мова. Отож, навчальний матеріал має бути побудований так, щоб спонукати співрозмовників (студентів) до мовленнєвої діяльності;

- функціональність навчання, що передбачає застосування таких методів, котрі б дозволяли найбільш ефективно засвоювати і тренувати лексичні одиниці й граматичні структури у мовленні, спонукати студентів до висловлювання своїх думок;

- ситуативність навчання, що передбачає відповідність навчального матеріалу професійній спрямованості студентів;

- новизна навчального матеріалу, яка полягає у постійному оновленні й комбінуванні матеріалу з метою уникнення банального заучування фраз та переходу до продуктивного говоріння.

Як бачимо, комунікативний підхід спрямований на вивчення іноземної мови через спілкування, моделювання реальних мовленнєвих ситуацій з урахуванням професійних потреб цільових груп. Отож, можемо констатувати, що комунікативний підхід до навчання іноземних мов, у своїй основі, є орієнтованим на практичні потреби. Водночас він зорієнтований на максимальне «занурення» студента у мовленнєву діяльність з відсутністю в ньому рідної мови.

Як зазначає О. Серняк, навчальний процес, відповідно до комунікативно орієнтованого підходу, «повинен фокусуватись на такій навчально-пізнавальній діяльності, яка, в свою чергу, базується на проблемному навчанні, навчанні у дії. Акцент на діяльнісний аспект передбачає, що процес навчання організовується як навчальна діяльність суб'єкта, і що об'єктом навчання є мовленнєва навчальна діяльність» [7, с. 69]. Ця теза засвідчує діяльнісний характер мовленнєвих ситуацій, що мають бути застосовані у навчальному процесі. Саме комунікативно орієнтований підхід передбачає спрямованість на співрозмовника, на задоволення комунікативних потреб студентів за профілем спеціальності.

Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей базується на оволодінні ними чотирма видами мовленнєвої діяльності: читанням, аудіюванням, говорінням і письмом. Проте, основна роль відводиться говорінню й аудіюванню. В цій ситуації роль викладача полягає у коригуванні мовлення студентів згідно з обраною ситуацією. Він є спостерігачем і помічником, який може коректувати комунікативні ситуації, виправляти помилки, якщо вони заважають розумінню змісту висловлювання. Зауважимо, що незначні помилки можна проігнорувати, коли не порушується загальний зміст висловлювання.

Необхідно звернути увагу і на подачу та закріплення лексичного й граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ. Так, на думку сучасної дослідниці В. Лучкевич, «з точки зору комунікативного підходу, граматичні й лексичні явища нерозривні:

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

без знання граматичної будови мови майже неможливо вирішувати комунікативні завдання, а засвоєння граматичної системи важко уявити без знання лексики» [6, с. 388]. Необхідний лексичний й граматичний мінімум для студентів різних спеціальностей визначається відповідними планами і програмами кожного вищого навчального закладу. Нові лексичні одиниці пояснюються викладачем без використання рідної мови: добором синонімів, поясненням явища, за допомогою міміки чи жестів. Щодо засвоєння граматичного матеріалу, то він також подається у мовленнєвих ситуаціях. Можна проводити паралелі з відповідними вивченими граматичними конструкціями чи навпаки – продемонструвати їх відмінності. Загалом лексико-граматичний матеріал повинен відповідати темі й ситуації, а також функції навчання іноземній мові (розвивати певні навички: говоріння, письма, слухання чи читання) відповідно до професійної кваліфікації.

Відзначимо, що професійна спрямованість вивчення іноземної мови студентів немовних спеціальностей вимагає відповідних фахових знань. Відтак лінгвістичний матеріал повинен бути відібраний відповідно до спеціальності (для економістів, медиків, юристів, інженерів та ін.). Це можуть бути автентичні фахові тексти, аудіо- і відеозаписи, уривки з наукових статей тощо. Викладач повинен звертати увагу студентів на спеціальні слова і вирази, властиві певній галузі, намагатися їх пояснити іноземною мовою [1, с. 25]. Водночас метою викладача у немовному ВНЗ є добір лексичного матеріалу, мінімізованого відповідно до комунікативних цілей. Адже відомо, що в сучасних непрофільних ВНЗ кількість години на вивчення іноземної мови не збільшується, а навпаки – скорочується. Тож ретельний відбір лексико-граматичного мінімуму, використання мовних кліше, зворотів і стандартних реплік стануть в нагоді, щоб компенсувати лакуни у мовленнєвій компетенції студентів.

Загалом комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Серед ключових компетенцій, що формують іншомовну комунікативну компетентність студентів, назовемо лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну, соціокультурну та дискурсивну (мовленнєву). Коротко проаналізуємо кожен з них.

Лінгвістична компетенція, як відомо, – це здатність особи розуміти і конструювати смислові вирази і речення мови, що вивчається згідно з правилами останньої. Вказана компетенція включає в себе знання лексики, граматичної будови, фонетики, фонології, орфографії мови, що вивчається.

Дискурсивна (мовленнєва) компетенція полягає у здатності до формування відповідних мовленнєвих конструкцій з урахуванням логічності і цілісності висловлювання. Водночас вона передбачає знання різних типів дискурсів (розмовного, літературного, наукового, технічного та ін.), які необхідні для спілкування у різноманітних ситуаціях. Зазначимо, що студенти немовних спеціальностей доволі часто не володіють цією компетенцією, не зважаючи на гарні знання з граматики іноземної мови. Така парадоксальність зумовлена тим, що вони не вміють правильно добирати граматичні конструкції відповідно до певних комунікативних ситуацій. Крім цього, великі труднощі спричиняє добір лексичних одиниць, характерних кожному дискурсу. Таким чином, важливу роль у формуванні дискурсивної компетенції студентів немовного профілю відіграє правильний добір навчального матеріалу, адаптованого до їх професійних потреб.

Соціолінгвістична компетенція спрямована на формування вмінь використовувати набуті мовні навички згідно з конкретною ситуацією. Разом з тим важливим є розпізнавання мовних форм етикету, функціональних стилів, знання ідіом, крилатих виразів, прислів'їв та адекватного їх застосування у мовленні.

Соціокультурна компетенція полягає в умінні «застосовувати знання про національно-культурні особливості, норми поведінки, етикету, уміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування» [2, с. 26]. Використання на заняттях краєзнавчих матеріалів, зокрема фольклорних текстів, різноманітних повідомлень, реклами, оголошень, сприятиме формуванню цієї компетенції.

Очевидно, що іншомовна комунікативна компетентність – це здатність використовувати набуті знання й уміння в конкретній мовленнєвій ситуації, де кожна особа є одночасно і співрозмовником, і слухачем. Для цього необхідно оволодіти як спеціальними лінгвістичними

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

засобами, так і невербальними аспектами, характерними для будь-якої мови. Всі вони є компонентами змісту проаналізованих компетенцій, що взаємодіють і доповнюють одна одну в конкретній комунікативній ситуації.

Навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ залежить від обраної спеціальної чи спеціалізації, що відображено в доборі навчального матеріалу залежно від теми чи функції [4, с. 17]. У кожній навчальній програмі відображено пріоритетні напрями навчання іноземної мови: граматики, професійно орієнтованої лексики, читання та ін. Відповідно до них можемо виокремити кілька типів таких навчальних програм:

- навчальна програма, що базується на вивченні граматичних структур і явищ іноземної мови;
- тематична навчальна програма, якій властиве використання професійних мовленнєвих ситуацій для засвоєння лексичних одиниць, мовленнєвих кліше тощо;
- комбінована навчальна програма, що передбачає поєднання двох попередніх типів з акцентом на формування комунікативної компетенції студентів.

Останній тип початкової програми є найбільш ефективним для навчання студентів немовних спеціальностей, оскільки спрямований на розвиток професійно орієнтованої комунікації.

Комунікативно орієнтований підхід передбачає також формування пізнавально-навчальних стратегій студентів, тобто їх практичних кроків до вивчення й активного застосування іноземної мови у мовленнєвих ситуаціях. Відповідно до комунікативно орієнтованого підходу навчальні стратегії вибудовуються у певній послідовності: від простого розпізнавання елементів іноземної мови, їх розуміння, запам'ятовування до самостійного відтворення цих елементів у різних комунікативних ситуаціях.

На основі аналізу праць сучасних лінгводидактів (А. Бернс [8], В. Літлвуд [9]) виокремлюємо дві групи початкових стратегій, характерних для комунікативно орієнтованого підходу, що сприяють успішній реалізації іншомовного мовлення:

- аналітичні стратегії фокусуються на окремих елементах мови (форма й значення);
- експериментальні стратегії базуються на цілісному використанні мовних структур у мовленні (розуміння й відтворення повідомлення).

До аналітичних стратегій відносимо: а) некомунікативне навчання, тобто сприйняття й осмислення мовних одиниць, розуміння їх використання у мові; б) передкомунікативну практику – запам'ятовування та закріплення мовних одиниць у простих реченнях; в) комунікативну практику у знайомій мовленнєвій ситуації, що передбачає практичне застосування нових одиниць у вже відомій для студента комунікативній ситуації.

У практичній діяльності ці стратегії реалізуються через опрацювання комплексу вправ. Зокрема, для першого типу аналітичної стратегії пропонуємо завдання на заміщення, на доповнення випущених мовних одиниць. Для другого типу характерними є вправи «питання-відповідь», доповнення речень. Мікродіалог, «персоналізовані» питання, що вимагають більш розгорнутої відповіді, відносяться до третього типу аналітичних стратегій.

Експериментальні стратегії передбачають структуровану комунікативну ситуацію та автентичну комунікацію. Структурована комунікація – це використання мови у ситуаціях, які вже були вивчені, але з певною долею непередбачуваності. Серед вправ, що розвивають цю стратегію, найяскравішим прикладом є рольові ігри. Відповідно автентична ситуація – це використання мови у непередбачених ситуаціях, які вперше вводяться у навчальний процес. Це можуть бути дискусії, дебати, вирішення складної проблеми, творчі ділові ігри тощо. Зауважимо, що для ефективної організації заняття варто добре продумати структуру мовленнєво-комунікативних ситуацій та систему вправ, що будуть уведені у навчальний процес.

Як видно, розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів непрофільного ВНЗ може успішно реалізовуватися в умовах навчання ділового спілкування, адже в ньому поєднуються як мовні, так і спеціальні наукові знання, що спряють продуктивній професійній мовленнєвій діяльності. Важливу роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів відіграє добір комунікативних завдань. Серед останніх виділяємо три групи: мовно-мовленнєві (питання-відповідь, вправи репліки, доповнення фраз тощо), мовленнєві (переказ, опис зображень, об'єктів, умовна бесіда та ін.) та власне комунікативні (рольові ігри, дискусія, коментування, інсценізація тощо).

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

При вивченні іноземних мов на сучасному етапі значна увага приділяється пізнавальній діяльності студентів. Тож у навчально-виховному процесі треба використовувати такі типи вправ, які націлені на їхню пошукову й творчу роботу. Це можуть бути вправи-доповнення (із ланцюжком слів і виразів, які необхідно вжити у запропонованій ситуації), підготовка повідомлення на певну тематику, парні інтерв'ю тощо.

Згідно з комунікативно орієнтованим підходом, великої ваги набирають вправи із проблемним навантаженням, оскільки сприяють у самостійному пошукові висновків, мотивують студентів до дискусії, аналізу й обговорення результатів. До таких відносимо, наприклад, дискусійні питання, мозковий штурм, дидактичні й ділові ігри, «круглі столи». Зазначимо, що саме комунікативні ігри є одними з найбільш ефективних методів формування іншомовної мовленнєвої компетенції, оскільки дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до комунікативної діяльності. Крім цього, всі види вправ потребують колективної участі та допомагають у подоланні певних труднощів, у вирішенні поставленої мети через взаємодію з партнерами.

При виконанні комунікативно орієнтованих завдань на перший план виступають такі види діяльності, як робота в парах, в групах і колективна робота. Такі види роботи роблять усіх учасників начального процесу єдиною рівноправною «спільністю», в якій кожен повинен сам знайти мотивацію для включення в комунікативну ситуацію. Наведемо кілька основних переваг колективної й групової організації навчально-виховного процесу:

- підвищення рівня ефективності оволодіння мовленнєвими навичками;
- стимулювання пізнавальної активності студентів;
- забезпечення спілкування всіх учасників через безпосередні контакти;
- розгорнутість комунікативних ситуацій;
- координація дій, що розвиває уміння дослухатися і співпрацювати з іншими.

Отже, на сучасному етапі комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземної мови у немовному ВНЗ є одним із найбільш ефективних, оскільки базується на конкретних початкових стратегіях, які сприяють розвитку професійно комунікативної, соціолінгвістичної, соціокультурної компетентності студентів. За його допомогою навчальний процес максимально наближується до реальної мовної ситуації, спонукаючи студентів до іншомовної комунікації.

На основі автентичного матеріалу іншомовне навчання активізує розмовне мовлення студентів з урахуванням спеціальної лексики, притаманній кожній окремій галузі. Разом з цим застосування на заняттях комплексу комунікативно орієнтованих завдань, розроблених відповідно до навчальних стратегій, сприяє мотивації, самостійності, активності студентів, розвитку їх пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К.: ІН-КОС, 2005. – 315 с.
2. Борисенко В. В. Теоретичні засади категорії «компетенція» / В. В. Борисенко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 96. – С. 20–29.
3. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28–30.
4. Вдовін В. В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ / В. В. Вдовін // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: зб. наук. праць. – Львів: Львівська політехніка, 2007. – С. 15–20.
5. Заболотська О. О. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації / О. О. Заболотська // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2015. – Вип. 67. – С. 232–240.
6. Лучкевич В. В. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови у системі професійної підготовки вчителів-філологів / В. В. Лучкевич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 34. – С. 386–390. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_83.
7. Серняк О. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов. Бар'єри та шляхи подолання перешкод / О. Серняк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2015. – Вип. 54. – С. 67–70.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

8. Burns A. Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners / A. Burns. – New York: Routledge, 2010. – 187 p.
9. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world / W. Littlewood // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. – Vol. II. – 2011. – PP. 541–547.

REFERENCES

1. Barabanova H. V. Metodyka navchannya profesiyno-orijentovanoho chytannya v nemovnomu VNZ [Methodology of teaching of the professionally-oriented reading in non-linguistic Universities], K., IN-KOS, 2005. 315 p.
2. Borysenko V. V. Teoretychni zasady katehoriyi “kompetentsiya” [The theoretical basis of the category of “competence”]. Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni ta istorychni nauky. K., Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2011, Vol. 96, pp. 20–29.
3. Borodina H. I. Komunikatyvno-orijentovane navchannya inozemnoyi movy v nemovnomu vuzi [Communication-oriented learning of a foreign language in the non-linguistic university]. Inozemni movy, 2005, Vol. 2, pp. 28–30.
4. Vdovin V. V. Komunikatyvnyj pidkhid yak optymalnyj zasib vyvchennya inozemnoyi movy u VNZ [The communicative approach as the best way of the learning of the foreign language at universities]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika»: zb. nauk. prats, Lviv, Lvivska politehnika, 2007, pp. 15–20.
5. Zabolots'ka O. O. Inshomovna pidhotovka studentiv nemovnykh spetsialnostey v umovakh hlobalizatsiyi [Foreign language training of students of non-linguistic specialties in the conditions of globalization]. zb. nauk. prats, Pedahohichni nauky, Kherson, Vyd-vo KhDU, 2015, Vol. 67, pp. 232–240.
6. Luchkevych V. V. Komunikatyvna spryamovanist' navchannya inozemnoyi movy u systemi profesiynoyi pidhotovky vchyteliv-filolohiv [The communicative orientation of teaching of the foreign language in the system of the professional training of philologist teachers]. Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metody navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy, 2013, vyp. 34, pp. 386–390. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_83.
7. Sernyak O. Komunikatyvno-orijentovane navchannya inozemnykh mov. Barjery ta shlyakhy podolannya pereshkod [Communicative-oriented learning of foreign languages. Barriers and ways to overcome obstacles]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademija”, seriya “Filolohichna”, 2015, vyp. 54, pp. 67–70.
8. 10 Burns A. Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York, Routledge, 2010. 187 p.
9. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Vol. II, pp. 541–547.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

УДК 378

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.3

В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ

schovk@bigmir.net

доктор педагогічних наук, професор
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
бульвар Тараса Шевченка, 14, м. Київ

ТЕТЯНА ШОВКОВА

tschovk@ukr.net

кандидат педагогічних наук, асистент
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
бульвар Тараса Шевченка, 14, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ
ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ДИСКУСІЇ**

Проаналізовано погляди на суть і зміст лінгводидактичного поняття «стратегічна компетентність». Встановлено відсутність в єдиній інтерпретації цього феномена серед науковців: учені співвідносять стратегічну компетентність з компенсаторними уміннями, метакогнітивними процесами, мовленнєвим актом, процесом навчання мови. Визначено потребу в розмежуванні навчально-стратегічної та комунікативно-стратегічної компетентності, а також в оперуванні саме цими поняттями, які відображають два різні види діяльності: комунікацію та навчання. Обґрунтовано неправомочність в ототожненні стратегічної компетентності з компенсаторною, а також з метакогнітивними процесами, які є регулятором процесу комунікації. Комунікативно-стратегічну компетентність запропоновано розуміти як систему знань, навичок та вмінь, здатності та готовності використовувати комунікативні стратегії з метою досягнення необхідного перлокутивного ефекту в процесі комунікативної взаємодії.

Ключові слова: стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, навчально-стратегічна компетентність, комунікативні стратегії.

ВЯЧЕСЛАВ ШОВКОВЫЙ

доктор педагогических наук, профессор
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко
бульвар Тараса Шевченко, 14. г. Киев

ТАТЬЯНА ШОВКОВА

кандидат педагогических наук, ассистент
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко
бульвар Тараса Шевченко, 14, г. Киев

**СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ**

Проанализированы взгляды на сущность и содержание лингводидактического понятия «стратегическая компетентность». Установлено отсутствие в единой интерпретации этого феномена среди ученых, которые соотносят стратегическую компетентность с компенсаторными умениями, метакогнитивными процессами, речевым актом, процессом обучения языку. Определена потребность в разграничении учебно-стратегической и коммуникативно-стратегической компетентности, а также в оперировании именно этими понятиями, которые отражают два разных вида деятельности – коммуникацию и обучение. Обосновано неправомочность в отождествлении стратегической компетентности с компенсаторной, а также с метакогнитивными процессами, которые являются регулятором процесса коммуникации. Коммуникативно-стратегическую компетентность предложено понимать как систему знаний, навыков и умений, способность и готовность использовать коммуникативные стратегии с целью достижения необходимого перлокутивного эффекта в процессе коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: стратегическая компетентность, коммуникативно-стратегическая компетентность, учебно-стратегическая компетентность, коммуникативные стратегии.

VYACHESLAV SHOVKOVY

Doctor of Pedagogy, Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, 14 Taras Schevchenko Boulevard

TATIANA SHOVKOVA

PhD (Pedagogy), Lecturer
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, 14 Taras Schevchenko Boulevard

STRATEGIC COMPETENCE AS SUBJECT OF LINGUODIDACTIC DISCUSSION

The article attempts to resolve the contradictions between various concepts and views on strategic competence demonstrating the author's understanding of the phenomenon. The «STRATEGY» frame covers the sequence of stages of mental activity: goal-setting, planning, selection of necessary moves / tactics, forecasting, regulation and reflection (evaluation of results of activity, implementation of the set goals). In other words, the strategy involves defining the goal, a series of necessary moves (tactics), the means of their implementation, and managing the process of their application and implementation, as well as the anticipated result of the activity. There is not a unanimous interpretation of this phenomenon among scholars when the latter correlate strategic competence with compensatory skills, metacognitive processes and a speech act, together with the process of language learning. The necessity of differentiating between the educational-strategic and communicative-strategic competences is defined, as they reflect two different types of activities – communication and education. The article analyzes the views of the scholars who adhere to communicative-pragmatic, metacognitive and compensatory approaches to the interpretation of strategic competence. The article proves the implausibility of identifying the strategic competence with compensatory one. Communicative-strategic competence is defined as system of knowledge, skills and abilities which presuppose the ability and readiness of the learner to use communication strategies with the purpose to achieve the necessary perlocutionary effect in the process of communicative interaction. It has been proved that the competent speaker should be able to choose the leading communicative strategy aimed at achieving the communicative goal (in speech production) and adequate perception and interpretation of the communicative purpose (in speech reception), to use a series of interrelated and interdependent tactics represented by verbal and nonverbal means of communication. The implementation of the communicative strategy is ensured by psychological processes of goal-setting, planning, management and reflection.

Keywords: *strategic competence, communicative-strategic competence, educational-strategic competence, communicative strategies.*

Поняття «стратегічна компетентність» наразі викликає дискусії і суперечності серед багатьох науковців, які не можуть дійти спільної думки щодо суті, змісту, компонентного складу означеної компетентності. Така неоднозначність поглядів зумовлена насамперед складністю і суперечністю поняття «стратегія», розмаїттям підходів до інтерпретації поняття «стратегічна компетентність» в сучасному лінгводидактичному дискурсі, складністю процесу навчання іноземної мови, який поєднує фундаментальні положення теорії комунікації та теорії діяльності. Суперечність поглядів на феномен стратегічної компетентності в лінгводидактиці, потреба належного його вивчення, скрупульозного аналізу та дискусії з метою вироблення певних констант, здатних урегулювати та уніфікувати наявні теорії, необхідність у виробленні (чи, принаймні, наближенні) єдиного розуміння та інтерпретації стратегічної компетентності науковцями зумовлює актуальність публікації.

Стратегічна компетентність була предметом дослідження багатьох вчених. Проаналізувавши низку праць, присвячених означеній компетентності, констатуємо плюралізм поглядів на її сутність та зміст. Окремі науковці стратегічну компетентність визначають як компенсаторну (С. Мойранд, Ж. А. ван Ек, Г. Стерн, Д. В. Агапова, Є. І. Багузіна). Інші вкладають у зміст стратегічної компетентності стратегії досягнення комунікативних цілей найбільш ефективним способом, тобто дотримуються комунікативно-прагматичного підходу (Е. Тароне, Л. Бахман, Л. О. Карєва). Г. С. Кобишева, Н. О. Баранова, В. В. Жура стратегічну компетентність розглядають у руслі комунікативної діяльності й стають на позиції метакогнітивного сприйняття цього феномена (як процес планування мовлення). Л. С. Артамонова диференціює дискурсивну (комунікативно-прагматичну), стратегічну (вміння планувати мовленнєву поведінку), компенсаторну та навчальну компетентності. Кожну з цих компетентностей дослідниця визначає окремо. С. Ю. Ніколаєва та І. П. Задорожна дотримуються інтегрованого розуміння стратегічної компетентності. Науковці, зокрема, виокремлюють три групи стратегій: 1) навчальні стратегії: метакогнітивні (спрямовані на регулювання процесу навчання), когнітивні (пов'язані з виконанням певних завдань); 2) стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності; 3) комунікативні стратегії. Наукові пошуки Е. М. Булатової, А. Ден, Н. В. Слашкіної, А. І. Забалуєвої, О. Г. Кашиної та інших дослідників перебувають на позиціях визначення стратегічної компетентності як навчальної (здатності учнів користуватися навчальними стратегіями). Аналіз досліджень останніх років показав суперечність і заплутаність у

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

визначенні стратегічної компетентності. Навіть у межах одного дослідження часто висловлюються діаметрально протилежні думки (наприклад, визначають цю компетентність і як навчальну, і як комунікативно-прагматичну), що спонукає до аналізу різних поглядів з метою зведення їх до спільного знаменника та вироблення єдиного розуміння.

Метою статті є спроба вирішити суперечності між різними поглядами, концепціями на стратегічну компетентність та виробити авторське розуміння цього феномена.

Спробуємо проаналізувати виділені вище підходи до інтерпретації стратегічної компетентності та вирішити окремі дискусійні питання. Перш ніж перейдемо до аналізу існуючих поглядів на феномен стратегічної компетентності, встановимо визначення ключового поняття – «стратегія».

Проаналізувавши існуючі дефініції поняття «стратегія» в різних галузях науки, в т. ч. лінгвістики та педагогіки [3, с. 44–45; 10, с. 239; 11; 12], ми зробили висновок, що фрейм «стратегія» охоплює таку сукупність і послідовність етапів розумової діяльності: «цілепокладання», «планування», «добір необхідних ходів/тактик» «прогнозування», «регулювання» та «рефлексії (оцінки результатів діяльності, реалізованості поставлених цілей)». Тобто стратегія передбачає визначення мети, певних ходів (тактик), засобів їх імплементації та управління процесом їх застосування та реалізації, а також обов'язкового результату діяльності. Наше розуміння поняття стратегії збігається із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, в яких стратегії визначені як «мовленнєві засоби, котрі користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання найбільш зрозумілим або найбільш економним можливим способом залежно від його/її конкретної мети» [5, с. 57].

Багато науковців розглядають стратегічну компетентність у навчальному аспекті (А. Ден, Н. В. Єлашкіна, А. І. Забалуєва, Н. С. Руденко й ін.), оперують поняттями «стратегічна компетентність» (Н. Є. Білоножко), «навчально-стратегічна компетентність» (І. П. Задорожна), «навчальна компетентність» (О. Л. Марьяновська, Н. С. Руденко, О. В. Уфімцева), «навчально-пізнавальна компетентність» (А. Ден, Н. В. Літоніна, О. І. Ятуніна), «діяльнісна компетентність» (В. В. Рябоконт).

С. Ю. Ніколаєва стратегічну компетентність розглядає як «володіння різними навчальними й комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі вивчення іноземної мови і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування» [9, с. 15]. Відповідно І. П. Задорожна вживає поняття «навчально-стратегічна компетентність» і відмежовує комунікативно-стратегічну компетентність від навчально-стратегічної, інтерпретуючи останню як «здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними й мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися в міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності» [6, с. 127]. Ми поділяємо цю думку вченої і залишаємося стояти на позиції диференційованого розуміння навчально-стратегічної та комунікативно-стратегічної компетентностей як окремих феноменів, що не варто об'єднувати гіперонімом «стратегічна компетентність», оскільки навчання і комунікація за психологічною природою є різними процесами і не можуть інтегруватися в єдину сутність. Стратегічна компетентність в широкому розумінні не обмежується лише навчальними та комунікативними стратегіями, а охоплює велетенську кількість інших стратегій, пов'язаних з багатьма компетентностями, яких набувають і учні середньої школи, і студенти вищих закладів освіти. Відповідно ключовим поняття навчально-стратегічної компетентності визначаємо «навчальні стратегії», які охоплюють сукупність інтелектуальних прийомів, покликаних забезпечити раціональну організацію процесу вивчення іноземної мови.

Значна частина науковців стратегічну компетентність ототожнює з компенсаторною, визначаючи її як здатність мовця компенсувати недостатні мовні знання, мовленнєві навички та вміння (С. Мойранд, Ж. А. ван Ек, Г. Стерн, Д. В. Агапова, Є. І. Багузіна, Д. В. Дмитрієв, М. І. Лайкова, К. О. Лопатіна, С. Д. Циренжапова, І. В. Чичикін, Л. В. Яроцька); здатність компенсувати недостатність знань мови, мовленнєвого й соціального досвіду спілкування іноземною мовою (С. Ю. Ніколаєва, А. М. Щукін). У руслі такого розуміння стратегічної

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

компетентності науковці, зокрема Р. Елліс [16], Ж. Ріхардс та Р. Шмідт [17], оперують поняттям «компенсаторні стратегії», класифікуючи їх на групи: стратегії формальної редукції, стратегії функціональної редукції, стратегії досягнення, зокрема використання іноземних слів, парафраз, запозичення, немовних стратегій, таких як міміка, жести, звукова імітація тощо. На наше переконання, компенсаторні дії не можуть претендувати на статус стратегій (останні передбачають мету, низку ходів (тактик), засобів їх імплементації, управління процесом, результат діяльності). Компенсація не може бути метою і результатом комунікативної діяльності, а є лише інструментом, одним із «ходів» реалізації спілкування, спрямованим на досягнення результату комунікації. Мета ж будь-якої комунікації – донесення інформації та авторської інтенції до співрозмовника. Тому вважаємо доцільним оперувати поняттям «компенсаторні тактики», які інтегруються з власне мовленнєвими тактиками на шляху реалізації локуції та досягнення перлокутивного ефекту.

Н. О. Баранова дотримується метакогнітивного підходу до розуміння стратегічної компетентності й визначає її як «здатність планувати у цілому певний вид діяльності», «здатність суб'єкта чітко усвідомити свій комунікативний намір і спланувати комунікативну подію», розглядає в опозиції стратегічну та дискурсивну компетентності [1, с. 101–105].

Є. М. Кирилова виділяє серед стратегій іншомовного спілкування метакогнітивні, когнітивні та соціально-афективні. Метакогнітивні стратегії пов'язані з плануванням, управлінням та оцінкою ефективності спілкування. Відповідно дослідниця виділяє докомунікативні стратегії, які пов'язані з плануванням цілей спілкування з урахуванням соціальних ролей комунікантів), стратегії комунікативного етапу (саморегуляції, взаємодії і впливу), стратегії посткомунікативного етапу (рефлексія перлокутивного акту) [7]. На нашу думку, стосовно комунікації варто оперувати поняттям «метакогнітивні процеси» (а не стратегії), оскільки цілепокладання, планування, прогнозування, регулювання, рефлексія є безпосередніми інтелектуальними процесами, які забезпечують процес імплементації певної стратегії, є метакогнітивними етапами її впровадження. Крім того, означені метакогнітивні процеси присутні як в продуктивному, так і рецептивному мовленні. Якщо розглядати окремо стратегії цілепокладання, планування, прогнозування, регулювання, рефлексії, тоді ми ототожнюємо частину і ціле, гіпоніми з гіперонімом, що не має логіки. Саме тому вважаємо недоцільним використовувати в контексті навчання комунікації поняття «метакогнітивні стратегії», а оперувати поняттям «метакогнітивні процеси».

Прихильники комунікативно-прагматичного підходу (за визначенням О. Ванівської [2, с. 56]) роблять акцент на стратегіях досягнення комунікативних цілей найбільш ефективним способом (Е. Тароне, Л. Бахман, Л. О. Карєва): ефективному використанні мовних ресурсів під час комунікації [15, с.9]; адекватному застосуванню освоєного репертуару стратегій [14, с. 22]; сукупності поетапних мисленнєво-мовленнєвих дій, спрямованих на моделювання учасниками комунікації з метою реалізації комунікативних цілей у процесі іншомовного спілкування [13]. Л. Гелівєра оперує поняттям «дискурсивно-стратегічна компетентність», дискурсивний компонент якої охоплює знання про особливості різних типів дискурсу, а також уміння використання спектра мовних засобів для продукування та розуміння текстів. Натомість стратегічний компонент передбачає «керування» процесом комунікативної взаємодії, здатність використовувати комунікативні стратегії для вирішення комунікативних цілей [4]. М. Лайкова, Є. Красільнікова та Н. Фоменко зміст стратегічної (суб)компетентності (субкомпетентності науковці розглядають відносно комунікативної компетентності) перекладають на дискурсивну (як здатність використовувати певні стратегії й тактики спілкування). Натомість стратегічну (суб)компетентність визначають як здатність компенсувати брак мовного, мовленнєвого й соціального досвіду спілкування [8, с. 18]. На нашу думку, немає потреби в такій інтерпретації стратегічної та дискурсивної компетентностей, оскільки в ній закладена внутрішня суперечність. Прибічники комунікативно-прагматичного підходу розглядають стратегічну компетентність як здатність особистості оптимально використовувати стратегії мовлення, а також тактики, вербальні, невербальні та паравербальні ресурси задля оптимального досягнення комунікативних цілей. Загалом ми поділяємо таку думку і вважаємо слухним комунікативно-стратегічну компетентність розглядати абстраговано від інших.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Природа комунікативної взаємодії інтегрує два взаємопов'язані процеси – сприйняття (рецепіювання) та породження (продукування) мовлення. Відповідно комунікативні стратегії вважаємо доцільним розподіляти на дві групи: рецептивні та продуктивні. Рецепція мовлення зводиться до стратегії інтерпретації та розуміння інтенції співрозмовника, змісту, смислу висловлення та супроводжується певними мовленнєвими тактиками читання та аудіювання (компенсаторні тактики: здогадування про значення невідомих слів, орієнтування на стиль, жанр тексту під час інтерпретації певної інформації; контрастивні тактики: використання контрастів рідної та іноземної для глибшого розуміння мовлення, епідигматичного аналізу лексичних одиниць тощо; використання мови в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: ймовірнісне передбачення організаційної структури та змісту інформації; побудова і перевірка гіпотези щодо комунікативного наміру контексту (І. П. Задорожна) тощо).

Продуктивні стратегії – це стратегії впливу на мовця з метою досягнення певного перлокутивного ефекту (наприклад, стратегії переконання, привертання уваги, самопрезентації, встановлення, розвиток, підтримання, розривання контакту, дискредитації тощо). Вони імплементуються за допомогою конкретних тактик: компенсаторних (перифраз, добір синонімів й ін.), афективних (зменшення хвилювання й ін.), контрастивних (використання невербальних засобів комунікації, специфічних для іншомовної лінгвокультури, тощо), використання мови в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (відбір лексичного і граматичного матеріалу, уточнення комунікативного наміру, ініціювання діалогу, завершення діалогу й ін.). Кількість продуктивних стратегій визначити практично неможливо, як і кількість комунікативних інтенцій, що можуть виникати у процесі мовлення. Усі означені групи тактик є лише окремими кроками у процесі комунікації та дозволяють вирішити комунікативну мету лише в комплексі, тобто складають частину локуції. Самі ж вони (ці тактики) не можуть складати ані іллокутивний, ані перлокутивний акт.

Отже, у науковому лінгводидактичному дискурсі пропонуємо оперувати поняттями «комунікативно-стратегічна компетентність» та «навчально-стратегічна компетентність», які є відображенням різних видів діяльності людини, а відтак повинні бути чітко розмежовані. Комунікативно-стратегічну компетентність пропонуємо розуміти як систему знань, навичок та вмінь, здатності і готовності використовувати комунікативні стратегії з метою досягнення необхідного перлокутивного ефекту в процесі комунікативної взаємодії. Компетентний мовець повинен уміти обирати провідну комунікативну стратегію, спрямовану на досягнення комунікативної мети (в продуктивному мовленні) та адекватного сприйняття та інтерпретації комунікативної мети (в рецептивному мовленні), користуватися низкою взаємопов'язаних та взаємозумовлених тактик, репрезентованих вербальними, паравербальними та невербальними засобами комунікації. Реалізація комунікативної стратегії регулюється психологічними процесами цілепокладання, планування, управління та рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. А. Баранова. – СПб., 2008. – 244 с.
2. Ванівська О. І. Комунікативно-прагматичний підхід у формуванні стратегічної іншомовної компетентності / О. І. Ванівська // Молодь і ринок. – 2016. – № 8 (139). – С. 56–60.
3. Вэй Син. Обучение китайских студентов-филологов коммуникативным диалогическим стратегиям на занятиях по русскому языку: начальный этап обучения дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вэй Син. – М., 2014. – 231 с.
4. Геливера Л. О. Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. О. Геливера. – Ставрополь, 2010. – 27 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
6. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови / І. П. Задорожна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 125–133.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

7. Кирилова Е. М. Обучение устной иноязычной коммуникативной компетенции на основе формирования когнитивных стратегий / Е. М. Кирилова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. № 32. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnoy-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-osnove-formirovaniya-kognitivnyh-strategiy>.
8. Лайкова М. И. Содержание коммуникативной компетенции иностранцев при использовании русского языка в сфере международного туристского бизнеса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. И. Лайкова. – М., 2009. – 24 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К., 2006. – 716 с.
11. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 10. – С. 156. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ukrlit.org/slovnky/slovnuk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/sp.
12. Современный философский словарь; общ. ред. В. Е. Кемеров. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://gufo.me/content_fil/strategija-5619.html#ixzz4EAOplph.
13. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. Г. Терещук. – К., 2013. – 20 с.
14. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов / Т. И. Тимофеева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 60. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-kompetentsiya-v-kontekste-kommunikativnoy-deyatelnosti-studentov>.
15. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p.
16. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1991. Available at: http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.
17. Richards J. & Schmidt R. (Eds). Language and Communication. – Longman, 1979. – P. 2–27.

REFERENCES

1. Baranova N. A. Osnovy formirovaniya diskursivnoye kompetentsii studentov pri obuchenii inoyazychnomu professionalno-oriyentirovannomu obshcheniyu: [The fundamentals of the formation of students 'discursive competence in teaching foreign language vocational oriented learning]. dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 / Baranova Natal'ya Aleksandrovna. – Sankt-Peterburg, 2008. – 244 p.
2. Vanivska O. I. Komunikativno-prahmatychnyy pidkhid u formuvanni stratehichnoyi inshomovnoyi kompetentnosti [The communicative and pragmatic approach to the formation of strategic foreign language competence]. – Molod i rynok. – №8 (139), 2016. – P. 56–60.
3. Vey Syn. Obucheniye kitayskikh studentov-filologov kommunikativnym dialogicheskimi strategiyami na zanyatiyakh po russkomu yazyku: nachal'nyy etap obucheniya [Teaching Chinese students of philology the communicative dialogic strategies in the classroom in the Russian language: the initial stage of training]: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Vey Sin. – M., 2014. – 231 p.
4. Gelivera L. A. Metodika formirovaniya diskursivno-strategicheskoy kompetentsii lingvиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект: [The method of forming the discourse and strategic competence of a linguistic teacher by means of synonymous linguistic means: the grammatical aspect] dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Gelivera Larisa Olegovna. – Stavropol', 2010. – 27 p.
5. Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [European recommendations on language education: study, teaching, assessment]. – K.: Lenvit, 2003. – 261 p.
6. Zadorozhna I. P. Struktura ta zmist navchalno-stratehichnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv anhliyskoyi movy [The structure and essence of the cognitive and strategic competence of English teachers to be] / I. P. Zadorozhna // Vykladannya mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazky. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky. – 2013. – Vyp. 22. – P. 125–133.
7. Kirillova Ye. M. Obucheniye ustnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii na osnove formirovaniya kognitivnykh strategiy [Teaching oral communicative competence in another language on the basis of formation of cognitive strategies] // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2007. №32. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnoy-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-osnove-formirovaniya-kognitivnyh-strategiy> (data obrashcheniya: 18.10.2017).
8. Laykova M. I. Soderzhaniye kommunikativnoy kompetentsii inostrantsev pri ispolzovanii russkogo yazyka v sfere mezhduнародного turistskogo biznesa [The content of the communicative competence of

- foreigners when using the Russian language in the field of international tourism business]: dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / Mariya Iliyeva Laykova. – M., 2009. – 24 p.
9. Nikolayeva S.YU. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [The objectives of teaching foreign languages in the light of competency approach] / S.YU. Nikolayeva // Inozemni movy. – 2010. – № 2. – S. 11–17 p.
 10. Selivanova O. Suchasna linhvistyka: Terminolohichna entsyklopediya [Modern linguistics: Terminologic Encyclopedia] / Olena Selivanova. – Poltava: Dovkilliya-K., 2006. – 716 p.
 11. Slovyk ukrayinskoyi movy: [Dictionary of the Ukrainian language]. v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970–1980. – T. 10. – S. 156. Available at: http://ukrlit.org/slovyk/slovyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/sp.
 12. Sovremennyy filosofskiy slovar [Contemporary Philosophical Dictionary]. obshch. red. Kemerov V. Ye. Available at: http://gufo.me/content_fil/strategija-5619.html#ixzz4EAOPLph.
 13. Tereshchuk D. H. Formuvannya u studentiv filolohichnykh spetsialnostey inshomovnykh komunikativnykh stratehiy z vykorystannyam movlennyevykh symulyatsiy [The formation of foreign language communicative strategies by students of philological specialties while using speech simulations]. avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: 13.00.02 / D. H. Tereshchuk. – K., 2013. – 20 p.
 14. Tymofeeva T. Y. Stratehicheskaya kompetentsyya v kontekste kommunikatyvnoy deyatel'nosti studentov [Strategic competence in the context of students' communicative activities].// Yzvestiya RHPU ym. A.Y. Hertseny. – 2008. – № 60. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-kompetentsiya-v-kontekste-kommunikativnoy-deyatelnosti-studentov>.
 15. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p.
 16. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1991. Available at: http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.
 17. Richards J. & Schmidt R. (Eds). Language and Communication. – Longman, 1979. – P. 2–27.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

УДК-373.5.016:811.111

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.4

НАТАЛІЯ ДЯЧУК

shpenyk@gmail.com

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглянуто особливості формування аудитивної компетентності учнів старших класів на заняттях з іноземної мови. Відзначено, що на сучасному етапі розвитку України особливе значення надається фахівцям, які є розвиненими особистостями, вміють навчатися, вдосконалюватися, слідкують за найновішими змінами у сфері, в якій працюють, здатні обмінюватися досвідом з колегами з інших країн. Такий обмін досвідом неможливий без уміння спілкуватись іноземною мовою. Оскільки спілкування включає в себе не лише вміння відповідати на офіційні листи та сприймати написану інформацію, то актуальними є здатність чути, аналізувати почуте та реагувати на нього. В зв'язку з цим формування іноземної аудитивної компетентності є важливим для майбутньої навчальної та професійної діяльності старшокласників. Подано визначення поняття «аудіювання», розглядаються його характерні ознаки. Вказано й охарактеризовано основні етапи формування навичок аудіювання, визначено труднощі сприймання інформації на слух та окреслено основні шляхи їх подолання. Проаналізовано фактори, що впливають на формування іноземної мовленнєвої компетентності в аудіюванні, визначено етапи процесу організації прослуховування аудіотексту та вказано їх основні риси. Запропоновано зразки вправ, що відповідають трьом етапам організації процесу прослуховування, визначено вимоги до аудіотекстів іноземною мовою. Акцентовано увагу на ролі позитивної мотивації до вивчення іноземної мови в процесі формування іноземної аудитивної компетентності старшокласників.

Ключові слова: аудитивна компетентність, аудіотекст, прослуховування, навички аудіювання, мотивація.

НАТАЛІЯ ДЯЧУК

аспірантка

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассмотрены особенности формирования аудитивной компетенции учеников старших классов на занятиях иностранного языка. Отмечено, что на современном этапе развития Украины особое значение имеет подготовка развитых специалистов, которые умеют учиться, совершенствоваться, следят за свежими изменениями в области, в которой работают, умеют обмениваться опытом со своими коллегами из других стран. Такого рода обмен невозможен без умения общаться на иностранном языке. Поскольку общение включает в себя не только умение отвечать на деловые письма

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

и умение воспринимать заранее написанную информацию, то актуальным становится умение слушать иноязычную речь, анализировать услышанное и реагировать на него. Именно поэтому формирование иноязычной аудитивной компетенции является важным для будущей учебной и профессиональной деятельности старшеклассников. Рассматривается понятие «аудирования» и его характерные особенности. Указаны и охарактеризованы основные этапы формирования навыков аудирования, обозначено сложности восприятия информации на слух и предложено несколько основных путей преодоления этих сложностей. Анализируются факторы, которые влияют на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в аудировании, обозначены основные этапы процесса организации прослушивания аудиотекстов и рассмотрены их наиболее характерные особенности. Предложены образцы заданий, которые соответствуют трём этапам организации процесса прослушивания, обозначено требования к аудиотекстам на иностранном языке. Акцентируется внимание на значении позитивной мотивации к изучению иностранного языка в процессе формирования аудитивной компетентности школьников.

Ключевые слова: аудитивная компетенция, аудиотекст, прослушивание, навыки аудирования, мотивация.

NATALIIA DIACHUK

Postgraduate student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

PECULIARITIES OF DEVELOPING STUDENTS' ENGLISH LISTENING SKILLS AT HIGH SCHOOL

The peculiarities of developing students' foreign language listening skills at high school are analyzed. At the present stage of the development of Ukraine, there is a need for specialists who are all-round personalities and are able to learn, improve their skills and expand their knowledge within the sphere of their professional interests. People constantly share their experience with their colleagues abroad, as well as learn about the latest innovations and inventions. This is an indispensable part of a person's self-improvement and development. Exchanging experience and sharing knowledge would be impossible without knowing at least one foreign language. As far as communication is not only the ability to respond to business letters in a written form or reading a piece of text, listening skills become important in conveying information and exchanging thoughts. A person should be able to analyze information presented in speaking and respond to it. As a result, developing students' foreign language listening skills becomes a question of importance for further education and prospective career of students at high school. The notion of listening is analyzed and its most characteristic features are explained. The main stages of developing students' listening skills as well as the difficulties they encounter while perceiving other people's speech are specified. Possible ways to deal with the difficulties are suggested. The article analyzes the factors which influence the formation of students' foreign language listening skills, characterizes the stages of performing listening tasks and their peculiar features. Examples of exercises which correspond to these three stages of listening activity are provided, the features which should be present in foreign language listening texts are emphasized. The role of students' motivation and positive attitude to learning a foreign language at high school is specified. It is emphasized that positive attitude helps learners master a foreign language more quickly and efficiently. As a result, they are able to understand people's speech and respond to it, expressing their approval or disapproval, sharing their opinions and ideas.

Keywords: listening skills, speech, positive attitude, motivation, stages of listening activity.

В умовах євроінтеграції особливої важливості набуває модернізація зовнішньої та внутрішньої політики України. Наша країна продовжує робити кроки у напрямку реформування та вдосконалення усіх напрямків суспільного життя. Особливої уваги вимагає реформування освіти, адже саме з неї починається формування різнобічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення, котра креативно та неординарно підходитиме до вирішення важливих питань, що виникатимуть на її життєвому шляху. Майбутні фахівці повинні бути спроможними працювати з новітніми технологіями, дізнаватися й активно впроваджувати цікаві розробки й новітні методи вирішення існуючих проблем.

За таких умов особливо актуальним є формування навичок спілкування іноземною мовою, зокрема англійською, з метою обміну досвідом та інформацією з колегами з інших країн, впровадження спільних проектів та оригінальних розробок.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Серед ключових компетентностей, зафіксованих у концепції Нової української школи, визначено вміння учня спілкуватися іноземними мовами. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти також роблять акцент на підготовці школярів до взаємодії з іноземцями у різних сферах суспільного життя. Отже, формування іноземномовної компетентності учнів є невід'ємним елементом процесу навчання у школі.

Згідно з вимогами чинної програми з англійської мови, старшокласники повинні не лише вміти сприймати автентичні тексти, здійснювати спілкування у письмовій формі, а й розуміти на слух висловлювання співрозмовника та спілкуватися з ним. Саме тому формування аудитивної компетентності старшокласників набуває особливої важливості. Активне застосування на заняттях з іноземної мови автентичних аудіотекстів, фрагментів відео, репортажів та пісень сприяє ефективному формуванню англомовної комунікативної компетентності старших школярів та формує в них мотивацію до навчання, а отже, сприяє швидкому досягненню успіху старшокласниками.

Метою статті є аналіз характерних особливостей аудіювання як виду мовленнєвої діяльності учнів старших класів та визначення умов, за яких процес формування аудитивних умінь і навичок буде ефективним.

Проблему особливостей формування іноземномовної аудитивної компетентності вивчали Л. Ванде, І. Н. Верещагіна, Дж. Іган, І. Г. Колосовська, Р. Б. Коцюба, М. В. Ляховицький, А. Окіна, О. П. Петрашук, Г. В. Рогова, О. Б. Тарнопольський, Л. В. Шевкопляс, та інші українські й зарубіжні дослідники.

У зв'язку зі змінами у соціальній сфері, політичному та культурному житті України, її напрямком на євроінтеграцію виникла необхідність у фахівцях, здатних вільно володіти іноземною мовою (сприймати її на слух та розмовляти нею).

О. Б. Тарнопольський визначає аудіювання як «рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення» [3, с. 124]. Він називає аудіювання активним процесом, визначаючи, що неабияку роль у ньому займає прогнозування або передбачення інформації, яка буде почута. Тим не менше, не завжди прогнозування сприяє адекватному сприйняттю інформації, оскільки, якщо людина більше сконцентрована на власних прогнозах, аніж на інформації, яку вона чує, то це може призвести до втрати важливих деталей повідомлення та до непорозуміння між співрозмовниками. Процес аудіювання характеризується й тим, що різниця у досвіді, інтересах, вікових особливостях співрозмовників, а також у їхньому ставленні до інформації, яка повідомляється чи обговорюється, може також ускладнювати процес її розуміння на слух і, відповідно, реагування на почуте. Адекватне сприймання та розуміння мовлення на слух є невід'ємним елементом формування іноземномовної комунікативної компетентності учнів.

Важливо приділяти увагу формуванню аудитивних навичок учнів на усіх рівнях та етапах оволодіння іноземною мовою. Учні старших класів, завершуючи навчання у школі, складають іспит з іноземної мови, результати якого впливатимуть на їх зарахування у той чи інший вищий навчальний заклад. Тому старшокласники повинні продемонструвати достатній рівень володіння іноземною мовою. Формування аудитивних навичок дозволяє опанувати звукову складову іноземної мови, поглибити граматичні вміння, швидко засвоїти новий лексичний матеріал і покращити навички читання, письма та говоріння.

Сприйняття та осмислення сприйнятої на слух інформації може мати позитивні та негативні результати. Негативні результати виявляються у нерозумінні інформації, нездатності виділити її ключові елементи. Учень неправильно або недостатньо повно встановлює зв'язки та відношення між частинами прослуханого тексту. Позитивним результатом процесу аудіювання є розуміння інформації, закладеної у тексті. Це відбувається тоді, коли учень правильно встановив зв'язки між ключовими поняттями у прослуханому тексті. Згідно з основними рівнями розуміння (розуміння плану значення або мовне розуміння та розуміння плану смислу, або надмове розуміння) [2, с. 120], можна визначити основні етапи формування навичок аудіювання: сприйняття інформації на рівні фрази (речення), сприйняття інформації на рівні епізоду (прослуховування кількох речень) та найвищий етап сприйняття – на рівні тексту.

У процесі прослуховування текстів прослідковується певна суб'єктивність або варіативність розуміння, що також необхідно враховувати при підборі текстів для аудіювання.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Так, різні слухачі бачать в одному й тому ж уривкові тексту різний смисл, оскільки їхні установки та мотиви відрізняються, як відрізняється і їхній особистий досвід. Суб'єктивність також проявляється в різному емоційному налаштуванні на сприймання. Позитивне налаштування слухача, його зацікавленість та вмотивованість допоможуть краще зрозуміти прослухану інформацію, зрозуміти її суть.

Однією з характерних ознак аудіювання є осмисленість. Сприймаючи інформацію, учень осмислює її, встановлюючи певні смислові зв'язки між її блоками та частинами, завдяки чому він може зрозуміти загальний смисловий зміст повідомлення [1, с. 105]. Осмисливши інформацію, учень формулює концепт тексту.

Ще однією ознакою аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є його дискретність. Сприймаючи текст, слухач аналізує його та укрупнює окремі частини з метою отримання змісту цього тексту.

Суб'єктивність аудіювання проявляється у його детермінованості попереднім досвідом слухача. Те, наскільки швидко та просто слухач зможе вловити суть тексту, залежить від його життєвого досвіду – як соціального, так і індивідуального, тобто від когнітивної компетентності слухача.

Складність формування аудитивних навичок учня полягає у тому, що він не має можливості змінити будь-що у тексті, який чує. Звичайно, в умовах реальної комунікації співрозмовники можуть перепитати чи уточнити необхідну для них інформацію у мовця, проте не завжди це видається можливим. Якщо у процесі читання учень може ще раз повернутися до необхідної йому частини тексту, речення, у процесі письма самостійно контролює процес комунікації, то у процесі сприйняття інформації на слух він змушений адаптуватися до темпу мовлення того, хто повідомляє інформацію, його інтонації та тембру голосу.

Згідно з Т. Щокіною, труднощі аудіювання пов'язані зі змістом повідомлення, його формою, джерелами інформації, а також з умовами подання інформації [4, с. 80]. Саме тому тексти для аудіювання повинні бути зрозумілими, не містити значної кількості незнайомих граматичного матеріалу та великої кількості нових лексичних одиниць. Ефективність формування навичок аудіювання в учнів залежить від того, наскільки матеріал, який прослуховується, є змістовним і цікавим, тобто від умотивованості учня. Л. Вандегріфт [7] відзначає нерозривний зв'язок між формуванням аудитивних умінь і навичок та мотивацією. Старшокласники, котрі є недостатньо вмотивовані, незацікавлені у змісті інформації, яку слухають, використовують неефективні стратегії аудіювання, що призводить до неналежного розуміння ними інформації, сприйнятої на слух. У результаті якщо слухач не розуміє чи недостатньо розуміє співрозмовника, процес іншомовної комунікації не відбудеться.

О. Б. Тарнопольський називає кілька основних факторів, які впливають на формування іншомовної мовленнєвої компетентності в аудіюванні: мовленнєві навички, фактор уміння, залежність аудіювання від індивідуальних та вікових особливостей слухача, умови сприйняття [3, с. 131–140]. Окрім перелічених факторів, також треба враховувати уже зазначений вище фактор вмотивованості.

Мовленнєві навички (фонологічні, лексичні та граматичні), а точніше рівень сформованості цих навичок, безпосередньо впливають на розуміння інформації, що сприймається слухачем. Уміння розпізнавати інтонацію мовця, здатність розуміти граматичні структури, які використовує мовець та знання лексичного матеріалу позитивно впливають на процес аудіювання та його ціль – адекватне розуміння інформації, сприйнятої на слух. У процесі слухання тексту старшокласники зіштовхуються з певною кількістю незнайомих слів, наявність яких не повинна заважати розумінню змісту прослуханої інформації. Для цього незнайомий лексичний матеріал має бути рівномірно розподіленим упродовж тексту та не має нести у собі ключової інформації. Часто значення таких лексичних одиниць можна зрозуміти з контексту. Граматичний матеріал, який включається у тексти для аудіювання, повинен бути відомий учням. Якщо використовуються нові для учнів граматичні структури, то вони повинні бути вдало підібраними, щоб учні могли здогадатися їх значення з контексту або на основі попередньо вивченого матеріалу.

Фактор умінь тісно пов'язаний із фактором мовленнєвих навичок. Загальне розуміння прослуханого тексту залежить від попередньо сформованих у старшокласників умінь, серед

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

яких можна виокремити уміння аналізувати та узагальнювати, порівнювати фрагменти текстів та різні частини одного й того ж тексту, вміння встановлювати ієрархію фактів, повідомлених у тексті з метою поєднання їх у певні змістовні частини чи блоки. Розвиток умінь і навичок аудіювання повинен здійснюватися на усіх етапах навчання учнів іноземної мови.

Успішність формування аудитивних умінь і навичок залежить також від індивідуальних та вікових особливостей слухачів. Так, старшокласники, в яких добре розвинена слухова пам'ять та фонематичний слух, демонструють кращі результати в розумінні тексту на слух. Слухачі, в яких домінуючим каналом сприйняття є зоровий, можуть демонструвати нижчу успішність у порівнянні з тими, у кого домінує слуховий канал сприйняття інформації.

Механізм ймовірного прогнозування та вміння переносити аудитивні вміння й навички рідної мови на іноземну позитивно впливають на формування навичок аудіювання. Не менш важливим є також уміння миттєво реагувати на сигнали усного мовлення (логічний наголос, паузи тощо), уміння перемикатися з однієї розумової операції на іншу, а також кмітливість учня [2, с. 123].

Ефективність формування аудитивної компетентності залежить також від уміння учня користуватися механізмом ймовірного прогнозування. Ті, хто вміє добре прогнозувати інформацію, яка буде повідомлена співрозмовником, краще її розуміють, швидше вловлюють необхідні ключові слова.

Успішність процесу аудіювання залежить не лише від індивідуальних особливостей слухача, а й від особливостей мовця. Так, на результати процесу аудіювання та на успішність сприйняття матеріалу на слух впливає темп мовлення, гучність і тембр голосу того, хто повідомляє інформацію. Голоси, які добре знайомі слухачеві, сприймати значно легше, ніж незнайомі. Дитячі голоси та голоси людей похилого віку розуміти важче, ніж голоси молодих людей [3, с. 135]. Саме тому для досягнення ефективності процесу аудіювання доцільно демонструвати учням якомога більшу кількість аудіозаписів з різними голосами, у тому числі й з тими, які розуміти важче.

До *фактора умов сприйняття* належать такі особливості, як обсяг повідомлення, розмір і кількість пауз, кількість аудіоматеріалів, запропонованих для прослуховування учням, типи матеріалів, наявність в усному мовленні штампів, наявність чи відсутність опор (зорових, слухових, тактильних, нюхових, смакових), джерела мовлення, а також наявність у тексті, що прослуховується, шумів [3, с. 135–144]. Використання різноманітних джерел аудіювання (аудіо- та відеозаписів, живого мовлення) допоможе учням звикнути до різних ситуацій говоріння, сприятиме полегшенню сприймання мовлення на слух. Оскільки сприйняття живого мовлення є найпростішим, таке джерело мовлення доцільно частіше використовувати на початкових етапах формування аудитивної компетентності. Учням старших класів варто частіше пропонувати аудіозаписи та відеофільми, що дозволить не лише сформувати слухові навички на належному рівні, а й сприятиме формуванню мотивації до вивчення іноземної мови.

Фактор мотивації є важливим у процесі формування аудитивних умінь учнів. Відбираючи тексти для прослуховування, потрібно враховувати інтереси учнів, їхні вікові особливості, життєвий досвід. Розуміння матеріалу не буде досягнуто, навіть якщо він дуже легкий, якщо цей матеріал не пов'язаний із досвідом учнів та їхніми віковими особливостями [3, с. 135]. Тексти для аудіювання повинні стимулювати учнів до активного слухання та подальшого обговорення прослуханого. Згідно з О. В. Юдіною, відбір автентичних текстів для аудіювання варто здійснювати, враховуючи актуальність, їх професійну значущість, доступність і посильність, проблематичність, мотиваційну цінність та важливість для національної культури [5, с. 8]. Тексти стануть для учнів цікавими, якщо будуть змістовними, посильними та не перенавантаженими інформацією. Згідно з Т. Щокіною, посильність є одним із основних принципів відбору матеріалу для аудіювання, який забезпечується поєднанням насиченості та інформативності [4, с. 81]. Тексти повинні включати як нові, так і уже відомі учням факти. Щодо обсягу таких текстів, то для старшокласників вони можуть тривати від 3 до 5 хвилин.

У процесі організації прослуховування аудіо тексту українські та зарубіжні дослідники радять використовувати наступні етапи: підготовчий етап або етап до прослуховування (pre-listening), безпосереднє прослуховування аудіотексту (listening) та виконання завдань після прослуховування (post-listening tasks).

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Основним завданням першого етапу є чітке визначення мети аудіювання. На цьому етапі старшокласники дізнаються, що саме їм необхідно виконати під час прослуховування тексту. Учні можуть бути запропоновано відповісти на запитання перед тим, як вони перейдуть безпосередньо до слухання. Інколи учням пропонується здогадатися чи спробувати передбачити те, про що йтиметься у тексті чи якими можуть бути відповіді. Якщо в завданні є незнайомі слова для учнів, то варто розглянути їх та пояснити їхнє значення на цьому етапі. Необхідно попередити учнів, скільки разів вони будуть слухати текст (зазвичай, текст прослуховують один раз). Якщо після прослуховування потрібно буде відповісти на запитання за змістом почутого, то можна також порадити учням занотувати найбільш суттєву, на їх думку, інформацію.

Наведемо фрагмент вправиз автентичного підручника, яка передую безпосередньому прослуховуванню тексту.

Вправа 1. *a) You are going to listen to two friends talking about Budapest. Before you listen, look at sentences 1–6 and in pairs try to guess whether they are true or false.*

b) Listen and tick the sentences as True or False. Were your guesses correct?

1. The best way to travel around is by car.

2. Traffic can be very heavy....

Подана вправа дозволяє налаштувати учнів на процес слухання, ознайомитися з тематикою тексту, який буде пропонуватися їм для сприйняття та сконцентрувати їхню увагу на ключових поняттях тексту.

На етапі безпосереднього прослуховування учні мають можливість перевірити власні здогадки, проаналізувати почуте та обрати правильну відповідь.

Третій етап (після прослуховування) дозволяє учням використовувати ключові слова, почуті у тексті для здійснення іншомовної комунікації. Наведемо приклад завдання, яке можна використовувати після прослуховування тексту.

Вправа 2. *Listen again and make notes about Budapest under the headings below. Make similar notes about the place you live in. Compare the two places.*

– Traffic;

– Shopping;

– Restaurants;

– Public transport;

– Weather.

Example. Traffic in Budapest is as heavy as in my town [6, с. 22].

Виконуючи подане завдання після прослуховування тексту, учні не лише мають змогу опанувати нову лексику, а й закріпити уже відомий для них граматичний матеріал і використати його для подальшого спілкування.

Як уже зазначалося, основною метою аудіювання є забезпечення підготовки учнів до спілкування у ситуаціях реальної комунікації. Для цього тексти для прослуховування повинні бути максимально наближені до реальних ситуацій. Аудіотексти мають бути цікавими, інформативними, відповідати інтересам старшокласників, бо лише тоді вони спонукатимуть їх до активної співпраці та до обговорення прослуханого. Завдання учителя полягає у тому, щоб правильно підібрати рівень складності текстів для аудіювання. Надто складні тексти будуть нецікавими для учнів та похитнуть їх віру у власні можливості, тоді як надто легкі тексти не будуть мотивувати учнів до досягнення ще вищих результатів та більших успіхів у навчанні.

Таким чином, формування аудитивної компетентності старшокласників є невід'ємною умовою їх успішного оволодіння іншомовною комунікацією. На формування мовленнєвої компетентності учнів в аудіюванні впливають попередньо сформовані мовленнєві навички слухачів, вміння аналізувати, узагальнювати, вміння концентрувати увагу, рівень розвитку слухової пам'яті, їх здатність до прогнозування, а також умови, за яких відбувається передача інформації. Правильна організація процесу аудіювання, врахування вікових особливостей та інтересів слухачів, дотримання етапів організації аудіювання, принципу посиленості текстів та їх інформативності дозволить сформувати слухові навички старшокласників на належному рівні та підготує їх до спілкування іноземною мовою у різних життєвих ситуаціях.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Вільне володіння старшокласниками іноземною мовою, здатність розуміти висловлювання співрозмовника та відповідати на нього є не лише умовою їх успішної взаємодії з іноземцями у різних сферах суспільного життя, а й сприятиме швидшому досягненню ними успіху в майбутній професійній діяльності. Як результат, виникає необхідність у здійсненні значної кількості кроків щодо забезпечення здатності майбутніх спеціалістів вільно спілкуватися іноземною мовою, розуміти її на слух, що є об'єктом дослідницького інтересу, а отже, варте подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмикова Л. О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленнєвих структур / Л. О. Калмикова // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка (м. Київ, 19–20 квітня 2010 р.). – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. 1. – С. 97–101.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. посібник. / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
4. Щокіна Т. Аудіювання як один із видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови / Т. Щокіна // Молодь і ринок. – 2004. – № 5 (112). – С. 79–82.
5. Юдіна О. В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Юдіна. – К., 2012. – 23 с.
6. Evans V., Dooley J. (2004) Upstream Pre-Intermediate B1 Student's Book. Express Publishing UK Ltd., 152 p.
7. Vandergrift, L. (2005) Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening // Applied Linguistics, #6(1), 70–89 pp.

REFERENCES

1. Kalmykova L. O. Henezys spryymannya i rozuminnya doshkilnykamy komunikatyvnykh odynyts ridnoyi movy – operatsionalnykh movlennyevykh struktur [The genesis of perceiving and understanding mother tongue: operational communicative structures by pre-schoolers]. Materialy II Vseukrayinskoho psykholohichnoho konhresu, prysvyachenoho 110-y richnytsi vid dnya narodzhennya H. S. Kostiuka [II Ukrainian psychological congress dedicated to the 110th anniversary of H. S. Kostiuk's birth]. Kyiv, "Informatsiyno-analitychne ahentstvo" Publ., 2010, vol. 1, pp. 97–101. (In Russian).
2. Nikolayeva S. Yu. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: Pidruchnyk. Vyd. 2-e, vypr. ipererb. [English teaching methods in secondary school]. Kyiv, Lenvit Publ., 2002. – 328 p.
3. Tarnopolsky O. B. Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyalnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: Navchalnyy posibnyk [Methods of teaching foreign communication in higher linguistic educational establishments]. Kyiv, "INKOS" Publ., 2006, 248 p.
4. Shchokina T. Audiyuvannya yak ody iz vydiv movlennyevoyi diyalnosti na zanyattyakh z inozemnoyi movy [Listening as an element of communication at foreign language lessons]. Molodirynok, 2004, vol. 5 (112), pp. 79–82.
5. Yudina O. V. Metodyka navchannya maybutnikh menedzheriv mizhkulturnoho spilkuвання nimetskoyu movoyu: avtoref. diss. kand. ped. Nauk [Methods of teaching intercultural communication in German to prospective managers]. Kyiv, 2012, 23 p.
6. Evans V., Dooley J. (2004) Upstream Pre-Intermediate B1 Student's Book. Express Publishing UK Ltd., 152 p.
7. Vandergrift, L. (2005) Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening, Applied Linguistics, vol. 6(1), pp. 70–89.

Стаття надійшла в редакцію 11.10.2017 р.

УДК 371.315:811.112.2 (045)

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.5

ОЛЕНА ПАРШИКОВА

eparshykova@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

**ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ
У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Обґрунтовано доцільність формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) молодших школярів у процесі навчання іноземної мови у початковій школі. Конкретизовано основні цілі формування МКК учнів початкової школи: сенсibilізація до нової мови та культури, формування елементарних умінь аналізу нової культури у порівнянні з власною з метою збагачення власного досвіду життєдіяльності. Об'єктами міжкультурного навчання іноземної мови визначено соціокультурний, соціолінгвістичний та соціальний компоненти МКК. З урахуванням встановлених психологами умов розвитку дітей підтверджено доцільність формування МКК молодших школярів на основі комунікативно-ігрового методу та відповідних прийомів. Наведено розроблену класифікацію комунікативно-ігрових прийомів та виокремлено оптимальні прийоми для формування кожного з компонентів МКК: театралізовані ігри з лялькою, навчальні сюжетні історії про дружбу та листування українських дітей та їхніх ровесників-носіїв мови, навчальні римовані тексти, які відображають традиції та звичаї носіїв мови – для формування соціолінгвістичного компонента; навчальні ігри («ланцюжок», «карусель» та ін.), автентичні римовані тексти, казкові ігри – для формування соціолінгвістичної компетентності; двомовні навчальні римовані тексти, рольові ігри з персонажами підручників, пальчикові ігри та драматизації – для формування соціальної компетентності. Представлено методику застосування комунікативно-ігрових прийомів у процесі міжкультурного навчання іноземної мови у початковій школі. Розроблена методика продемонстрована на прикладах з навчально-методичних комплексів з німецької мови для учнів початкової загальноосвітньої школи.

Ключеві слова: комунікативно-ігрові прийоми, міжкультурна комунікативна компетентність, молодші школярі.

ЕЛЕНА ПАРШИКОВА

доктор педагогических наук, профессор
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

**ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Обоснована целесообразность формирования межкультурной коммуникативной компетентности (МКК) младших школьников в процессе обучения иностранному языку в начальной школе. Конкретизированы основные цели формирования МКК учащихся начальной школы: сенсibilизация к новому языку и культуре, формирование элементарных умений анализа новой культуры в сравнении со своей с целью обогащения собственного опыта жизнедеятельности. В качестве объектов межкультурного обучения иностранному языку определены социокультурный, социолингвистический и социальный компоненты МКК. С учетом установленных психологами условий развития детей подтверждена целесообразность формирования МКК младших школьников на основе коммуникативно-игрового метода и соответствующих приемов. Предложена разработанная классификация коммуникативно-игровых приемов и выделены оптимальные приемы для формирования каждого компонента МКК: театрализованные игры с куклой, учебные сюжетные истории о дружбе и переписке украинских детей с их сверстниками-носителями языка, учебные рифмованные тексты – для формирования социокультурной компетентности; обучающие игры («цепочка», «карусель» и другие), аутентичные рифмованные тексты, сказочные игры – для формирования социолингвистической компетентности; двуязычные учебные рифмованные тексты, ролевые игры с персонажами учебников, пальчиковые игры и драматизации – для формирования социальной компетентности. Представлена методика применения коммуникативно-игровых приемов в процессе межкультурного обучения иностранному языку в начальной школе. Разработанная методика продемонстрирована на примерах из учебно-методических комплексов по немецкому языку для учащихся начальной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: коммуникативно-игровые приёмы, межкультурная коммуникативная компетентность, младшие школьники.

THE IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF COMMUNICATIVE GAMES FOR FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article grounds the expediency of forming intercultural communicative competence (ICC) of junior schoolchildren due to Ukraine's integration into the European system which opens up new opportunities for its citizens to communicate with foreigners. The paper specifies the main aims of forming ICC of junior schoolchildren, particularly sensibilization to a new language and culture, development of basic skills to analyze a new culture in comparison with the native one in order to broaden their life experience. Sociocultural, sociolinguistic and social components of ICC are singled out as the objects of intercultural studies. The article proves the importance of forming ICC of junior schoolchildren basing on the method of communicative games and corresponding techniques. The classification of the communicative games has been developed and the appropriate techniques of the communicative games for forming each component of ICC have been singled out. Dramatized doll games, educational stories about friendship and correspondence between Ukrainian schoolchildren and their peer native speakers, educational rhymed texts are used for the formation of socio-cultural component; educational games (chain, carousel and others), authentic rhymed texts, fairy-tale games, finger games are applied for the formation of sociolinguistic competence; bilingual educational rhymed texts, role-plays with textbook characters and dramatization can be suggested for the formation of social competence. According to the specific structure and three phased nature of the method of communicative games, the method of its implication which includes the preparatory, executive and final stages has been presented. At the preparatory stage playing and learning motives of the schoolchildren are formed, the situation is described, the rules of the games are explained, the task is formulated, roles and attributes are distributed. At the executive stage schoolchildren participate in the activities whereas the teacher corrects and supports their actions. At the final stage the actions of the students are evaluated, determined and rewarded. The developed methodology is complemented by the examples of the exercises for junior schoolchildren.

Keywords: *communicative games, intercultural communicative competence, junior schoolchildren.*

Інтеграція України із загальноєвропейським простором відкриває громадянам нашої країни нові можливості для спілкування з іноземцями, що зумовлює важливість оволодіння ними не тільки іноземною мовою (ІМ), а й уміннями міжкультурного спілкування. Під міжкультурним спілкуванням у методиці навчання ІМ і культур розуміють спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, образи життя, національні характери, цілісні орієнтації, моделі і норми поведінки та відбувається досягнення взаєморозуміння [5, с. 418]. Ефективність міжкультурного спілкування залежить від якості оволодіння індивідами комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про інші культури та вмінь адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур [5, с. 36]. Тому формування МКК – здатності особистості успішно спілкуватись ІМ в ситуаціях міжкультурного спілкування різних видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних чинників є одним із актуальних завдань сучасної методики навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах.

Формування основ МКК, міжкультурне виховання учнів доцільно розпочинати з перших уроків ІМ у початковій школі, оскільки молодші школярі відрізняються допитливістю, сенситивністю та відкритістю до нової культури. Завчасне формування в учнів початкової школи інтересу до участі в міжкультурній взаємодії, залучення їх до культурних цінностей країн мов, які вивчаються, збагачує їхній життєвий досвід та загалом сприяє підготовці дітей до життя у демократичному суспільстві «з властивою йому культурною розмаїтістю та багатомовністю, розумінням та повагою способів життя інших людей, їхньої культурної спадщини» [4, с. 3].

З урахуванням вікових психологічних особливостей та можливостей молодших школярів, специфіки засвоєння ними мови, їхніх потреб, інтересів, мотивів навчання пропонуємо

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

реалізовувати процес формування МКК на основі розробленого нами природовідповідного комунікативно-ігрового методу із застосуванням відповідних прийомів [7].

Метою статті є конкретизація цілей і завдань, визначення об'єктів та прийнятних комунікативно-ігрових прийомів формування МКК у навчанні ІМ молодших школярів, висвітлення методики застосування найбільш ефективних прийомів на прикладах з навчально-методичних комплексів з німецької мови для учнів початкової загальноосвітньої школи.

В українській та зарубіжній методичній літературі проблеми формування МКК розглядалися в останні десятиріччя досить інтенсивно (Н. Ф. Бориско, Л. П. Голованчук, Д. Блай, Г. В. Єлізарова, А. Кнапп, Д. А. Кольб, З. Лухтенберг, С. Мертен, Б.-Д. Мюллер, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Мінасова, В. П. Фурманова, І. І. Халєєва та ін.). Проте проблемам формування основ МКК, міжкультурного виховання учнів початкової школи присвячено лише декілька досліджень (Л. В. Тарасова, В. Н. Шацьких, Л. І. Шварко та ін.). Питання застосування комунікативно-ігрових прийомів у міжкультурному навчанні ІМ молодших школярів взагалі не розглядалися.

Формуванню основ МКК у навчанні ІМ у початковій школі сприяє насамперед реалізація завдань міжкультурного виховання молодших школярів, зокрема формування в них потреби вивчення ІМ, ознайомлення з культурою країн, мова яких вивчається, виховання позитивного ставлення, поваги до носіїв іншої мови та культури, емоційно-ціннісного ставлення до навчального процесу з ІМ, розширення світогляду учнів, розуміння власної культури та її ролі у духовному й моральному розвитку людства. Основними цілями формування МКК у початковій школі є сенсibilізація молодших школярів до нової мови та культури, формування в них первісних умінь аналізу нової культури у порівнянні з власною й розуміння способів інтеграції своєї та іншої культур з метою збагачення власного досвіду життєдіяльності. Для реалізації цих цілей доцільно розвивати бажання учнів вивчати ІМ та спілкуватися з зарубіжними однолітками, розуміння природності існування спільностей та розбіжностей у різних культурах, формувати толерантне ставлення до традицій, звичаїв, норм, культурної спадщини інших народів, виховувати усвідомлення цінності нового досвіду для власного життя, прищеплювати культуру спілкування у типових ситуаціях міжкультурного спілкування.

Основними об'єктами міжкультурного навчання є компоненти МКК: соціокультурний, соціолінгвістичний та соціальний. Формування соціокультурної компетентності у молодших школярів передбачає ознайомлення учнів з окремими особливостями країн, мова яких вивчається, деякими характерними рисами представників відповідної нації, визначними місцями, особливостями навчання у різних типах шкіл, з основними традиціями і звичаями носіїв цієї мови, з особливостями святкування деяких релігійних і державних свят, з найбільш визначними творами дитячої літератури та їхніми героями. На уроках ІМ варто цілеспрямовано формувати в учнів уміння порівнювати інформацію про країни, мова яких вивчається, з відомими їм фактами культури своєї країни, звертати увагу на особливості чужої культури та запозичувати позитивний досвід.

У межах соціолінгвістичної компетентності, що визначається як здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування [5, с. 425], учні початкової школи мають спочатку ознайомлюватися з власними іменами (прізвищами та іменами зарубіжних однолітків, назвами іграшок, казкових персонажів, героїв дитячих мультфільмів, назвами країн, мова яких вивчається), а потім оволодівати іншою безеквівалентною лексикою, сталими виразами, автентичними римуваннями.

Стосовно соціальної компетентності, що трактується як здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях [5, с. 430], то учні початкової школи мають навчитися вступати в контакт з носіями мови, дотримуючись основних правил мовленнєвого етикету, прийнятого у відповідній культурі, оволодівши найпростішими мовленнєвими засобами спілкування, зокрема у ситуаціях привітання, знайомства, прощання, вибачення, подяки, вести себе тактовно і толерантно у процесі спілкування із зарубіжними ровесниками.

Отже, формування МКК у процесі навчання ІМ молодших школярів має бути спрямоване на пробудження їхнього інтересу до нової мови і культури іншого народу, ознайомлення з

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

новими можливостями спілкування, діалогу з представниками різних національностей, самозбагачення цінностями світової культури, загальний розвиток дітей. Важливе значення для прискореного розвитку мають соціальне середовище, передусім взаємодія з дорослими і краще розвинутими дітьми, активна власна діяльність, зокрема ігрова. Проведене нами дослідження дало підстави для розробки природовідповідного комунікативно-ігрового методу навчання ІМ молодших школярів на основі синтезу іншомовної комунікативної та ігрової діяльності. Вказаний метод ми визначаємо як сукупність способів і засобів організації взаємопов'язаної комунікативно-ігрової діяльності молодших школярів і вчителя, яка забезпечує мотиваційну, змістову та процесуальну основу для моделювання у навчальному процесі з ІМ у початковій школі адекватного їхнім віковим особливостям та процесам засвоєння мови елементарного іншомовного спілкування з метою виховання і розвитку учнів початкової школи, формування в них іншомовної комунікативної компетентності на елементарному рівні [7, с. 247]. Педагогічною практикою і наукою доведено, що навчання ІМ на основі інтеграції іншомовного спілкування з ігровою та іншими видами дитячої діяльності не тільки найбільше сприяє розвитку молодших школярів, їхній іншомовно-мовленнєвій активності, й забезпечує мотивацію та ефективність оволодіння ІМ загалом.

Міжкультурне навчання у початковій школі доцільно здійснювати як за рахунок перехресчування рідної і чужої культури в процесі іншомовного спілкування, так і за рахунок синтезу комунікативної та типових видів дитячої (ігрової) діяльності. Реалізація іншомовної діяльності на змістовій основі образотворчої, художньої, музичної, ігрової та інших видів діяльності не тільки розвиває мовленнєві здібності учня до оволодіння ІМ, формує його як творчу особистість, а й забезпечує міжкультурне виховання дитини.

Цілком логічно припустити, що формування МКК в учнів початкової школи на основі комунікативно-ігрової діяльності забезпечить їм педагогічну і психологічну підтримку, створить атмосферу продуктивного та творчого пізнання культури країн, мова яких вивчається.

Комунікативно-ігрові прийоми навчання ІМ розглядаємо як способи моделювання у навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі типових для дітей видів ігрової діяльності, які мотивують мовленнєві дії учнів та сприяють оволодінню ними елементарною іншомовною комунікативною компетентністю [7, с. 256].

Застосування комунікативно-ігрових прийомів забезпечує реалізацію властивих для молодших школярів механізмів породження мовлення, достатній обсяг іншомовного мовленнєвого досвіду завдяки можливості вмотивованого багаторазового сприйняття і повторення мовленнєвих дій. Проведене дослідження дало підстави для класифікації комунікативно-ігрових прийомів на основі критерію наявності елементів: 1) змагання (ігри, конкурси, вікторини); 2) відгадування (шаради, загадки, кросворди); 3) перевтілення (ігри-пантоміми, скетчі, інсценівки, рольові ігри); 4) художнього виконання (лічилки, скоромовки, римовання, вірші, пісні); 5) сюжетної організації (казки, легенди, байки та інші історії) [7, с. 260].

Аналіз досвіду викладання ІМ у початкових загальноосвітніх та спеціалізованих школах дозволив виокремити групи комунікативно-ігрових прийомів, які демонструють максимальну ефективність у формуванні згаданих компонентів МКК як об'єктів міжкультурного навчання. Так, у процесі формування соціокультурної компетентності доцільно застосовувати насамперед театралізовані ігри з лялькою, яка спілкується ІМ, навчальні сюжетні історії про дружбу та листування українських дітей та їхніх ровесників – носіїв ІМ, навчальні римовані тексти, які відображають традиції та звичаї носіїв ІМ; у процесі формування соціолінгвістичної компетентності – навчальні ігри («ланцюжок», «карусель»), автентичні римовані тексти, казкові ігри, пальчикові ігри; у процесі формування соціальної компетентності – двомовні навчальні ігри, рольові ігри з персонажами підручників, які виконують ролі носіїв ІМ, драматизації.

Методика застосування комунікативно-ігрових прийомів навчання ІМ розроблена з урахуванням визначеної структури та трьохфазового характеру комунікативно-ігрової діяльності і включає підготовчий, виконавчий і підсумковий етапи. На підготовчому етапі формуються ігровий і навчальний мотиви для участі учнів у комунікативно-ігровій діяльності, описується комунікативно-ігрова ситуація, пояснюються правила реалізації ігрового елементу, формулюється комунікативно-ігрове завдання, розподіляються ролі й

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

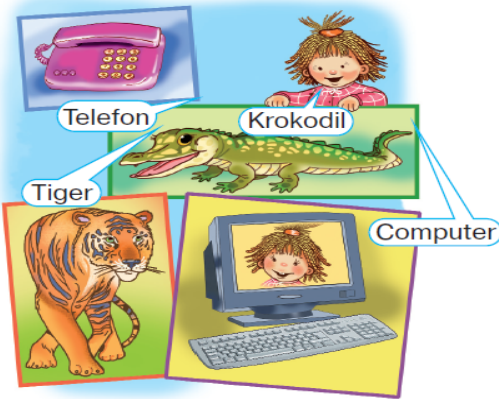
атрибути. На виконавчому етапі здійснюються комунікативно-ігрові дії учнів, які коригуються і підкріплюються учителем. На підсумковому етапі відповідні дії учнів оцінюються, визначаються та нагороджуються переможці [7, с. 264].

Продемонструємо методику застосування комунікативно-ігрових прийомів у процесі формування соціокультурного, соціолінгвістичного та соціального компонентів МКК на прикладах із створених за нашої участі навчально-методичних комплексів (НМК) з німецької мови для учнів початкової школи.

Для формування соціокультурної компетентності у чинних НМК з німецької мови застосовується дидактична драматизація – театралізована гра, в якій приймають участь вчитель, учні та лялька Мія, що спілкується тільки німецькою мовою. Від імені ляльки учитель розповідає дітям про життя, традиції та звичаї носіїв мови, визначні місця країн, мова яких вивчається, особливості навчання у різних типах шкіл, святкування деяких релігійних та державних свят тощо. За допомогою ляльки учитель демонструє учням нові лексичні та мовленнєві одиниці, спонукає до багаторазового повторення, звертає увагу на правильність вимови, розуміння учнями їх значення, а у разі введення інтернаціональних слів – на відмінність або схожість у звучанні та написанні німецьких та відповідних українських слів, як наприклад в уроці 2 в підручнику з німецької мови для 1 класу, який створено колективом авторів під керівництвом професора Н. Ф. Бориско у межах міжнародного проекту Гете-інституту [3, с. 6]:

3. Das ist gar nicht schwer. Це зовсім не складно.

 **a) Sieh die Bilder an und hör zu.** Розглянь малюнки і послухай.



b) Hör zu, sprich nach und zeige die Bilder. Послухай, повтори та покажи малюнки.

У театралізованій грі учитель подає у діалозі з лялькою Мією зразки діалогічних єдностей або мінідіалогів, які учні спочатку слухають, потім імітують і відтворюють у таких навчальних іграх, як «ланцюжок» і «карусель». Приведемо приклад театралізованої гри учительки та учнів з лялькою Мією з підручника з німецької мови для 1 класу [3, с. 6]:

Wie alt bist du? Ich bin 6 (Jahre alt).

1. Wie alt bist du? Скільки тобі років?



a) Sieh das Bild an und hör zu. Розглянь малюнок і послухай.



b) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

c) Antworte auf die Frage. Дай відповідь на запитання.

— Wie alt bist du?

— Ich bin ...



2. Wir spielen Karussell. Ми граємося в гру «Карусель».

Формуванню соціокультурної компетентності молодших школярів сприяє також застосування навчальних сюжетних історій, в яких розповідається про життя та побут носіїв ІМ. У НМК «Німецька мова у грі 1» [2] така сюжетна історія являє собою історію дружби та листування німецького хлопчика Томаса та української дівчинки Ніни. Окремі епізоди цієї історії пов'язані єдиним сюжетом, в якому розвивається ідея контактів учнів з їхніми ровесниками – носіями німецької мови. Перспектива реального листування або навіть зустрічі з такими ровесниками мови може стати вирішальним мотиваційним фактором вивчення молодшими школярами ІМ та культури. Слухання та розуміння історій може забезпечити учням необхідний і достатній рецептивний досвід іншомовного спілкування. Сприйняття історій на слух є прекрасною можливістю для «занурення» учнів в іншомовну атмосферу, ознайомлення зі світом, культурою та літературою народу, мова якого вивчається. Робота над історіями ІМ у початковій школі має пробудити інтерес школярів до іншої культури, виробити в них звичку до прослуховування, а потім читання художньої літератури в оригіналі, таким чином, закласти фундамент для читання іншомовної літератури на наступних щаблях вивчення ІМ. Тому важливим завданням учителя є навчити учнів отримувати радість і задоволення від слухання і читання художньої літератури ІМ, що є основою для підтримки знань ІМ протягом усього життя. Застосування історій у навчанні ІМ забезпечує інтеріоризацію культурних впливів і становлення особистості як майбутнього творця культури [6, с. 40–42].

Для ознайомлення учнів з традиціями і звичаями носіїв німецької мови, особливостями навчання в школі, святкування релігійних та державних свят у комунікативно-ігровій методиці застосовуються навчальні римовані тексти, як, наприклад, вірші «Weihnachten», «Silvester», «Osterfest» «Unser Stundenplan» у підручнику «Німецька мова у грі 2». Під навчальними римованими текстами ми розуміємо створені або адаптовані з навчальною метою тексти ІМ, які відображають зміст і включають основні лексичні одиниці та мовленнєві зразки ситуації спілкування [7, с. 274]. Застосування навчальних римованих текстів забезпечує контекстне та «компактне» подання нового матеріалу, його легке та якісне запам'ятовування.

Формування соціолінгвістичної компетентності молодших школярів реалізується у НМУ «Німецька мова у грі 1» на основі таких комунікативно-ігрових прийомів, як автентичні римовані тексти, казкові ігри, навчальні ігри («ланцюжок», «карусель»), пальчикові ігри, в яких застосовуються мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою, зокрема прізвища та імена зарубіжних однолітків, назви іграшок, казкових персонажів, героїв дитячих мультфільмів, географічні назви країн, мова яких вивчається.

Застосування ігор у формуванні МКК молодших школярів зумовлено тим, що ігрова діяльність задовольняє потреби учнів у грі, русі, емоціях, спілкуванні, визнанні та підтримці,

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

значно збільшує їхню активність, забезпечує чуттєвий досвід і конкретизує абстрактні мовленнєві операції, а отже, значно збільшує ефективність навчання та одночасно знижує як часові витрати, так і інтелектуальні зусилля учнів.

В іграх-казках учні ознайомлюються з народним фольклором країн, мова яких вивчається, мимовільно запам'ятовують назви казок та імена їхніх головних героїв. У казкових іграх молодші школярі беруть участь в коротких сценках, використовуючи вже відомі їм лексичні та мовленнєві одиниці відповідно до наведеного вчителем зразка. Учитель викладає короткий зміст казок рідною мовою за допомогою малюнків у підручнику та відповідає на питання учнів, він пояснює сценку з казки, називає та характеризує дійові особи і пропонує учням повторити за ним тексти ролей з відповідною мімікою і жестами.

Формування соціальної компетентності в учнів перших класів початкової школи доцільно здійснювати на основі двомовних навчальних римованих текстів, адже загальновідомо, що першокласники з огляду на властиву їм злитість сприйняття засвоюють зразки мовлення цілісно, фонетично коректно відтворюють їх, проте часто не розуміють їхнього значення. Мета двомовних римуваль – закріпити мовленнєві зразки за певними комунікативними намірами і, отже, встановити однозначний зв'язок між висловлюванням та ситуацією. За допомогою таких римуваль учні засвоюють мовленнєві засоби соціальної взаємодії, ознайомлюються з нормами та правилами як вербальної, так і невербальної поведінки у типових ситуаціях спілкування з носіями мови, яку вони вивчають.

Навчання учнів мовленнєвих засобів, що необхідні для міжкультурного спілкування, ефективно реалізується у комунікативно-ігровій методиці на основі інсценування. Зокрема, у чинних підручниках з німецької мови учням пропонуються розігрувати сценки із життя та спілкування героїв підручника: дівчинки Алекс та її брата Макса з Німеччини, їхніх друзів і тваринок. Приведемо приклад сценки спілкування по телефону кішки Китті та мишки Міккі в уроці 6 у НМК з німецької мови для першого класу [3, с. 27]:



***3. Kitti und Micki am Telefon.** Китті та Міккі біля телефону.

a) Sieh das Bild an und hör zu. Розглянь малюнок і послухай.



b) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

Kitti: Drei-fünf-sieben-acht.

Micki: Hier ist Micki.

Kitti: Hallo, Micki!

Micki: Hallo, Kitti!

Kitti: Micki, komm zu mir, wir spielen!

Micki: Toll!

c) Spielt die Szene vor. Розіграйте сценку.

Ознайомлення учнів з особливостями святкування релігійних та державних свят країн, мова яких вивчається, мовленнєвими зразками для привітання зі святами пропонується у підручниках з німецької мови для початкової школи також на останніх уроках кожної теми у цікавій формі уроків-майстрування, уроків-змагання, уроків-гри тощо[1, с. 85], наприклад:

3. Wir basteln eine Weihnachtskarte. Ми виготовляємо різдвяну листівку.



4. Wir wünschen unseren Freunden frohe Weihnachten. Ми бажаємо нашим друзям веселого Різдва.

a) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

— Frohe Weihnachten, Tanja!

— Frohe Weihnachten, Micki!



b) Karussellspiel. Гра «Карусель».

— Frohe Weihnachten, Natascha!

— Frohe Weihnachten, Katja!

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Вивчення передового досвіду навчання ІМ у початкових школах України свідчить, що застосування комунікативно-ігрових прийомів забезпечує ефективне формування МКК та приносить молодшим школярам задоволення від навчання.

Таким чином, у статті окреслено цілі та об'єкти формування МКК в учнів початкової школи у процесі навчання ІМ, визначено комунікативно-ігрові прийоми, прийнятні для формування соціокультурного, соціолінгвістичного та соціального компонентів МКК, описано методику їх застосування та продемонстровано приклади з підручників з німецької мови для початкових загальноосвітніх шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Німецька мова: підручник для 2 класу загальноосвітніх навч. закладів / Н. Ф. Бориско, Л. В. Горбач, Г. М. Мельничук, О. О. Паршикова, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко. – К.: Грамота, 2012. – 176 с.
2. Дручків Н. Ю. Німецька мова у грі, 1: Книжка для вчителя / Н. Ю. Дручків, О. О. Паршикова. – К.: Освіта, 1997. – 206 с.
3. Горбач Л.В. Німецька мова: підручник для 1 класу загальноосвітніх навч. закладів / Г. М. Мельничук, О. О. Паршикова, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко. – К.: Грамота, 2012. – 120 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. 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.
6. Паршикова Е. А. Метод «storytelling» в обучении иностранным языкам в начальной школе / Е. А. Паршикова // Иноземные языки. – 2003. – №2. – С. 38–42.
7. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / О. О. Паршикова. – К., 2010. – 408 с.

REFERENCES

1. Borysko N.F. Nimeczka mova [German language]: pidruchnyk dlya 2 kl. zagalnoosvitn. navch. zakl. / N. F. Borysko, L.V. Gorbach, G. M. Melnychuk, O. O. Parshykova, L. P. Savchenko, M. M. Sidorenko. – K.: Gramota, 2012. – 176 p.
2. Gorbach L.V. Nimeczka mova [German language]: pidruchnyk dlya 1 kl. zagal'noosvitn. navch. zakl. / L.V. Gorbach, G. M. Melnychuk, O. O. Parshykova, L. P. Savchenko, M. M. Sidorenko. – K.: Gramota, 2012. – 120 p.: il.
3. Druchkiv N. Yu. Nimeczka mova u gri, 1 [The German language in the game, 1]: Knyzhka dlya vchytelya. / N. Ju. Druchkiv, O. O. Parshykova. – K.: Osvita, 1997. – 206 p.
4. Zagalnoyevropejski Rekomendaciyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ocinyuvannya / nauk. red. ukrayinskogo vydannya S. Yu. Nikolayeva [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching and Evaluation]. – K.: Lenvit, 2003. – 273 p.
5. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistichnykh universytetiv / O. B. Bigych, N. F. Borysko, G. E. Boreczka ta in. / za zagaln. red. S.Yu.Nikolayevoyi [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for the student. classical, pedagogical and linguistic universities]. – K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
6. Parshikova E. A. Metod „storytelling“ v obuchenii inostrannym jazykam v nachalnoj shkole [The method of "storytelling" in teaching foreign languages in an elementary school] / E.A.Parshikova // Inozemni movi. – 2003. – № 2. – pp. 38–42.
7. Parshykova O. O. Teoretychni osnovy navchannya inozemnoyi movy uchniv pochatkovoyi shkoly [Theoretical foundations of foreign language teaching to primary comprehensive school pupils]: dys. ... dokt. ped.nauk 13.00.02 / O.O.Parshykova. – K., 2010. – 408 p.

Стаття надійшла в редакцію 06.10.2017 р

ІННА МИРКОВІЧ

mirkovi4@ukr.net

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім. К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто методи і прийоми навчання учнів молодших класів лексики англійської мови за допомогою театралізованої діяльності. Визначено види англомовних лексичних знань, навичок і умінь, якими повинні володіти учні четвертих класів загальноосвітніх шкіл; структуру змісту навчання англомовної лексики на початковому етапі навчання в школі; виокремлює театралізовану діяльність як один з засобів навчання, що сприяє підвищенню інтересу до іноземної мови і значною мірою стимулює розвиток мовленнєвої активності учнів. Описано покрокові методичні дії з навчання іношомовної лексики, які поступово ускладнюються, а саме дії: 1) для набуття знань лексичного матеріалу: імітаційні, підстановчі, трансформаційні, селективні, перекладні, що виконуються усно і письмово (крім імітаційних) 2) для формування навичок вживання навчального лексичного матеріалу – ті ж, але з регламентацією часу; 3) для розвитку передмовленнєвих умінь; 4) для розвитку мовленнєвих умінь на базі вивченої лексики. Ефективність усіх вищезазначених дій посилюється використанням ідеальних і матеріальних засобів навчання. Представлено критеріальний апарат і рівні оцінювання лексичних знань і умінь учнів 4-х класів. Наведено результати експериментального навчання.

Ключові слова: методи і прийоми навчання, учні молодших класів, лексика англійської мови, театралізованої діяльність.

ІННА МИРКОВИЧ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Южноукраинский национальный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрим методы и приемы обучения учащихся младших классов лексики английского языка посредством театрализованной деятельности. Определены виды англоязычных лексических знаний, навыков и умений, которыми должны обладать учащиеся 4-х классов общеобразовательных школ; структуру содержания обучения англоязычной лексики на начальном этапе обучения в школе. Выделена театрализованная деятельность как одно из важных средств обучения, которое способствует повышению интереса к иностранному языку и в значительной степени стимулирует развитие речевой активности учащихся. Описаны пошаговые методические действия по обучению иноязычной лексики, которые постепенно усложняются, а именно действия: 1) для приобретения знаний лексического материала: имитационные, подстановочные, трансформационные, селективные, переводные, выполняемые в устной и письменной формах (кроме имитационных) 2) для формирования навыков употребления учебного лексического материала – те же самые, но с регламентацией времени; 3) для развития предречевых умений; 4) для развития речевых умений на базе изученной лексики. Эффективность всех вышеперечисленных действий усиливается использованием идеальных и материальных средств обучения. Представлен критерийный аппарат и уровни оценивания лексических знаний и умений учеников 4-х классов. Приведены результаты экспериментального обучения.

Ключевые слова: методы и приемы обучения, учащиеся младших классов, лексика английского языка, театрализованной деятельности.

INNA MIRKOVICH

PhD (Pedagogy), Senior Lecturer
South-Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushinskiy,
26, Staroportofrankivska St., Odesa,

METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING JUNIOR PUPILS ENGLISH VOCABULARY BY MEANS OF DRAMA ACTIVITIES

The article deals with the problem of developing new methods and techniques of teaching the junior pupils English vocabulary by using drama activity. In the article the author determines the lexical knowledge, lexical skills and abilities that the fourth-grade pupils of secondary schools should master in English; outlines the structure of the content of teaching English vocabulary at the primary school; singles out drama activity as one of the important means of teaching, which contributes to the increase of interest in a foreign language and stimulates the development of pupils' speech activity. The author describes step-by-step methodical actions for teaching the fourth-grade pupils a foreign language vocabulary. The actions are gradually becoming more complicated. These are the following actions: 1) for acquiring knowledge of lexical material: imitative, substitutive, transformational, selective, translation tasks which are spoken and written (except for imitative), 2) for developing skills of using educational lexical material: the same kinds as the previous ones, but with the time limit; 3) for developing pre-speech skills; 4) for developing speech skills on the basis of the active vocabulary. The effectiveness of all the above mentioned actions is enhanced by the use of ideal and material means of teaching. During the educational process the author puts forward 4 teaching aims. The first aim consists of the acquisition of the receptive and reproductive knowledge of words and expressions, which are based on thematic, stage, folklore and extra-linguistic vocabulary. The second aim means developing the receptive and reproductive skills of the use of educational lexical material. The third aim is oriented to develop the ability of children to use words and expressions under study in new phrases and sentences at the pre-speech level. The fourth aim is oriented to develop the ability of children to use the words and expressions under study in their own speech, that is, at the speech level. The article presents the criteria, evaluative indicators, levels of assessment of lexical knowledge and lexical abilities of the fourth-grade pupils; the results of experimental training.

Keywords: teaching methods and techniques, junior pupils, English vocabulary, drama activities.

Процеси глобалізації у всіх сферах життя, що відбуваються сьогодні у світовій спільноті і безпосередньо впливають на Україну, призвели до збільшення попиту на знання сучасних європейських мов на ринку праці. Це спонукає по-новому поглянути на багато процесів шкільної освіти, зокрема, виокремити проблему навчання іноземних мов як ключову. Оволодіння іноземною мовою розпочинається в молодшому шкільному віці, коли діти легше сприймають і засвоюють нову інформацію, а діяльнісний характер навчального предмета «Іноземна мова» відповідає природі молодшого школяра, що сприймає світ цілісно, емоційно і активно, та дозволяє задіяти творчий потенціал дітей в процесі навчання. Одним із видів творчої діяльності є театралізована діяльність, яка значною мірою стимулює розвиток мовленнєвої активності учнів. Тому використання театралізованої діяльності в процесі викладання іноземної мови розглядається як один із найважливіших засобів навчання.

Мета статті полягає в дослідженні методів та прийомів навчання учнів молодших класів лексики англійської мови засобом театралізованої діяльності.

Теоретико-методологічні засади навчання іноземної лексики представлені в роботах таких українських вчених, як: І. Задорожна, Р. Мартинова, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, О. Петрашук, В. Плахотник, В. Скалкін, Л. Черноватий та ін. Навчання лексики іноземної мови досліджувалося у різних напрямках. Так, визначенню лінгводидактичних принципів відбору активного та пасивного словника для різних вікових груп в умовах шкільного і вузівського навчання присвячено праці Л. Герман-Прозорової, А. Головачевої, М. Григорьєвої, М. Латушкіної, С. Логвінової, С. Смоліної, S. Eggert, Н. Casper-Hehne, D. Krohn, P. Lorenzen та ін.; проблемам засвоєння лексики – М. Бурлакова, Ю. Гнаткевича, Б. Чуйкова, R. Carter, M. McCarthy та ін.; навчанню вільних словосполучень – В. Крафт, О. Тарнопольського, С. Тер-

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Мінасової, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, I. Nation, N. Schmitt, L. Taylor та ін.; навчанню фразеологічних одиниць – К. Балабухи, А. Подосінікової, В. Усатої. Але ретроспективний аналіз проблеми дозволив констатувати, що її актуальність не зменшується протягом багатьох років, залишаючись значущою для теорії і практики навчання англійської мови в школі.

Центральна ланка в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок, що є навичками інтуїтивно-правильного утворення, вживання, розуміння лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова та його значенням. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок, а рецептивні лексичні навички – це розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного, пасивного мінімумів при читанні, аудіюванні. Її змістову лінію становлять: пасивний і активний словник у межах віку – синоніми, омоніми, антоніми; близькі й багатозначні слова; основне й переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти [2, с. 45].

Визначимо види англомовних лексичних знань, навичок і умінь, якими повинні володіти учні 4-х класів.

Щодо лексичних знань, то можна виокремити такі: знання семантики лексичної одиниці, необхідної для її усвідомленого засвоєння; знання у сфері граматики, потрібні для утворення нових слів шляхом морфологічних перетворень знайомих слів; знання лексичної сполучуваності слів, синонімики, антонімики слів; знання правил вживання лексики, що вивчається, в зв'язних за значенням реченнях; знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, фразеологічних одиниць, прислів'їв, приказок; знання усномовленнєвих формул для забезпечення особистісного характеру монологу чи діалогу; знання формул контакту або звертання до слухача, груп слів і словосполучень для систематизації або підсумовування інформації.

Лексичними навичками є:

- впізнавання лексичних одиниць, які вивчаються, в словосполученнях чи зв'язних за змістом реченнях вивчених типів, що утворюють мікротексти монологічного і діалогічного характеру (рецептивні навички);
- відтворення словосполучень і речень з лексичними одиницями, що вивчаються, рідною мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті англійською (рецептивні навички);
- відтворення словосполучень і речень з лексичними одиницями, що вивчаються, англійською мовою при їх зоровому і слуховому сприйнятті рідною (репродуктивні навички);
- вживання вивчених лексичних одиниць у різних тематичних контекстах;
- розпізнавання та вживання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики при побудові мовленнєвого акту англійською мовою;
- вибору мовної форми і способу її вираження залежно від характеру мовленнєвого акту;
- використання синонімічних та антонімічних засобів.

Лексичними умінями є:

- вживання без попередньої підготовки різнотипних словосполучень і речень (раніше вивчених граматичних зразків) з кожною вивченою лексею у властивих їй формах і функціях;
- складання зв'язних за змістом речень у вигляді монологічних або діалогічних висловлювань з кожною вивченою лексею;
- використання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики у власних висловлюваннях;
- використання синонімічних, антонімічних засобів;
- вживання фразеологічних одиниць у мовленні.

Таким чином, структура змісту навчання англомовної лексики на початковому етапі в школі полягає в набутті знань ізольованих слів, висловів, лексики з національно-культурним компонентом семантики; формуванні навичок їх вживання в поєднанні з раніше вивченими на рівні словосполучень і окремих речень; використанні синонімічних, антонімічних засобів; розвитку умінь вживати кожне лексичне явище у власному мовленні, використовувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, фразеологічні одиниці, прислів'я,

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

приказки у міжкультурному спілкуванні, що безпосередньо сприяє формуванню англомовної лексичної компетенції учнів.

Для більш ефективного оволодіння вищезазначеними знаннями, навичками і вміннями доцільно впроваджувати у навчальний процес елементи театралізованої діяльності. Театралізована діяльність, зазначає Н. Водолага, – це унікальний засіб збагачення мовного та мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення, оскільки вона дає можливість для одночасного вирішення різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні; образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності; збагачення і уточнення словника – у процесі засвоєння і відтворення текстів; вправлення в різних видах творчих завдань [1, с. 5].

У театралізованій діяльності А. Богуш визначає ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень.

Для навчання іншомовної лексики на уроках англійської мови в школі пропонуємо впроваджувати такі види театралізованої діяльності: мовні ігри з елементами імпровізації, ігри-пантоміми, рольові ігри, виразне декламування віршів, драматизацію ситуацій, розігрування діалогів, проведення міні-вистав, драматизацію казок / п'єс, які учні читають на заняттях з домашнього читання.

Наведемо покрокові методичні дії з навчання іншомовної лексики, що поступово ускладнюються. Такими методичними діями можуть бути дії: 1) для набуття знань лексичного матеріалу: імітаційні, підстановчі, трансформаційні, селективні, перекладні, що виконуються усно і письмово (крім імітаційних); 2) для формування навичок вживання навчального лексичного матеріалу – ті ж, але з регламентацією часу; 3) для розвитку передмовленнєвих умінь – методичні дії, які спонукають до спілкування на основі використання різних опор. Кожна наступна дія вимагає все більшої самостійності у продукуванні висловлювання. Так, наприклад, якщо перша опора є готовим зразком мовлення у вигляді тексту, який треба переказати за допомогою відповідей на питання, то остання опора виключає будь-яку лінгвістичну і смислову підказку і може виглядати як малюнок; його обговорення і стане мовленнєвим висловлюванням. Проміжними опорами, що спонукають до спілкування учнів, можуть бути: деталізуючі питання до малюнка, питання, які допомагають розкрити події, які відбулися в казці, або деталізуючі слова і словосполучення, що характеризують зовнішність і вчинки героїв; 4) для розвитку мовленнєвих умінь на базі вивченої лексики: а) ігрові: без будь-яких трансформацій; зі зміною особи/місця дії, що відбувається / за інших обставин; б) драматизаційні: рольове відтворення казок/п'єс з урахуванням їх театралізованої драматизації. Розвиток даних умінь здійснюється шляхом численних репетицій постановки казки/п'єси. Вивчення кожним учнем усіх ролей казки, що дає можливість її багаторазової постановки і, отже, засвоєння всього мовного та мовленнєвого матеріалу даного художнього твору; в) реально-мовленнєві, що виникають на основі різноманітних мовленнєвих і емоційних ситуацій, бо мета полягає не тільки в тому, щоб учні спілкувалися від імені героїв художніх творів або обговорювали їх, а й в тому, щоб вони навчилися говорити на будь-які цікаві для них теми з використанням того лексичного матеріалу, який вони засвоїли в процесі драматизації англомовних казок.

Ефективність усіх вищезазначених дій посилюється використанням ідеальних і матеріальних засобів навчання. Із ускладненням етапу навчання ідеальні засоби навчання зменшують свій мовленнєвий потенціал як підказки, і набувають лише форми плану передбачуваних мовленнєвих дій. Так, наприклад, якщо перша ідеальна опора є готовим мовленням (в нашому випадку казка/п'єса), яке треба відтворити практично без змін, то наступна опора вже вимагає більшої самостійності в мовленнєвій діяльності учнів. Це можуть бути неповні речення казки, зміст яких повинен бути спочатку самостійно домисленим учнями, а потім – ними відтворений. У такому випадку третьою опорою можуть бути лише деталізуючі питання за змістом казки, відповіді на які призведуть до викладу її змісту. Отже, кожна наступна вербальна опора містить менше словесно-мовленнєвого матеріалу і тому вимагає більшої самостійності у продукуванні висловлювання.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Матеріальні засоби навчання ускладнюються. Це проявляється в поступовому нарощуванні театральної атрибутики, що супроводжує драматизацію казки. Динаміка всього процесу навчання зумовлюється результатами досягнення цілей навчання на кожному етапі, тому можливість переходу до виконання методичних дій на наступному етапі допускається лише за умови оволодіння всіма методичними діями на попередньому етапі. Якість виконання всіх дій визначається системою контрольних завдань.

Навчання починається з висування першої мети навчання, що складається з набуття рецептивних і репродуктивних знань слів і виразів, які базуються на загальнонавчальній, сценічній, фольклорній і екстралінгвістичній лексиці.

Загальнонавчальна лексика – це слова і вирази, що описують предмети, явища і дії з повсякденного життя людини. Сценічна лексика містить слова і вирази, що описують всі атрибути театального життя: сцену, декорації, костюми, сценічну поведінку акторів. До фольклорної лексики належать слова і вирази, які відображають колорит певної місцевості. Він проявляється в описі специфічної поведінки людей, їх культури і культури їх мовленнєвої поведінки. Екстралінгвістична лексика становить слова і вирази, що описують жестикуляцію героїв твору, а також їх пантомімні дії.

Для реалізації першої мети навчання використовується метод усного та письмового представлення навчального мовленнєвого матеріалу і його семантизації з опорою на рідну мову.

Для наочної демонстрації навчальних мовних одиниць (загальнонавчальної тематичної лексики, фольклорної лексики, сценічної лексики) використовуються малюнки, картки зі словами, слайди, маски, костюми героїв, деякі музичні інструменти.

Для перевірки якості набутих знань навчального матеріалу застосовується його прямий і зворотний переклад. При отриманні високих результатів в запам'ятовуванні нових мовленнєвих явищ можливий перехід до висування другої мети навчання на даному етапі.

Друга мета навчання полягає у формуванні рецептивних і репродуктивних навичок вживання навчального мовленнєвого матеріалу. Для цього учням пропонується читання і переклад словосполучень і речень, що описують сцену і декорації, визначають особливості етносу, вживаються в музичних творах, характеризують невербальну поведінку людей. Ці навички формуються шляхом повторення прослуханого і прочитаного матеріалу, складання словосполучень і речень за зразком, трансформації у реченнях мовної форми, перекладу словосполучень і речень з регламентацією часу. Засобами, які сприяють виконанню цих дій, є таблиці, аудіозаписи, картки зі словосполученнями і реченнями, секундомір. Сформованість навичок перевіряється за допомогою усних і письмових перекладних вправ з регламентацією часу.

Третя мета навчання полягає в розвитку у дітей уміння вживати слова і вирази, що вивчаються, в нових словосполученнях і реченнях на умовно-мовленнєвому рівні. Для цього вони доповнюють речення, завершують їх за змістом, протиставляють їх зміст тому, що вигадують самі. Контроль розвитку описаних явищ здійснюється шляхом виконання тестових завдань на розуміння прочитаного, а також самостійного викладу думок з обов'язковим використанням мовних явищ, які вивчаються.

Четверта мета навчання полягає в розвитку у дітей уміння вживати слова і вирази, які вивчаються, у власному мовленні, тобто на мовленнєвому рівні. Для розвитку таких умінь діти виконують синхронний переклад англomовного мовлення, що сприймається, відповідають на питання з почутого, переказують від третьої особи, пояснюють значення екстралінгвістичної поведінки героїв, проводять їх англomовне коментування на прикладах поведінки однокласників, висловлюють власну думку щодо подій/ситуацій. Здатність учнів словесно й емоційно реагувати на різні обставини свідчить про досягнення останньої мети навчання.

Для перевірки набутих лексичних знань та вмінь після завершення теми (тематичного циклу) рекомендується проводити зрізи знань учнів. Для визначення якості оволодіння мовним матеріалом як з автентичних казок, так і з навчальної тематики відповідно до програми з англійської мови для учнів 4-х класів загальноосвітніх шкіл пропонуємо наступні показники лексичного критерію:

- 1) обсяг засвоєного лексичного матеріалу;

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

2) безпомилковість його вживання при перекладі словосполучень і речень: а) з англійської мови рідною, що буде відповідати рецептивним лексичним знанням; б) з рідної мови англійською, що буде відповідати репродуктивним лексичним знанням;

3) орфографічна грамотність при його написанні, що передбачає безпомилкове написання представленого для контролю матеріалу англійською мовою.

Допущені помилки рідною мовою при перекладі словосполучень і речень з англійської мови враховуватися не будуть. Під «лексичними помилками» ми будемо мати на увазі: а) неправильну заміну слів (tall замість high, flower замість plant); б) вживання невідповідного слова; в) відсутність слова в перекладі; г) орфографічні невідповідності (clock замість clok, tee замість tea).

Рівнями оцінювання показника щодо обсягу засвоєного матеріалу і безпомилковості його вживання при перекладі вважаємо наступні:

1) високий, якщо при перекладі словосполучень і речень з англійської рідною мовою, учні проявили 100–95 % розуміння використаної в них лексики, а при перекладі тих же словосполучень і речень з рідної мови англійською допустили не більше 2 лексичних та 2 орфографічних помилок;

2) середній, якщо при перекладі словосполучень і речень з англійської рідною мовою, учні проявили 94–85 % розуміння використаної в них лексики, а при перекладі тих самих словосполучень і речень з рідної мови англійською допустили не більше 3–4 лексичних і орфографічних помилок;

3) достатній, якщо при перекладі словосполучень і речень з англійської рідною мовою, учні проявили 84–70 % розуміння використаної в них лексики, а при перекладі тих самих словосполучень і речень з рідної мови англійською допустили не більше 5–6 лексичних і орфографічних помилок;

4) низький, якщо при перекладі словосполучень і речень з англійської рідною мовою, учні проявили нижче, ніж 70 % розуміння використаної в них лексики, а при перекладі тих же словосполучень і речень з рідної мови англійською допустили більше 6 лексичних і орфографічних помилок.

Рівнями оцінювання показника щодо орфографічної грамотності написання учнями вивченого мовного матеріалу вважаємо такі:

1) високий, якщо в письмовому перекладі представленого матеріалу є до 2 орфографічних помилок;

2) середній, якщо є 3–4 орфографічні помилки;

3) достатній, якщо є 5–6 орфографічних помилок;

4) низький, якщо допущено більше 6 орфографічних помилок.

Контроль розвитку лексичних вмінь здійснювався шляхом виконання таких завдань: написати англійською мовою під диктовку вчителя рідною мовою словосполучення, вирази і речення, що включають вивчений лексико-граматичний матеріал як з основної програми, так і з вивченої автентичної казки/п'єси; перекласти словосполучення і речення з іноземної мови рідною і навпаки; виконати тестові завдання на розуміння лексики; письмово висловити думку (5 речень) за вивченою темою з обов'язковим використанням мовних явищ, які вивчалися.

Тестування проходило на базі Одеської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 94 з усіма учнями 4-х класів одночасно в приміщенні, в якому кожен учень сидів за окремою партою. За результатами проведеного тестування 25 % учнів експериментальної групи проявили високий рівень володіння лексичним матеріалом. Середнього рівня досягли 45 % учнів. Достатній рівень володіння вивченим лексичним матеріалом продемонстрували 25 % учнів. І лише 5 % школярів показали низькі результати засвоєння лексичних одиниць.

Таким чином, отримані дані контрольних зрізів підтвердили ефективність запропонованих методів і прийомів навчання іншомовної лексики засобом театралізованої діяльності. Нами була складена програма використання театралізованої діяльності в навчальному процесі, зміст якої вміщує тематику уроків за навчальним планом та сценарії вистав для шкільного театру.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Перспективою використання результатів дослідження може стати перевірка запропонованого нами алгоритму методичних дій з розвитку лексичних умінь учнів 4-х класів в масовому навчанні для визначення технологічності запропонованих методів та прийомів навчання і можливостей їх широкомасштабного впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Водолага. – Одеса, 2001. – 201 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Одеса, 2004. – 176 с.
3. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.

REFERENCES

1. Vodolaha N. V. Navchannya rozpovidannya ditey starshoho doshkil'noho viku v teatralizovaniy diyal'nosti [Teaching speaking children of senior preschool age in theatrical activity]: dys ... kand. ped. nauk 13.00.02 / N. V. Vodolaha, Odesa, 2001. – 201 p.
2. Bohush A. M. Movlenniyevyy komponent doshkil'noyi osvity [The language component of preschool education] (in Ukrainian) / A. M. Bohush, Odesa, 2004. – 176 p.
3. Bohush A. M. Vytoky movlenniyevoho rozvytku ditey doshkil'noho viku [Origins of speech development of preschool age children] (in Ukrainian) / A. M. Bohush, Odesa: Mayak, 1999. – 88 p.

Стаття надійшла в редакцію 29.09.2017 р.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 378: 373.091.12. 011.3-051:821.111

DOI10:25128/2415-3605.17.4.7

OLHA DATSKIV

olhadatskiv@gmail.com

PhD (Pedagogy), associate professor

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

DEVELOPING FUTURE ENGLISH TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE VIA DRAMATISATION

The first part of this paper looks at how emotional intelligence EI is explored in writings in the fields of psychology, business management and language teaching methodology. It examines the structure of EI, factors influencing students' emotional awareness and investigates the ways of developing this intelligence and competency at the university setting. A hypothesis is made about the possibility of future foreign language teachers' emotional intelligence development by means of interactive methods and techniques, namely dramatisation. The second part of the paper looks at how EI can be developed by means of dramatisation both in English language classes and during independent work of students on drama projects. Feedback sessions after drama projects are effective in that they encourage learners to talk about themselves and their feelings while making the use of the foreign language relevant, interesting and therefore memorable. The aim of the research is to determine the level of future English teachers' emotional intelligence using EI self-assessment before a drama project and after its completion. The results show that dramatisation activities in class and drama projects in particular develop future English teachers' emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, emotional competency, future English teachers, dramatisation, drama project.

ОЛЬГА ДАЦКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Проблема емоційного інтелекту всебічно досліджена у сферах управління бізнесу і психології. Визначено структуру емоційного інтелекту, створені та апробовані спеціальні тести для його вимірювання. Відзначено, що незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених цій проблемі, емоційний інтелект продовжує залишатися у центрі уваги вчених, особливо тих, які досліджують сферу освіти і навчання. Розвиток цього виду інтелекту є надзвичайно важливим для всіх учасників освітнього процесу, оскільки він впливає на результативність цього процесу загалом і визначає здатність тих, хто навчає, успішно досягати визначених цілей навчання, а також здатність тих, хто навчається, добиватися успіхів у вивченні будь-якого предмета. Встановлено, що емоційна компетентність є однією із ключових особистісних компетентностей, яка може формуватися у майбутніх учителів англійської мови у процесі навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Щоби ефективно керувати власними емоціями і вчити цьому своїх учнів, вчителі англійської мови повинні

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

оволодіти психічною саморегуляцією, вміннями будувати успішні міжособистісні стосунки. Розглянуто дослідження проблеми емоційного інтелекту у психології, управлінні бізнесом і методиці навчання іноземних мов і культур. Проаналізовано структуру емоційного інтелекту, визначені фактори, які впливають на емоційну самосвідомість студентів, а також шляхи розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів в умовах навчання у ВНЗ. Обґрунтовано доцільність використання усіх форм драматизації для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів англійської мови, викладено способи розвитку емоційного інтелекту студентів засобами драматизації під час аудиторної і самостійної роботи над драматичним проектом. Наведено приклади роботи над драматичними проектами, спрямованими насамперед на вдосконалення навичок і вмінь іношомовного говоріння, читання, аудіювання і письма, тобто комунікативної компетентності, які сприяють формуванню емоційної компетентності і підвищують емоційний інтелект. Доведено ефективність обговорення драматичного проекту для розвитку емоційної компетентності студентів. Проведено експериментальне дослідження, метою якого стало визначення рівня емоційного інтелекту майбутніх учителів англійської мови перед початком роботи над проектом і після його закінчення. Відзначено, що результати експерименту підтвердили ефективність прийомів драматизації, зокрема, драматичних проектів, для формування емоційного інтелекту майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, майбутні учителі англійської мови, драматизація, драматичний проект.

ОЛЬГА ДАЦКИВ

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ

Освещена проблема развития эмоционального интеллекта будущих учителей английского языка средствами драматизации на практических занятиях по иностранному языку и в самостоятельной работе. Рассмотрены исследования эмоционального интеллекта в психологии, управлении бизнесом и методике обучения иностранных языков и культур. Анализируется структура эмоционального интеллекта, определены факторы, влияющие на эмоциональное самосознание будущих учителей, а также пути развития эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности студентов в условиях обучения в университете. Изложены способы развития эмоционального интеллекта студентов средствами драматизации во время аудиторной и самостоятельной работы над драматическим проектом. Доказана эффективность обсуждения драматического проекта для развития эмоционального интеллекта. Проведено экспериментальное исследование, цель которого – определение уровня эмоционального интеллекта будущих учителей английского языка перед началом работы над проектом и после его завершения. Отмечено, что результаты эксперимента подтвердили эффективность приемов драматизации и, в частности, драматических проектов, для формирования эмоционального интеллекта будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, будущие учителя английского языка, драматизация, драматический проект.

The subject of emotional intelligence has been widely explored in theory, most often in connection with business management and psychology. A number of papers have been published on the subject with the most prolific researchers being R. Bar-On, D. Caruso, D. Goleman, J. Mayer, P. Salovey and D. Sluyter etc. However, despite great attention given to the subject, emotional intelligence remains of interest to scholars, especially those working in the field of education. Foreign language education, in particular, may benefit from developing means, through which students' emotional intelligence can be fostered.

The objective of the article is to explore the potential of drama projects as a means of future English teachers' emotional intelligence development. The first part of this paper looks at research on the subject in the fields of business management, psychology and language teaching methodology and examines the structure of emotional intelligence as seen in those fields. It further explores factors influencing students' emotional awareness and investigates the ways of developing this intelligence at

the university setting by means of drama projects. The second part of the paper concentrates on how emotional intelligence can be developed by means of dramatisation both in English language classes and during independent work of students on drama projects, which builds confidence, creates a positive classroom atmosphere and encourages co-operation. In this part of the study the aim is to show the dynamics in the level of future English teachers' emotional intelligence before and after a drama project.

In the past people believed that emotions and cognition were separate, and the place for emotions was a human heart whereas cognition resided in a brain. Since that time researchers proved that the brain is "playing a critical role in emotional processing"[10, p. 4; 14, p. 185]. The complex structure of human brain's limbic system, responsible for understanding facial emotions, action propensities and storing emotional memories has been investigated with the result that amygdala, a component of limbic system, has been recognized as crucial in developing emotional intelligence [5, p. 16; 9, p. 78]. Author of "multiple intelligence" theory H. Gardner included "personal" varieties of abilities among verbal, mathematical etc thus acknowledging value of knowing one's inner world and social adeptness [4, p. 57]. R. Bar-On's definition of EI describes it as "an array of personal, emotional and social abilities that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures"[1, p. 5]. According to R. Bar-On, there are five general clusters of abilities: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management strategies, motivational and general mood factors.

J. Mayer and P. Salovey defined emotional intelligence as "the capacity to reason about emotions to enhance thinking. ... the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" [14, p. 187]. The researchers propose that there are four fundamental aspects to EI: recognizing, understanding, regulating and using emotions[14, p. 189; 16].

In his book "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ" D. Goleman defines EI as "understanding one's own feelings, empathy for the feelings of others and the regulation of emotion in a way that enhances living" [5, p. 4] and states that EI may be more important for personal success than IQ and it can be improved. Five "domains" of EI have been identified in the book: knowing emotions (self-awareness), managing emotions, motivating oneself (self-management), recognizing and understanding other people's emotions (social awareness), managing emotions of others (relationship management). In his second book, "Working with Emotional Intelligence", D. Goleman explores the relation between performance at work, dealing with others, conduct and outlines a model of EI adopted from P. Salovey and J. Mayer which consists of five basic emotional and social competences: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, social skills [6, p. 318]. Despite disagreements on its structure, most authors agree that EI exists, influences personal and professional success and can be improved.

In the new workplace, with its emphasis on flexibility, teamwork and strong customer orientation, EI is becoming increasingly essential for excellence in every job and in every part of the world. In line with development of key competences research in business management turns to a notion of emotional competence as "a learned capability based on emotional intelligence that results in outstanding performance at work" [6, p. 24]. Numerous studies show that being high in emotional intelligence does not guarantee a person will have learned the emotional competences that matter for work; it means only that they have potential to develop these competences [6; 15].

Extensive research has been conducted on EI in the field of education in general [8, p. 5; 11] and foreign languages teaching in particular. Main research objects in recent studies were the relationship between English teachers' level of emotional intelligence and their assessment by the students [2, p. 97-115], the relationship between emotional intelligence, language learning strategies and English proficiency among EFL university students [17, p. 105-114], possible relationship between perceptions of EI and attitudes towards foreign language learning among university students majoring in English as a foreign language[13, p. 416-423]. However, there has been surprisingly little research on how emotional and social competences function in ELT classrooms and how best they can be fostered. Language teaching in particular depends on these competences given the intercultural, social and interpersonal character of communication in a foreign language[12, p. 4].

The main reasons for improving both teachers' and learners' EI skills, according to S. Mercer, Ch. Gkonou, are communicative language teaching, increasingly multicultural and multilingual classrooms and the very nature of language teaching where communicative competence with its important component – intercultural competence – is the aim to be achieved [12, p. 8]. We believe there is another key reason for developing EI skills – rapid advancement of technology, which in a way isolates people from each other and, as a result, their EI is not developed to its full potential. The study also focuses on the beliefs and practices of highly emotionally and socially intelligent teachers in the UK and Austria. It has established the strongest significant positive correlation between trait and educational context-specific EI constructs [12, p. 15] and suggested four main characteristics of quality relationships of teachers with students: empathy, respect, trust and responsiveness [12, p. 20].

Research supports the fact that EI should be specifically developed at higher education institutions [10, p. 8; 15, p. 32-39], especially those preparing future teachers. Since students learn more effectively when they enjoy learning, teachers should use different means which can help their students to improve their EI while they are learning a foreign language in order to become successful professionals. Dramatization as interaction between a teacher and students in drama games, role plays, improvisations, simulations and drama projects aimed at forming the students' communicative competence is a successful means of developing future teachers' EI. It also helps to reduce anxiety and negative feelings during the learning process.

All forms of dramatisation place the emphasis on creating an environment conducive to learning. Participation in group activities promotes a sense of identity, safety and value. In the process of being involved in drama-based activities in class students get reassurance that others experience difficulties as well, they start bonding as those activities are facilitating the formation of friendships, they become familiar with different teaching techniques, they are developing study skills, learn time management and stress reduction. Drama-based activities in a foreign language class assist holismas balancing academic learning with physical and social activities.

When a teacher is extensively using drama techniques, where pair and groupwork are frequently used, support and co-operation between the participants is essential. Hence attention to classroom techniques reducing anxiety, tension and enhancing group dynamics. Project work has long been recognized as having high educational potential. Equally important is its role in developing the students' EI. The work on drama projects calls for using different techniques, such as ice breakers, warming ups and cooling downs, giving and getting feedback focused on how the students felt during the task, formative assessment (including self-assessment and peer assessment). The language input for the drama project includes functional vocabulary for identifying feelings and emotions, empathizing, expressing positive/negative emotions clearly and in inoffensive manner. Although developing EI and implementing drama projects are extremely compatible, the group dynamics necessary for meaningful interaction in the classroom do not occur automatically, but need to be fostered through techniques which build confidence, create a positive classroom atmosphere and encourage cooperation. A drama project is affective in that it encourages learners to express their feelings while making the use of the language relevant, interesting and therefore memorable.

A drama project is a process of putting a performance in class or on stage. It is a particular type of practical activity that is used primarily for the development of speaking and writing (provided that students are writing the script) skills. It allows students to demonstrate their abilities and skills and develop EI. The advantages of using drama projects for developing EI are that they are aimed at creating suitable conditions for expressing and analysing the students' feelings and emotions, provide interpersonal interaction in a "live" environment, thus fostering empathy, can be very motivating for students, can be used to enhance EI across curriculum units. The limitations are that implementing such projects can be very time-consuming and care has to be taken to ensure systematic work on EI development. It is important to give feedback at an appropriate time and place and in a constructive and encouraging way. The correct use of feedback motivates students and encourages reflective and independent learning. One of the most effective feedback strategies is process oriented praise, in which feedback focuses on the effort and strategies that a learner has used. This can help learners to take on challenges and to learn from any setback. After a project students are required to analyse and reflect upon their performance. The following Drama Project Feedback Form has been used by the

author to assess a drama project based upon the text “Amelia, Where Are You?” in “Upstream Upper Intermediate B2+” by V. Evans and B. Obee (Express Publishing, 2008).

E. g.

Drama Project Feedback Form

You prepared and put on stage a performance based on the text “Amelia, Where Are You?”. This involved discussing the plot, theme, setting and characters, writing a script and making a play. Please, share your thoughts and opinions on this project.

In your opinion, what was the purpose of this project?

How did you feel about writing a script? What, if any, writing skills were improved by working on this project?

How did you feel about your speaking part in this presentation? Comment on working with a group and your own participation. What, if any, speaking skills were improved by working on this project?

How do you feel about your classmates’ performances? Could you understand the scenes you watched?

Would you be interested in such projects in the future?

Underline the answer that you agree with:

I think we spent too much / enough / too little time on this project.

I think the project was / was not a valuable use of class time.

I would like / would not like to do this sort of project again.

How can the project be improved?

Please feel free to add any additional comments.

The suggested “Drama Project Feedback Form” can be filled in by students in a written form or the questions can be answered orally in a debriefing session following the class where a drama project was implemented. It also serves as a tool for formative assessment the importance of which in language education is hard to overestimate.

We believe that the educational needs of foreign language students can be identified most effectively through multiple forms of assessment. The use of multiple assessments should provide these students with varied opportunities to not only demonstrate what they know and can do but also how they feel while doing it and identify feelings of others. Using a drama project for developing EI we extend the menu of available pedagogical means hoping to enable students to become more effective in assessing and conveying their own knowledge, skills and strategies.

In spring semester of 2017 the author conducted a study which measured the prospective English teachers’ EI level before and after drama projects with the aim to find out whether there is a dynamics caused by the students’ work on the projects.

14 second year Foreign Languages Department students of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University participated in the study – all females aged between 18 and 22 years old. Participants of the study worked on two drama projects throughout the semester. The first project was a short-term classroom project based on the text “Why don’t You Find a Proper Job?” in Upstream Upper Intermediate B2+ by Bob Obee and Virginia Evans. After reading and discussing the text in groups of four students improvised a conversation at a career counselor’s office where parents and their child came to seek professional advice. The second one was a long-term project “Language School”, connected with the students’ future profession and involved a lot of individual work and research. EI level was measured before and after project work using The Self-Rated Emotional Intelligence Scale (SREIS) by M. Brackett [3, p.795]. The scale, which consists of 19 items, determines EI in four domains (P – Perceiving Emotion and U – Use of Emotion; R – Understanding Emotion; M1 – Managing Emotion (self); M2 – Social Management) and contains questions which are answered on a five-point Likert scale including answers 1 – “very inaccurate”, 2 – “moderately inaccurate”, 3 – “neither inaccurate nor accurate” 4 – “moderately accurate” 5 – “very accurate”.

The Self-Rated Emotional Intelligence Scale takes approximately 10 minutes to complete. Higher scores indicate higher level of EI. The assessment gives numerical results on each domain as well as a general score of EI (See Appendix 1.). Items 2, 4, 15, 16 are reverse scored. The participants’ ratings of individual questionnaire items are added up in order to calculate their total

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

score for EI. The findings showed that overall the participants reported high levels of E. The descriptive statistics for their levels of EI before and after project work are summarised in Table 1.

Table 1

Levels of participants' EI before and after project work

Variable	N	Mean	Minimum	Maximum	SD
EI before project work	14	66.4	49	78	11.05
EI after project work	14	68.6	51	82	11.2

Table 1 demonstrates the results of emotional intelligence self-assessment before and after project work. The data demonstrate an increase in EI level supporting our argument about appropriateness of drama projects for fostering EI.

It has been mentioned above that the subject of EI came into the limelight in the studies on foreign language teaching methodology for several reasons. There may still exist the wrong perception that prospective teachers have already developed EI needed to perform complex tasks of teaching foreign languages and cultures. It has been shown in this paper that it is not so. Experienced teachers have dealt with classroom situations where their EI is tested and where they are required to develop their students' EI in order to ensure their success in this competitive and ever-changing world. Teacher trainees, however, will encounter classroom challenges, which, provided they had special training in EI development, would be met successfully by their students' for their own benefit. Drama projects, similar to those outlined above, would encourage prospective teachers to develop their emotional competence thus increasing their self-confidence, improving their self-regulation, encouraging empathy and developing adeptness. Naturally enough, as they progress in the course, these factors are to be further developed, making students more efficient as teachers of foreign languages and cultures. If EI is given enough attention early in their training, then the pre-service teachers— who will have become professionals in their field eventually – will remain constantly tuned to emotional needs of their students.

Appendix 1.

Self-Rated Emotional Intelligence Scale

The following set of items pertains to your insight into emotions. Please use the rating scale below to describe how accurately each statement describes you. Describe yourself as you generally are now, not as you wish to be in the future. Describe yourself as you honestly see yourself, in relation to other people you know of the same sex as you are, and roughly your same age. Please read each statement carefully, and then circle the number that corresponds to how inaccurately or accurately each statement describes you.

1 – very inaccurate, 2 – moderately inaccurate, 3 – neither inaccurate nor accurate, 4 – moderately accurate, 5 – very accurate

No.	Domain	Item Wording	Your Score
1	P	By looking at people's facial expressions, I recognize the emotions they are experiencing.	1 2 3 4 5
2	U	I am a rational person and I rarely, if ever, consult my feelings to make a decision (r).	1 2 3 4 5
3	R	I have a rich vocabulary to describe my emotions.	1 2 3 4 5
4	M1	I have problems dealing with my feelings of anger (r).	1 2 3 4 5
5	M2	When someone I know is in a bad mood, I can help the person calm down and feel better quickly.	1 2 3 4 5
6	P	I am aware of the nonverbal messages other people send.	1 2 3 4 5
7	U	When making decisions, I listen to my feelings to see if the decision feels right.	1 2 3 4 5
8	R	I could easily write a lot of synonyms for emotion words like happiness or sadness.	1 2 3 4 5
9	M1	I can handle stressful situations without getting too nervous.	1 2 3 4 5
10	M2	I know the strategies to make or improve other people's moods.	1 2 3 4 5

**ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

11	P	I can tell when a person is lying to me by looking at his or her facial expression.	1 2 3 4 5
12	U	I am a rational person and don't like to rely on my feelings to make decisions.	1 2 3 4 5
13	R	I have the vocabulary to describe how most emotions progress from simple to complex feelings.	1 2 3 4 5
14	M1	I am able to handle most upsetting problems.	1 2 3 4 5
15	M2	I am not very good at helping others to feel better when they are feeling down or angry (r).	1 2 3 4 5
16	P	My quick impressions of what people are feeling are usually wrong (r).	1 2 3 4 5
17	R	My "feelings" vocabulary is probably better than most other persons' "feelings" vocabularies.	1 2 3 4 5
18	M1	I know how to keep calm in difficult or stressful situations.	1 2 3 4 5
19	M2	I am the type of person to whom others go when they need help with a difficult situation.	1 2 3 4 5

Note. P – Perceiving Emotion; U – Use of Emotion; (r) – reverse scored; R – Understanding Emotion; M1 – Managing Emotion (self); M2 – Social Management.

LITERATURE

1. Bar-On R. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? / Reuven Bar-On // *Perspectives in Education*. Vol. 21 (4). – 2003. – P. 3–13.
2. Barlozek N. EFL Teachers' Affective Competencies and Their Relationships with the Students / Nina Barlozek // *The Ecosystem of the Foreign Language Learner. Second Language Learning and Teaching – Switzerland*, Cham: Springer International Publishing, 2015. – P. 97–115.
3. Brackett M., Rivers S. et al. Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence / Mark Brackett, Susan Rivers, Sara Shiffman, Nicole Lerner, Peter Salovey // *Journal of Personality and Social Psychology*. – Vol. 91(4). – 2006. – P. 780–795. [Online]. Available from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=2FFFD57EBCCF0506AD8BC4D2270505D?doi=10.1.1.385.4118&rep=rep1&type=pdf>.
4. Gardner H. *Frames of Mind* / Howard Gardner. – New York, USA: Basic Books, 1983. – 528 p.
5. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ* / Daniel Goleman. – London: Bloomsbury, 1996. – 368 p.
6. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence* / Daniel Goleman. – New York, USA: Bantam Books, 2000. – 400 p.
7. Greenberg M., Snell J. Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe/ Mark Greenberg, Jennie Snell // *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. – New York: BasicBooks, 1997. P. 93–126.
8. Kusché C., Greenberg M. Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators / Carol Kusché, Mark Greenberg. // *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement. Social-Emotional Learning in the Classroom*. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2006 – P. 15–34.
9. LeDoux J. *The Emotional Brain* / Joseph LeDoux. – London: Phoenix, 1999. – 384 p.
10. Mayer J., Salovey P. What is emotional intelligence? / John Mayer, Peter Salovey // *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. – New York: BasicBooks, 1997. – P.3–32.
11. Mortiboys A. *Teaching with Emotional Intelligence: A Step-by-step Guide for Higher and Further Education Professionals* / Alan Mortiboys. New York: Routledge, 2011. – 176 p.
12. Mercer S., Gkonou Ch. Understanding Emotional and Social Intelligence among English Language Teachers / Sara Mercer, Christina Gkonou. British Council, 2017. – 50 p.[Online]. Available from: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/g211_eltra_gkonou_and_mercer_paper_final_web.pdf.
13. Oz H., Demirezen M., Pourfeiz J. Emotional Intelligence and Attitudes Towards Foreign Language Learning: Pursuit of Relevance and Implications / Husein Oz, Mehmet Demirezen, Jafar Pourfeiz // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – Vol. 186. – 2015. – Pp. 416 – 423. [Online]. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023782>.

14. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence / Peter Salovey, John Mayer // *Imagination, Cognition, and Personality*. Vol. 9.3. – 1990. – P. 185–211.
15. Spencer L., Spencer S. Competence at Work: Models for Superior Performance / Lyle Spencer, Signe Spencer. – New York: Wiley, 1993. – 388 p.
16. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence / John Mayer, Peter Salovey, David Caruso // *Handbook of Intelligence*. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–420.
17. Zarafshan M., Areshiri M. The Relationship between Emotional Intelligence, Language Learning Strategies and English Proficiency among Iranian EFL University Students / Mehrdad Zarafshan, Mahsa Areshiri // *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. Vol. 2. 3. – 2012. – P. 105–114.

Стаття надійшла в редакцію 26.09.2017 р.

УДК 811.161.2'2161.2

10:25128/2415-3605.17.4.8

ОКСАНА СЕРНЯК

oks_sern@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВО-ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ

Досліджено формування мовленнєво-дискурсивної компетентності в іношомовному спілкуванні, яка лежить в основі багатокомпонентної структури комунікативної компетентності. Проаналізовано основні недоліки традиційного, підтримуючого підходу до навчання іноземних мов, який не забезпечує навчання практичного іношомовного спілкування, більшого значення надає знанням про мову, ніж практичним умінням і навичкам користування іноземною мовою. Встановлено, що формування мовленнєво-дискурсивної компетентності в іношомовному спілкуванні, передбачає володіння навичками організації мовленнєвого матеріалу в когерентний (зв'язний) і цілісний текст – дискурс, який, на відміну від статичного іношомовного тексту, має комунікативний характер. Мету навчання іноземної мови визначено як спонукання студентів до породження і сприймання іношомовних дискурсів, враховуючи комунікативну мету і ситуацію спілкування. Однією з передумов породження іношомовного дискурсу виокремлено створення актуально значущої для учасників комунікації іношомовної мовленнєвої ситуації. Обґрунтовано наявність чіткого зв'язку між формуванням мовленнєво-дискурсивної компетентності в іношомовному спілкуванні та ситуативним моделюванням на занятті з іноземної мови, як соціокультурним контекстом творення іношомовного дискурсу. Доведено доцільність використання технологій ситуативного моделювання, оскільки вони залучають тих, хто вивчає іноземну мову, до активізації мислення, почуттів, знань, інтересу та прагнення до активної мовленнєвої діяльності. Технології ситуативного моделювання апробовано на практиці на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. Продемонстровано низку комунікативних ситуацій, які спонукають до творення іношомовного дискурсу відповідно до мовленнєвої ситуації.

Ключові слова: дискурс, текст, мовленнєво-дискурсивна компетентність, дискурсифікація тексту, технології ситуативного моделювання.

ОКСАНА СЕРНЯК

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ТЕХНОЛОГИИ СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Исследовано формирование речевой дискурсивной компетентности в иноязычном общении, которая лежит в основе многокомпонентной структуры коммуникативной компетентности. Проанализированы основные недостатки традиционного, поддерживающего подхода к обучению иностранным языкам, который не обеспечивает обучение практического иноязычного общения, предоставляя большее значение знаниям о языке, чем практическим умениям и навыкам пользования иностранным языком. Установлено, что формирование речевой дискурсивной компетентности в иноязычном общении предполагает владение навыками организации речевого материала в когерентный (связный) и целостный текст - дискурс, который, в отличие от статического иноязычного текста, имеет коммуникативный характер. Цель обучения иностранному языку определена как побуждение студентов к порождению и восприятию иноязычных дискурсов, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. Одной из предпосылок порождения иноязычного дискурса выделено создание актуально значимой для участников коммуникации иноязычной речевой ситуации. Обоснованно наличие четкой связи между формированием речевой дискурсивной компетентности в иноязычном общении и ситуативным моделированием на занятии по иностранному языку, как социокультурным контекстом создания иноязычного дискурса. Доведена целесообразность использования технологий ситуационного моделирования, так как они привлекают тех, кто изучает иностранный язык, к активизации мышления, чувств, знаний, интереса и стремления к активной речевой деятельности. Технологии ситуационного моделирования апробированы на практике на занятиях по иностранному языку в вузе. Продемонстрировано ряд коммуникативных ситуаций, которые побуждают к созданию иноязычного дискурса в соответствии с речевой ситуацией.

Ключевые слова: дискурс, текст, речевая дискурсивная компетентность, дискурсизация текста, технологии ситуационного моделирования.

OKSANA SERNIAK

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

TECHNOLOGIES OF SITUATIONAL MODELING IN FORMING LINGUISTIC DISCOURSE COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGES FACULTIES STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The article deals with the formation of the linguistic discourse competence in foreign language, which is the basis of the complicated structure of the communicative competence. The analysis of the main downsides of the traditional supporting approach to foreign language teaching indicates that the linguistic knowledge of a language is often given more importance than practical skills and skills of the language usage itself. The negative consequence of the use of a traditional supportive approach to learning a foreign language is that the pupils remember a lot of theoretical material, being unable to apply their knowledge in practical communication. The methodologists and foreign language teachers should take into account the fact that communication is an active interaction of participants in the process, the purpose of which is often not purely linguistic, but interactive. The language acts only as a means of implementing this interaction, in which people, acting with the help of signs, organize their own communication in a joint activity. The linguistic discourse competence involves the speaker's ability to speak coherently expressing his or her own thoughts, producing an unlimited number of adequate sentences with the help of assimilated language signs and the rules of their combination. The components of linguistic discourse competence in foreign language communication are determined. The peculiarities of the formation of linguistic discourse competence in foreign language communication are demonstrated. There have been determined the methodical foundations of formation of the linguistic discourse competence in foreign language communication which consist in application of situational modeling technologies. The procedure of situational modeling during the foreign language classes at higher educational establishments has been developed and tested in practice. The application of various technologies of situational modeling creates the corresponding socio-cultural context, presenting the necessary communicative approach and serves as a means of providing interactive learning in the process of learning a foreign language.

Keywords: *discourse, text, linguistic discourse competence, text-discourse transformation, situational modeling technology.*

Сьогодні в Україні відбуваються динамічні перетворення у політичному, соціально-економічному і культурному житті. Зростає потреба суспільства в людях, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування. Знання іноземної мови покликане стати засобом спілкування у діяльності сучасної людини у багатомовному світовому товаристві. Вимога сьогодення полягає у тому, щоб українець-фахівець у будь-якій сфері був готовим до спілкування у європейському просторі принаймні трьома мовами.

Нинішні реалії України ставлять перед нами проблему оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та взаємодії. Усе це суттєво вплинуло на підхід до навчання іноземної мови як у школі, так і у ВНЗ. Іншомовна освіта зорієнтована на виховання особистості, здатної вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, котра володіє уміннями та навичками, потрібними для обміну інформацією іноземною мовою.

Необхідність використання іноземної мови як інструменту в діалозі культур різних країн світу спонукає науковців-методистів і вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення. Тому концепція навчання іноземної мови метою навчання визначає формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, опановуючи іншомовну мовленнєву компетентність.

Оволодіння вищезгаданою компетентністю передбачає формування того, хто вивчає іноземну мову, як мовної особистості, котра досконало володіє сукупністю іншомовних лінгвістичних знань і комунікативних умінь, необхідних для іншомовної мовленнєвої діяльності, навичками спілкування в різних ситуаціях.

Метою статті є аналіз проблем, пов'язаних із недостатнім рівнем іншомовної підготовки в Україні сьогодні, та визначення шляхів формування мовленнєво-дискурсивної компетентності в іншомовному спілкуванні, що лежить в основі багатокомпонентної структури комунікативної компетентності.

У методиці навчання іноземних мов поняття мовна особистість включає в себе багатокомпонентний структурно впорядкований набір мовних здібностей людини, основою яких є здатність створювати та сприймати іншомовне висловлювання, обираючи певну стратегію і тактику спілкування та відповідно до цього застосовувати певний набір засобів [6, с. 66].

Навчання іноземної мови в сучасній українській школі передбачає застосування розмаїття мовних засобів з метою вивчення, обробки та засвоєння іншомовної інформації. За умов відсутності іншомовного оточення основною формою організації і презентації навчального матеріалу на занятті з іноземної мови у читанні, письмі та аудіюванні є іншомовний текст.

Як вважає С. В. Боднар, текст як основна методична одиниця, котра, будучи цілісним і закінченим за змістом і за формою мовним твором, репрезентує певну тему і акт спілкування, містить досліджуваний лексико-граматичний матеріал, є зразком мовної комунікації носіїв мов. Водночас іншомовний текст виступає як основою та стимулом, так і зразком для продукування власних висловлювань іноземною мовою. Під час роботи з іншомовними текстами студенти знайомляться з жанрами і стилями іншомовного мовлення, виявляють їх тематику і проблематику, формуючи і обґрунтовуючи свою думку, а також вчать продукувати власні іншомовні тексти, використовувати іноземну мову як засіб отримання та передачі інформації тощо [2, с. 213].

Як наслідок, вивчення іноземної мови в класі переважно зосереджене на сприйманні та породженні іншомовного висловлювання у вигляді іншомовного тексту. Проте, варто визнати, що дуже часто вивчення іноземної мови полягає лише у відтворенні на занятті зазубрених текстів різних жанрів.

Типовим прикладом, що набирає гротескного характеру, стає висловлювання "London is the capital of Great Britain", яке демонструє відтворення студентами на занятті з англійської мови абстрактно-формальної конструкції, котра не несе комунікативної конотації, а отже, непридатна для реального іншомовного спілкування, якого прагне кожен, хто вивчає іноземну мову.

Недоречність вищезгаданої ситуації полягає в тому, що іншомовний текст є певною формальною конструкцією, яка часто-густо статична, а отже не завжди, або й зовсім не забезпечує жодного іншомовного контакту чи взаємодії тих, хто з ним працює. Педагоги, котрі

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

сповідують постулати традиційного, підтримуючого навчання, не беруть до уваги той факт, що головним в акті спілкування є не зміст тексту і не його мовна форма, а досягнення комунікативних цілей тих, хто опрацьовує цей текст.

Як наслідок, незважаючи на нові, дуже конкурентні умови вивчення іноземних мов, які забезпечуються наявністю автентичних курсів та різноманітної довідкової іноземної літератури, іспит практикою не завжди відповідає сподіванням тих, хто добросовісно вивчає іноземну мову на різних рівнях у школі, ВНЗ, мовних курсах та індивідуальних заняттях.

До загальних слабких місць у підготовці з іноземної мови належать: недостатність навичок та вмінь експресивного інтонування власного висловлювання; неадекватність використання реєстрів формального і неформального спілкування, невміння варіювати комунікативні засоби зі зміною умов спілкування. Водночас, існує брак умінь експромтного висловлювання та недостатнє знання розмовних готових мовленнєвих одиниць і заповнювачів мовчання, що демонструє недостатній рівень сформованості умінь починати і підтримувати розмову іноземною мовою через розгубленість і побоювання перед спілкуванням. Такі результати свідчать про недостатність практичних умінь користуватись іноземною мовою.

Проблема, на наше переконання, полягає в тому, що навіть на факультетах іноземних мов, де найшвидше запроваджують нові методики навчання іноземних мов, знанням про мову часто надається більше значення, ніж практичним умінням і навичкам користування іноземною мовою.

Методика навчання іноземних мов повинна враховувати той факт, що спілкування є активною взаємодією учасників цього процесу, мета якого має не стільки мовний, скільки інтерактивний характер. Як стверджує О. І. Пометун, іноземна мова є засобом мовленнєвої взаємодії, під час якої люди здійснюють іншомовне спілкування у спільній діяльності. Якщо йдеться про спілкування як активну взаємодію його учасників, то організація спілкування в навчальних умовах передбачає «включення» процесів оволодіння іноземною мовою не тільки як комунікативну діяльність, а і предметно-комунікативну діяльність [7, с. 24].

Виправленню ситуації, на думку вчених-методистів, сприятиме усвідомлення того, що, як стверджує Г. О. Атанов, знати – не означає просто запам'ятати певний набір знань, а виконувати діяльність на основі цих знань. Знання не є метою навчання, а його засобом, вони необхідні не для простого запам'ятовування чи розширення ерудиції. Знання служать основою виконання дій, здійснення діяльності [1, с. 85].

Водночас, на переконання О. І. Пометун, знанням можна навчитись лише у процесі їх використання у діяльності, а саме лише оперуючи ними. Засвоєння знань відбувається одночасно із освоєнням способів дій із ними [7, с. 48].

Проблема полягає в тому, що у навчанні іноземних мов традиційний підхід фактично розділяє навчання мовних правил на уроці іноземної мови з навчанням практичного мовлення. Спочатку студента наповнюють знаннями, тобто вчать набуттю знань, а потім планується використання цих знань у мовленні. Інакше кажучи, є сподівання, що він сам навчиться застосовувати ці знання у мовленнєвій діяльності. Негативним наслідком застосування традиційного, підтримуючого підходу до навчання іноземної мови є те, що на практиці, у практичному спілкуванні іноземною мовою студенти «багато пам'ятають, але мало вміють» [1, с. 90].

Отож, первинними у вивченні іноземних мов мають бути практичні дії, тобто практична діяльність, у процесі якої засвоюються знання. Коли навчання пасивне, мозок студента не вмикається, оскільки не простежує причинно-наслідкових зв'язків, не забезпечуючи повноцінне засвоєння навчального матеріалу [7, с. 56].

Тому викладач іноземної мови, який прагне, щоб його студенти опанували іноземну мову на високому практичному рівні, неодмінно бере до уваги той факт, що навчання – це насамперед знання, які трансформувались у розумову дію, в уміння практично діяти з метою вирішення навчального завдання.

Згідно з діяльнісним підходом до навчання основним у проектуванні навчання іноземної мови має бути те, що навчання повинно починатись не з визначення того, який мовний матеріал учень повинен знати, а з того, що він повинен уміти, використовуючи мовні знання у процесі іншомовного спілкування на операційному рівні. Таким чином, навчання іноземної мови на сучасному етапі вимагає формування комунікативної мовної особистості, котра

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

здійснює іншомовну взаємодію за допомогою не завченої напам'ять іншомовної інформації, а шляхом породження висловлювань у процесі іншомовного спілкування.

Висловлюванню, породженому в результаті спілкування, у лінгвістиці та методиці навчання іноземних мов відповідає термін «дискурс», визначений американським лінгвістом З. Харрісом. Науковець тлумачить дискурс як послідовність реплік, виголошених однією (або більше) людиною в певній мовленнєвій ситуації, і стверджує, що будучи комплексною одиницею, яка складається з послідовності складових, котрі перебувають у смисловому зв'язку, дискурс, на відміну від статичного іншомовного тексту, має комунікативний характер. На думку вченого, дискурс є текстом у спілкуванні, який передбачає послідовність мовленнєвих актів у контексті конкретної комунікативної ситуації. Близький за змістом до поняття «текст», дискурс, проте, має динамічний характер мовного спілкування, що розгортається в часі [10, с. 124].

Дискурс трактується сучасними вченими-методистами як мовленнєве утворення, що разом з лінгвістичними характеристиками, властивими тексту, володіє і екстралінгвістичними параметрами, якими є учасники комунікації, їх комунікативні цілі, а також фонові знання мовця про ситуацію спілкування у часі та просторі [6, с. 68].

З цього випливає, що метою навчання іноземної мови повинно стати не спонування студента до зазубрювання текстів як взірців мовної реалізації, а навчання тих, хто вивчає іноземну мову, породжувати і сприймати ішомовні дискурси, з урахуванням комунікативної мети та ситуації спілкування.

У зв'язку з цим увага цілої низки вчених-методистів (Ж. Д. Горіна, В. Г. Костенко, О. А. Кучерява, О. Б. Паньків, Є. В. Шуман, Л. В. Юрчук та ін.) звернена до створення навчально-методичних передумов для формування дискурсивної компетентності тих, хто вивчає іноземну мову.

Так, Ж. Д. Горіна тлумачить дискурсивну компетентність як здатність розуміти, адекватно інтерпретувати та породжувати тексти різних типів жанрів з метою досягнення комунікативного наміру су'єкта мовлення у межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням екстралінгвістичного контексту [3, с. 126].

Термін «дискурсивна компетентність» Л. В. Юрчук тлумачить як вміння мовця розуміти і самому створювати логічні і зв'язкові мовні висловлювання, представлені усною або письмовою формою. На думку дослідниці, дискурсивна компетенція – це не тільки створення цілісних і зв'язних текстів, а й знання різних типів дискурсу і правил їх побудови, а також вміння інтерпретувати їх відповідно до комунікативної ситуації і продукувати ці дискурси з урахуванням екстралінгвістичних особливостей ситуації спілкування [9, с. 37]. На переконання О. А. Кучерявої, дискурсивна компетенція – одна з найважливіших структурних компонентів комунікативної компетентності мовця і єтим, до чого має прагнути сучасна освіта в галузі навчання іноземних мови [5, с. 122].

Оскільки іншомовний дискурс становить основу побудови мовленнєвої комунікації у процесі вивчення іноземної мови, формування дискурсивно-мовленнєвої компетентності є важливою складовою навчання іноземної мови. На думку більшості вчених, саме дискурсивна компетентність лежить в основі багатокомпонентної структури комунікативної компетентності. Збагачення компонентного складу комунікативної компетентності цією складовою породжує якісно новий підхід до навчання іноземної мови [9, с. 35].

Основним аспектом формування дискурсивної компетенції є володіння навичками організації мовленнєвого матеріалу в когерентний (зв'язний) і цілісний текст – дискурс. Цей процес має за мету розвиток у студентів умінь розуміння і власного створення логічних та зв'язних мовленнєвих висловлювань як в усній, так і в письмовій формі. Однією із складових цієї роботи є навчання майбутніх фахівців адекватно до ситуації використовувати структурні і мовленнєві засоби іншомовного висловлювання у різних жанрах. Дискурсивна компетенція передбачає здатність мовця до мовленнєвого оформлення інформації у зв'язному тексті, а також породження мовлення з метою вираження власної думки, продукуючи необмежену кількість мовленнєво адекватних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання [4, с. 118].

Великого значення набуває здатність того, хто творить мовленнєвий дискурс, брати до уваги контекстуальну доречність вживання мовних одиниць, його знання і володіння різними

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

типами дискурсів і їхньою організацією залежно від параметрів комунікативної ситуації, в якій вони породжені та інтерпретовані. Важливим аспектом є коректність та правильність говоріння і письма іноземною мовою, логічність та інформаційна насиченість висловлювань, усвідомлення мовцем схем побудови дискурсу під час мовленнєвого спілкування [5, с. 79].

Водночас дискурсивна складова комунікативної компетентності передбачає вміння організовувати зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії як на рівні окремого сегмента тексту, так і здійснювати інтеграцію його окремих частин в єдиний цілісний дискурс, логічно структуруючи та увиразнюючи дискурс різними засобами текстової прецедентності. Разом з тим, важливим аспектом є здатність того, хто творить дискурс, будувати свою мовленнєву та писемну поведінку адекватно до соціокультурної специфіки країни означеної мови [5, с. 80].

Вищезгадані дискурсивні знання та навички доводять, що дискурсивна компетентність пов'язана з формуванням найвищого мотиваційного прагматичного рівня володіння мовою. Тому, успішність комунікативної діяльності мовця визначається сформованістю його дискурсивної компетентності, яка полягає у здатності використовувати певну стратегію і тактику спілкування для конструювання власного та сприймання чужого мовленнєвого дискурсу.

Беручи до уваги вищезгадане, можна стверджувати, що характерною особливістю навчання іноземних мов є формування мовної особистості, здатної до породження і смислового сприйняття іношомовного дискурсу під час процесу іношомовної комунікації. Разом з тим увага вчених-методистів звернена на пошук таких підходів і методів навчання, що враховують створення на занятті особистісно значущих передумов для студентів, за яких у них виникає власна потреба продукувати дискурс іноземною мовою занятті, де здійснюється навчально-пізнавальна діяльність з вивчення іноземної мови.

Серед передумов породження іношомовного дискурсу дослідники виокремлюють наявність актуально значущої для учасника комунікації ситуації, в якій він, маючи потребу і мотив до іношомовного спілкування, стає повноцінним зацікавленим партнером у спілкуванні. Інакше кажучи, передумовою іношомовного спілкування має стати створення в навчальному процесі «запропонованих обставин», які би спонукали студента до мовленнєвої взаємодії [7, с. 156]. Такі комунікативні ситуації становлять соціокультурний контекст забезпечення іношомовного спілкування на занятті з іноземної мови. Отже завданням викладача є постійне стимулювання соціально-предметного спілкування на занятті. З цією метою в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності на занятті викладач іноземної мови повинен створити такі умови, які би спонукали студента до налагодження мовленнєвих стосунків з партнерами по спілкуванню. Водночас ця потреба має бути такою високою, щоб стати мотивацією для студента до висловлювання іноземною мовою.

Усвідомлення чіткого зв'язку між формуванням мовленнєво-дискурсивної компетенції в іношомовному спілкуванні та ситуативним моделювання на уроці іноземної мови, як соціокультурним контекстом творення іношомовного дискурсу, спонукає методистів створити систему методів і технологій для забезпечення ефективного формування дискурсивно-мовленнєвих умінь та навичок студентів у процесі навчання іноземних мов. Саме ситуативність іношомовного мовлення на занятті з іноземної мови як зіставлення у мовленні мовних та екстралінгвістичних засобів вираження думки (жестів, міміки, вказівок на навколишні предмети) є основою формування мовленнєво-дискурсивної компетентності в іношомовному спілкуванні.

Технології ситуативного моделювання на уроці іноземної мови, як соціокультурний контекст забезпечення формування мовленнєво-дискурсивної компетенції в іношомовному спілкуванні, чітко пов'язані зі специфічними методами, впровадження яких забезпечить формування мовленнєво-дискурсивних умінь та навичок студентів у процесі вивчення іноземної мови.

У процесі моделювання типових ситуацій реального спілкування на заняттях з іноземної мови потрібно розвивати активну діяльність студентів на базі запропонованих ситуацій і сценаріїв. На нашу думку, процес навчання буде більш ефективним, якщо ситуації, завдання чи іношомовні тексти сприймаються студентами як особистісно значущі і безпосередньо пов'язані з їхнім особистим досвідом.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Одним із методів є використання елементів конструктивного навчання, що сприяє створенню автентичних ситуацій на занятті, які становлять основу автентичного спілкування. До означених елементів відноситься відхід від традиційних прийомів і методів, спрямованих на передачу учням знань в готовому вигляді, зі створенням умов для успішного використання та активізації набутих знань у практичному іншомовному мовленні. Доцільність використання означеної технології обумовлена тим, що вона передбачає цілковите залучення студента до вирішення проблеми, включаючи передовсім активізацію мислення, почуттів, знань, інтересу та прагнення до активної діяльності.

Успішному творенню іншомовного розмовного дискурсу сприятиме врахування викладачем іноземної мови наступних аспектів: самостійний пошук шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання; активне відтворення раніше отриманих знань у новостворених обставинах. Запропоновані мовленнєві ситуації будять у майбутніх фахівців почуття зацікавленості й інтересу до іншомовного спілкування і спонукають до застосування інформації із статичного тексту в процесі творення іншомовного дискурсу з природною потребою створити дискурс відповідно до мовленнєвої ситуації.

Наведемо низку комунікативних ситуацій, які спонукають до творення іншомовного дискурсу відповідно до мовленнєвої ситуації.

Your English speaking friend is looking for a pet for her little niece and nephew. She is not sure what she should get them. Give him/her some advice.

You English-speaking friend is getting overweight. She wants to go on a diet to get rid of extra kilos. Give her some useful advice.

Your English-speaking friend's parents decided not to buy a new TV set when their old one has broken. They think that TV makes people lazy and passive. Express your attitude to that.

You've made inquiries at the travel agency about a holiday abroad. There is a wide choice of package tours to different countries. Write your friend who is interested in going with you to explain what you have found out and ask her/his opinion.

Write a letter to your pen-friend about space exploration. You want to know her opinion about space travels. In particular you want to know whether she/he would go to space if space travel becomes possible for everyone within her/his lifetime.

Your English-speaking friend who is 19 years old wants to move out of his/her parents' home. He/she is going to find a job as a waiter/ waitress and thinks she/he can be independent of her/his parents. Express your own attitude to that.

Повертаючись до практики використання іншомовного тексту на занятті з іноземної мови, зауважимо, що викладач повинен враховувати відмінність між статичним іншомовним текстом та дискурсом і надавати перевагу останньому, оскільки тільки він є зразком мовленнєвої комунікації. Тому завдання викладача полягає у так званому «оживленні» статичного тексту за допомогою створення спеціального контексту, в якому він буде використовуватися на занятті. Цьому можуть сприяти рольові ігри, симулятивні завдання, мовленнєві ситуації та установки вчителя.

Ситуативність у роботі зі статичним текстом сприяє його дискурсизації, актуалізуючи текст для студентів, мотивуючи їх до іншомовного спілкування, роблячи роботу з типовими текстовими зразками більш цікавою та динамічною, залучаючи емоції та почуття залученості до іншомовного спілкування. Наприклад, дискурсизація пресловутого тексту про Лондон, який, до речі, досі є столицею Великої Британії, може бути здійснена за допомогою оживлення статичного тексту методом вирішення мовленнєвої ситуації:

You are planning to visit London. It is going to be your first visit to the city. Ask your English-speaking friend where, in his/her opinion, you have to go first and what to see.

Іншим прикладом дискурсизації текстового зразку про столицю Великої Британії може бути інтерактивна командна гра щодо вирішення наступних проблемних запитань:

- How is **Piccadilly Circus**, one of the most famous streets in London, connected with a collar?
- How do crows prevent the biggest disaster in London?
- How is the national centre of London **Trafalgar Square** connected with Napoleon and Spain?
- Why is **St. Paul's Cathedral**, the biggest church in London and third largest church in the whole world, considered a symbol of British freedom and independence?

- Why do hundreds of tourists flock to **Downing Street** in London every day?
- Why doesn't **Post Office Tower** in London carry out postal service?

На наше переконання, такий вид роботи спонукатиме студентів до застосування інформації із статичного текстового зразку в процесі творення іншомовного дискурсу. Сподіваємось, це дасть можливість студентам сприймати текст більш цілеспрямовано, пробуджуючи їхній інтерес, змушуючи сприйняти ситуацію чи проблему, порушену в тексті, як мотив для творення іншомовного дискурсу, що виконує інтерактивну та комунікативну функцію у природному іншомовному спілкуванні.

Застосування різних технологій ситуативного моделювання створює відповідний соціокультурний контекст, який забезпечує необхідне комунікативне спрямування та слугує засобом у забезпеченні інтерактивного навчання у процесі вивчення іноземної мови. Дискурсізацію статичного тексту можна вирішити за допомогою інтерактивних колективних та групових форм роботи на занятті в процесі спеціально створеного ситуативного моделювання мовного середовища.

Таким чином, формування у студентів дискурсивно-мовленнєвої компетентності є важливою складовою навчання іноземної мови. Означена компетентність лежить в основі багатокомпонентної структури комунікативної компетентності. Ефективність формування останньої значною мірою залежатиме від реалізації дискурсивної компетенції у процесі оволодіння учнями/студентами різними типами дискурсів.

Водночас технології ситуативного моделювання є основною стратегією розвитку іншомовних мовленнєво-дискурсивних умінь та навичок тих, хто вивчає іноземну мову. Означені технології передбачають застосування у процесі навчання іноземної мови ситуативних завдань, які задають мету дискурсивного висловлювання, передбачаючи творення мовленнєвого дискурсу, необхідного для іншомовного спілкування. Разом з тим запропоновані види роботи спонукують студентів до усвідомленої активності у процесі творення мовленнєвої поведінки, а також розвивають здатність кожного студента здійснювати комунікативну діяльність самостійно на рівні продукування мовленнєвого дискурсу. Актуалізація дискурсивно-мовленнєвих навичок у навчальних ситуаціях, максимально наближених до реальних життєвих мовленнєвих ситуацій, забезпечує справді комунікативно-діяльнісне застосування іншомовного мовлення тими, хто вивчає іноземну мову і прагне використовувати її як засіб спілкування та взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. О. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання / Г. О. Атанов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 85–93.
2. Боднар С. В. Формування дискурсивної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов / С. В. Боднар // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – Вип. 55. – С. 211–215.
3. Горіна Ж. Д. Дискурсивна складова комунікативної компетенції майбутніх словесників / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 125–128.
4. Костенко В. Г. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції / В. Г. Костенко, І. В. Знаменська, І. М. Сологор // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Досвід. Пошуки: збірник наукових статей. – Харків, 2008. – № 14. – С. 117–123.
5. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: / О. А. Кучерява. – Одеса, 2008. – 229 с.
6. Паньків О. Б. Дискурсивна компетенція мовної особистості майбутнього філолога / О. Б. Паньків // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2014. – № 1. – С. 64–69.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.
8. Юрчук Л. В. Дискурсивна компетенція, її роль та формування в системі навчання міжкультурної комунікації у студентів немовного вузу / Л. В. Юрчук // Лінгвістичні та методологічні проблеми технології навчання іноземними мовами в сучасних умовах: зб. матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного семінару, 13 лютого 2012 р. – К.: НУХТ, 2012. – С. 37–38.
9. Harris Z. Discourse. Language / Z. Harris – London: Harper Collins, 1993. – 234p.

REFERENCES

1. Atanov H. O. Obgruntuvannya ta sutnist diyalnisnogo pidkhodu do navchannya [The essence and substantiation of the activity approach to learning]. Pedagogika i psykholohiya profesiynoyi osvity, 2002, Vol. 3, pp. 85–93.
2. Bodnar S. V. Formuvannya dyskursyvnoyi kompetentsiyi yak skladovoyi komunika-tyvnoyi kompetentsiyi maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov [The formation of the discursive competence as component of the communicative competence of future teachers of foreign languages]. Pedagogichni nauky: zb. nauk. prats, Kherson, KhDU Publ., 2010, Vol. 55, pp. 211–215.
3. Horina Zh. D. Dyskursyvna skladova komunikativnoyi kompetentsiyi maybutnikh slovesnykiv [The discursive component of the communicative competence of future philologists]. Nauka i osvita, 2007, Vol. 3, pp. 125–128.
4. Kostenko V. H., Znamenska I. V., Solohor I. M. Dyskursyvna osnova navchannya inozemnykh mov ta yiyi rol u formuvanni komunikativnoyi kompetentsiyi [The discursive basis for learning foreign languages and its role in the formation of the communicative competence]. Vykladannya mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky. Dosvid. Poshuky: zbir. nauk. statey, Kharkiv, 2008, Vol. 14, pp. 117–123.
5. Kucheryava O. A. Formuvannya dyskursyvnoyi kompetentsiyi studentiv filolohich-nykh fakultetiv vyshchikh navchalnykh zakladiv. Dys. ... kand. ped. nauk [The formation of the discursive competence of students of philological faculties of higher educational institutions. Candidate's thesis]. Odesa, 200, 229 p.
6. Pankiv O. B. Dyskursyvna kompetentsiya movnoyi osobystosti maybutnoho filoloha [The discursive competence of the linguistic personality of the future philologist]. Naukovyy visnyk Drohobys's'koho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2014, Vol. 1, pp. 64–69.
7. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]: Nauk.-metod. posibn., A. S. K. Publ., 2004, 192 p.
8. Yurchuk L. V. Dyskursyvna kompetentsiya, yiyi rol ta formuvannya v systemi navchannya mizhkulturnoyi komunikatsiyi u studentiv nemovnoho vuzu [The discursive competence and its role in the formation of the system of teaching the students of non-linguistic specialties the intercultural communication]. Lihnivistychni ta metodolohichni problemy tekhnolohiyi navchannya inozemnym movam v suchasnykh umovakh: zb. materialiv I Vseukrayinskoho naukovykh praktychnoho seminaru, 13 lyutoho, 2012 r. Kyiv, NUKhT, 2012, pp. 37–38.
9. Harris Z. Discourse Analysis. Language. London: Harper Collins, 1993, 234 p.

Стаття надійшла в редакцію 07.10.2017 р.

УДК 371.315:811.134.2(045)

10:25128/2415-3605.17.4.9

АЛЛА РУБАН

alla.nik.ruban@gmail.com

викладач

Київський національний лінгвістичний університет
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вказано, що підготовка вчителів іноземної мови є провідним напрямком соціального замовлення нашого суспільства. Розглянуто проблему формування аудитивної компетентності і визначено її одним з пріоритетних напрямків діяльності під час навчання іношомовного спілкування. Обґрунтовано актуальність дослідження системи вправ для формування аудитивної компетентності, запропонованої іспанською методикою навчання мов. Зазначено трактування поняття «аудитивна компетентність» у вітчизняній методиці та представлено бачення іспанських методистів процесу аудіювання. З'ясовано стратегії/мікровміння, які потрібно розвивати в учнів/студентів під час формування аудитивної компетентності: розпізнавати, відбирати, розуміти, передбачати, робити висновки, зберігати в пам'яті. Представлено системи вправ, які пропонуються іспанськими методистами для формування вмінь аудіювання, охарактеризовано інтенсивні, розширені і продуктивні вправи й уточнено алгоритми виконання цих вправ. Дотично до тем, визначених Робочою програмою для дисципліни II курсу

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

«Практика усного і писемного мовлення іспанської мови», проаналізовано низку автентичних підручників іспанської мови як іноземної для рівнів володіння мовою B1 та B2 з метою відібрати вправи для студентів під час роботи з аудіофрагментом. Складифіковано і подано приклади дібраних вправ. З'ясовано, що більшість вправ є інтенсивними незалежно від базового рівня і наголошено, що навчання аудіювання є лише підготовчим етапом для формування умінь говоріння. Зазначено, що окрім вправ, безпосередньо пов'язаних з формуванням іспаномовної аудитивної компетентності, у деяких підручниках ELE є вправи, спрямовані на формування у студентів фонетичних навичок, розвиток розпізнавальних умінь і накопичення декларативних і процедурних знань.

Ключові слова: аудитивна компетентність, стратегії або вміння аудіювання, автентичні підручники ELE, система вправ.

АЛЛА РУБАН

преподаватель

Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев,

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Указано, что подготовка учителей иностранного языка является ведущим направлением социального заказа нашего общества. Рассмотрено проблему формирования аудитивной компетентности и обозначено ее одним из приоритетных направлений деятельности во время обучения иноязычному общению. Обосновано актуальность исследования системы упражнений для формирования аудитивной компетентности, предложенной испанской методикой обучения языкам. Дана трактовка понятия «аудитивная компетентность» в отечественной методике и представлено видение испанских методистов процесса аудирования. Выявлены стратегии/микроумения, которые нужно развивать в учеников/студентов во время формирования аудитивной компетентности: распознавать, отбирать, понимать, предвидеть, делать выводы, сохранять в памяти. Представлено системы упражнений, которые предлагаются испанскими методистами для формирования умений аудирования, охарактеризовано интенсивные, расширенные и продуктивные упражнения и уточнено алгоритмы выполнения этих упражнений. Касательно к темам, определенным Рабочей программой для дисциплины II курса «Практика устной и письменной речи испанского языка», проанализировано ряд аутентичных учебников испанского языка как иностранного для уровней владения языком B1 и B2 с целью отобрать упражнения, предлагаемые студентам во время работы с аудиофрагментом. Складицировано и приведено примеры отобранных упражнений. Выяснено, что большинство упражнений интенсивные независимо от базового уровня и подчеркнуто, что обучение аудированию является лишь подготовительный этап для формирования умений говорения.

Ключевые слова: аудитивная компетентность, стратегии или умения аудирования, аутентичные учебники ELE, система упражнений.

ALLA RUBAN

teacher

Kyiv National Linguistic University
73Velyka Vasylkivska Str., Kyiv

EXERCISES SYSTEM FOR FORMING FUTURE SPANISH TEACHERS' LISTENING COMPETENCE

The article deals with the problem of analyzing the exercises system for forming future Spanish teachers' listening competence. Language teachers' training is a mainstream among the requirements of the Ukrainian society. The article presents a research of the problem of forming listening competence and substantiates it as the priority activity in the course of teaching foreign communication. This paper substantiates the topicality of the research of the exercises system for forming listening competence suggested by Spanish methodology of language teaching. The definition of the concept "listening competence" has been specified in the light of the position of Spanish methodologists. Students should develop the following strategies/microabilities in the course of forming listening competence: to recognize, to select, to understand, to anticipate, to draw conclusion, to keep in mind. There have been

presented certain exercises systems, suggested by Spanish methodologists for forming listening abilities. Active, extended and productive exercises have been characterized and specified as to the algorithms of doing them. Concerning the topics determined in the program of the discipline "Practice of spoken and written Spanish" for second year students, a series of authentic textbooks for the levels B1 and B2 to select exercises have been offered to students working with audiofragments. The examples of the selected exercises have been classified and presented. It has been clarified that most of the exercises are active regardless of the base level. The extended exercises are much more infrequent because of their purpose which is to develop speaking or writing skills. The lack of the productive exercises in the analyzed textbooks has been explained by their communicative and creative goals which have nothing in common with the direct audiofragments. It is stressed that listening skills training is just a preparatory phase for forming speaking or writing skills. Besides the exercises aimed at forming listening competence, in some textbooks of ELE there are exercises directed to forming students' phonetic skills, developing recognizing abilities and accumulating declarative and operational knowledge based on the material corresponding to the topic of the lesson. Certain examples have been provided to illustrate this opinion.

Keywords: listening competence, listening strategies or skills, authentic textbooks of ELE, system of exercises.

Одним з головних факторів впливу на освіту в умовах глобалізації є економічний процес, а отже, набувають визначального значення ринок праці та наявність конкурентоспроможних фахівців, котрі досконало володіють іноземними мовами (ІМ). У цьому контексті провідний напрямок соціального замовлення нашого суспільства полягає у підготовці вчителів ІМ, здатних до реалізації іншомовного спілкування, компетентних і мотивованих фахівців, які зуміють успішно формувати в учнів ключові компетентності і розвивати їхні здібності [1, с. 59].

Аудіювання є одним з видів іншомовного міжкультурного спілкування, мотивом якого вважається потреба в оволодінні/обміні інформацією. За науковими даними, час, який людина витрачає на отримання й обробку аудіоповідомлення, становить 45 % як порівняти з часом, витраченим на інші види мовленнєвої діяльності: говоріння – 30 %, письмо – 9 %, читання – 6 %. Тому формування аудитивної компетентності (АК) є одним з пріоритетних напрямків діяльності під час навчання іншомовного спілкування.

Проблема навчання аудіювання посідає вагоме місце в наукових та методичних дослідженнях: психологічні механізми аудіювання вивчали Н. В. Агєєва, О. О. Леонтьєв, Л. Ю. Куліш; узагальнили та класифікували вправи для навчання аудіювання, сформулювали вимоги щодо організації етапів навчання аудіювання О. Б. Бігич, О. Ю. Бочкарьова, Н. І. Гез, Н. Є. Жеренко; запропонували методики навчання аудіювання текстів різних видів і жанрів А. М. Леус, О. А. Мащєва, О. О. Сіваченко. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, ніхто із дослідників не займався проблемою формування іспаномовної АК й аналізом дотичної системи вправ, пропонованої іспанською методикою навчання мов. Саме це й обумовлює актуальність поставленої проблеми.

Метою статті є проаналізувати систему вправ для формування іспаномовної АК, пропоновану іспанською методикою навчання мов, і визначити, які з них використовуються у підручниках ELE (*Español como Lengua Extranjera*, іспанська мова як іноземна) для рубіжного (B1) та просунутого (B2) рівнів.

У вітчизняній методиці АК вважається однією з мовленнєвих компетентностей і визначається як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування [2, с. 280].

У словнику ключових понять ELE зазначається, що аудіювання є однією з комунікативних навичок, що безпосередньо відноситься до розуміння усного мовлення і складається, окрім мовних компонентів, з когнітивних факторів, факторів сприймання, поведінкових і соціологічних факторів. Це комунікативна здатність, яка включає процес повного розуміння повідомлення, від простого декодування й мовного усвідомлення фонетичного ряду (фонем, складів, слів тощо) до особистого його трактування й оцінки; не зважаючи на свій рецептивний характер, вимагає активної участі слухача [5].

Сусана Мартин Леральта у своїй монографії «*Competencia estratégica para la comprensión auditiva en E/LE*» дійшла висновку, що з-поміж безлічі існуючих визначень аудіювання, найдоцільнішим є таке, що відповідає потребам і цілям навчання ІМ, у тому числі ELE, і містить стратегії, які учень/студент може застосувати під час прослуховування та виконання

аудитивних завдань, тобто може бути практично використане на заняттях з ІМ: аудіювання – це активний процес, під час якого значення почутого вибудовується у результаті комплексної взаємодії між ситуацією пред'явлення інформації/намірами мовця, доступними слухачу декларативними знаннями та використаними стратегіями для покращення розуміння [6, с. 48].

На думку авторів підручника «Enseñar lengua» (основний підручник в університетах Іспанії для майбутніх учителів іноземної мови), аудіювання є одним з комунікативних умінь, що включає процес розуміння усного повідомлення, під час якого слухач задіює всі когнітивні процеси для побудови значення та інтерпретації почутого [4, с. 101].

Ернесто Мартин Періс у статті «La didáctica de la comprensión auditiva», яка вважається класикою з-поміж досліджень навчання аудіювання в іспаномовному методичному світі, стверджує, що поділ навичок на активні й пасивні не відповідає дійсності, оскільки, наприклад, під аудіюванням не маєтися на увазі розпізнавання лише вже відомих елементів, а навпаки, цей процес спрямований на розвиток діяльності, пов'язаної з розумінням почутої інформації, який має свої власні техніки і стратегії. При цьому види діяльності, що пропонуються студентам під час роботи з усними повідомленнями, не повинні мати на меті перевіряти повноту їх розуміння, а допомогти навчитися краще й легше розуміти усні повідомлення іспанською мовою, розвиваючи в такий спосіб стратегії аудіювання [7].

Під стратегіями аудіювання іспанські методисти розуміють так звані прийоми, які учні/студенти застосовують під час прослуховування аудіоповідомлення або виконання завдань, пов'язаних з розумінням прослуханої інформації. У підручнику «Enseñar lengua» пропонується перелік стратегій, або мікрівмінь, які потрібно розвивати в учнів/студентів під час формування АК з детальним описом змісту кожної з них. Наведемо деякі приклади: *reconocer* (розпізнавати сегменти акустичного ряду – фонemi, морфemi, частини мови, словосполучення тощо; фонологічні опозиції – наголошені/ненаголошені голосні, *cama/cana*, *paja/caja* тощо); *seleccionar* (відбирати релевантні слова – іменники, дієслова, ключові словосполучення і повтори, вставки типу *o sea*, *eeeeh* тощо; групувати різні елементи аудіоповідомлення у більш значущі сполучення – звуки в слова, слова в синтагми, синтагми в речення, речення в абзаци або тематичні блоки тощо); *interpretar* (розуміти зміст аудіоповідомлення – намір і мету, загальний зміст, головні ідеї, основну і другорядну інформацію, деталі, припущення, неясності, подвійний зміст тощо; форму аудіоповідомлення – структуру й організацію, діалекти, стиль, тон, акустичні характеристики тощо); *anticipar* (передбачати тему, мовні засоби, стиль і тощо виходячи з інформації про мовця або попередніх його повідомлень тощо); *inferir* (робити висновки про особисті дані мовця – його стать, вік, характер, поведінку, походження, наміри тощо; про комунікативний контекст – навколишня ситуація, роль учасників тощо; про невербальні знаки – погляд, жестикуляція, рухи тощо); *retener* (зберігати в коротко- та довготривалій пам'яті слова, фрази, особливі вирази, ідеї, тему, основну інформацію, цілі, структуру аудіоповідомлення тощо) [4, с. 105–108].

Іспанські методисти виокремлюють дві класифікації вправ для навчання аудіювання. За першою класифікацією розрізняють: а) вправи для роботи з аудіоматеріалами, які включають завдання, пов'язані безпосередньо з прослуховуванням і сприйманням інформації лише через слуховий канал; б) вправи для роботи з відеоматеріалами, які включають завдання, пов'язані зі сприйманням інформації як через слуховий, так і через зоровий канали.

У нашому дослідженні ми спираємось на іншу класифікацію, за якою вправи розподіляються на 3 групи: 1) *intensivos* (інтенсивні) – розвивають специфічні аудитивні мікрівміння і зосереджуються на конкретних мовних аспектах (звук, слова, структура, інтонація тощо); в більшості випадків аудіофрагменти є короткими (до 3 хв.), а відповідь – єдина або закрита, студенти працюють індивідуально, тривалість такого виду діяльності – 5–10 хв.; 2) *extensivos* (розширені) – розвивають розуміння повних тривалих аудіофрагментів (15–20 хв.); студенти працюють в парах або мінігрупах, їхні відповіді є більш повними, відкритими й творчими як в усній, так і в письмовій формах; 3) *productivos* (продуктивні) – розвивають продуктивні вміння і потребують використання записувальних пристроїв для створення повідомлень; можуть включати завдання на запис в аудиторії (до кількох хвилин) або розробку аудіо- та відеопрограм (новин, повідомлень, розповідей, короткометражок тощо), які тривають від тижня до декількох місяців [4, с. 121–122].

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На переконання іспанських методистів, щоб виконання вправ було ефективним, потрібно дотримуватися певного алгоритму під час роботи з аудіоматеріалом: 1) оголосити тему аудіоповідомлення і представити ситуацію, в якій відбуваються події (щоб мотивувати учнів/студентів до активного слухання, тема має відповідати їхнім віковим або професійним інтересам); 2) чітко пояснити учням/студентам завдання і форму їх виконання (зрозуміти основну ідею, конкретну інформацію, зробити висновок про мовця тощо); 3) завдання безпосередньо під час прослуховування учні/студенти повинні виконувати індивідуально; 4) після прослуховування запропонувати учням/студентам обговорити свої відповіді в парах чи мінігрупах; 5) повернутися до прослуховування аудіоповідомлення; 6) знову організувати роботу учнів/студентів у мінігрупах чи обговорити їхні відповіді на рівні групи, вдаючись за необхідності до прослуховування складних для розуміння моментів аудіо повідомлення [4, с. 112].

Аналіз типології вправ для навчання іспаномовного аудіювання здійснювався дотично до тем, визначених Робочою програмою для дисципліни ІІ курсу «Практика усного і писемного мовлення іспанської мови» на факультеті романської філології Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) («Іспанія та Україна: географічне положення, економіка і політика, держава, конституція та демократія»; «Професії»; «Медицина»; «Спорт і Дозвілля. Олімпійські ігри»; «Подорожі») [3, с. 6]. Ілюстративним матеріалом ми обрали кілька автентичних підручників ELE для рівнів володіння мовою B1 та B2 (Aula 3/4 Nueva Edición; Embarque 3/4; En Acción 2/3; Español en Marcha B1/B2; Español lengua viva 2/3; Nuevo ELE Intermedio/Avanzado; Nuevo Ven 2/3, Pasaporte B1/B2; Prisma B1/B2; Sueña 2/3), які найчастіше використовуються викладачами іспанської мови як допоміжні автентичні засоби навчання.

У табл. 1 – 5 скласифіковано групи вправи для формування іспаномовної АК в автентичних підручниках ELE згідно з тематикою практичних занять з іспанської мови. Розглянемо більш детально кожну з них і наведемо приклади.

Таблиця 1

Групи вправ для навчання іспаномовного аудіювання в автентичних підручниках ELE

	Manual ELE	Intensivos		Extensivos	
		B1	B2	B1	B2
Тема: Іспанія та Україна					
1.	<i>Nuevo ELE Intermedio</i> : Lección 12 “Interculturalidad”	+		+	
2.	<i>Pasaporte B1</i> : Módulo 2;7 “Referentes culturales”	+			
3.	<i>Aula 4 Nueva Edición</i> : Unidad 2 “¡Basta ya!”		+		+
4.	<i>Embarque 4</i> Módulo 7 “Feria del regalo”		+		
5.	<i>En Acción 3</i> : Unidad 1 “Nuevas caras”		+		

Nuevo ELE Intermedio: Lección 11 “Interculturalidad”:

Escucha a un mexicano comentando algunos aspectos culturales del cuestionario con una amiga española y toma notas de lo que dice.

Piensa en lo que has escuchado y comenta con tus compañeros si has encontrado diferencias importantes con respecto a tu cultura.

Escucha a una argentina de visita en España comentando con un amigo español sus impresiones sobre el país. ¿Cuál de los aspectos del recuadro menciona?

Aula 4 Nueva Edición: Unidad 2 “¡Basta ya!”:

Hoy, en una ciudad española, hay tres manifestaciones. Un reportero ha ido a hablar con los manifestantes para saber cuáles son sus reclamaciones. ¿Qué piden en cada una de ellas? Escucha y márcalo.

¿Te parece justo lo que piden? Coméntalo con tus compañeros.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Таблиця 2

Групи вправ для навчання іспаномовного аудіювання в автентичних підручниках ELE

	Manual ELE	Intensivos		Extensivos	
		B1	B2	B1	B2
Тема: Професii					
1.	<i>Aula 3 Nueva Edici3n: Unidad 1 “Volver a empezar: Trabajo”</i>			+	
2.	<i>En Acci3n 2: Unidad 6 “Mundo Universitario”</i>			+	
3.	<i>Español lengua viva 2: Unidad 8 “Buscar trabajo”</i>	+		+	
4.	<i>Nuevo Ven 2: Unidad 8 “Buscando trabajo”</i>	+		+	
5.	<i>Pasaporte B1: M3dulo 1 “Profesiones”</i>	+		+	
6.	<i>Prisma B1: Unidad 4 “Estudios”</i>	+			
7.	<i>Prisma B1: Unidad 5 “Educaci3n”</i>	+			
8.	<i>Sueña 2: Unidad 8 “Hoy ceno con mi jefe”</i>	+			
9.	<i>Embarque 4 M3dulo 8 “Feria de la empresa”</i>		+		
10.	<i>En Acci3n 3: Unidad 4 “A trabajar”</i>		+		+
11.	<i>Español en Marcha B2: Unidad 9 “Trabajo”</i>		+		
12.	<i>Español lengua viva 3: Unidad 6 “El trabajo”</i>		+		+
13.	<i>Pasaporte B2: Unidad 2 “Educaci3n”</i>		+		+
14.	<i>Prisma B2: Unidad 3 “Ocio y tiempo libre”</i>		+		

En Acción 2: Unidad 6 “Mundo Universitario”:

Dos estudiantes españoles están hablando de las becas Erasmus. Escúchalos y responde a las preguntas. Después, comprueba las respuestas con tu compañero.

Nuevo Ven 2: Unidad 8 “Buscando trabajo”:

Escucha la entrevista. ¿A qué anuncio de la actividad anterior se ha presentado Eduardo Acero?

Escucha la entrevista otra vez y completa la ficha.

Lee los resúmenes de estos tres currículos y escucha los extractos de estas tres entrevistas. ¿Corresponden a los candidatos para un mismo puesto de trabajo en el Departamento Comercial? Contesta a las preguntas.

Practica en grupos de tres o cuatro. Discute con tus compañeros cuál de los candidatos es la persona ideal para el puesto.

En Acción 3: Unidad 4 “A trabajar”:

Lee los datos profesionales de Ana y escucha los consejos que le da un amigo de la entrevista. ¿Te parecen buenas opciones? ¿Coincide con tus respuestas del apartado anterior? Coméntalo con la clase.

Formad grupos de tres. ¿Cuáles dirías que son tus cualidades y puntos débiles? ¿Y las de tus dos compañeros? Apúntalo y coméntalo después de ellos. ¿Están de acuerdo? Pensad cómo lo dirías en una entrevista de trabajo.

Español lengua viva 3: Unidad 6 “El trabajo”:

Escucha una presentación que tiene lugar en una empresa y toma notas para responder a las preguntas.

Escucha de nuevo la grabación y toma notas sobre estos aspectos. Luego compáralas con las de tu compañero. ¿Os ha parecido una presentación clara? ¿Por qué?

Таблиця 3

Групи вправ для навчання іспаномовного аудіювання в автентичних підручниках ELE

	Manual ELE	Intensivos		Extensivos	
		B1	B2	B1	B2
Тема: Медицина					
1.	En Acción 2: Unidad 4 “¿Cómo te sientes?”	+		+	

**ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

2.	<i>Español en Marcha B1</i> : Unidad 5 “Salud y Enfermedad”	+			
3.	<i>Nuevo ELE Intermedio</i> : Lección 7 “Vida Sana”	+			
4.	<i>Nuevo Ven 2</i> : Unidad 6 “En la consulta”	+			
5.	<i>Pasaporte B1</i> : Módulo 2 “Salud”	+		+	
6.	<i>Prisma B1</i> : Unidad 11 “Salud y estética”	+			
7.	<i>Aula 4 Nueva Edición</i> : Unidad 7 “Misterios y enigmas”		+		
8.	<i>Embarque 4</i> Módulo 6 “Feria de la belleza y salud”		+		
9.	<i>Nuevo ELE Avanzado</i> : Lección 10 “El estrés”		+		+
10.	<i>Nuevo Ven 3</i> : Unidad 1 “Sentirse bien”		+		
11.	<i>Pasaporte B2</i> : Unidad 6 “Ciencias”		+		
12.	<i>Prisma B2</i> : Unidad 1 “La salud”		+		

Español en Marcha B1: Unidad 5 “Salud y Enfermedad”:

Vas a leer y escuchas las instrucciones para realizar un ejercicio de yoga llamado El saludo al sol. Completa el texto con las palabras del recuadro.

Prisma B1: Unidad 11 “Salud y estética”:

Ahora vas a escuchar a varias personas que hablan sobre diferentes enfermedades. Toma nota de qué enfermedades hablan y de sus consecuencias.

Embarque 4 Módulo 6 “Feria de la belleza y salud”:

En la feria promocionan diferentes centros de estética. Escucha el siguiente anuncio y selecciona las opciones correctas.

Prisma B2: Unidad 1 “La salud”:

Ahora vas a escuchar al Ministro de Sanidad, a un usuario del sistema sanitario y a la directora general de ARESA (una compañía de seguros). Valoran las ventajas e inconvenientes de la Seguridad Social (S.S.) y los seguros privados. Estas son sus opiniones. Toma nota de las ideas principales que expone cada uno de ellos.

Таблиця 4

Групи вправ для навчання іспаномовного аудіювання в автентичних підручниках ELE

	Manual ELE	Intensivos		Extensivos	
		B1	B2	B1	B2
Тема: Спорт і Дозвілля					
1.	<i>Embarque 3</i> : Módulo 5 “Día de la Lectura”	+			
2.	<i>Español en Marcha B1</i> : Unidad 8 “Tiempo de ocio”	+			
3.	<i>Español lengua viva 2</i> : Unidad 9 “¿Qué hacemos este fin de semana?”	+			
4.	<i>Nuevo Ven 2</i> : Unidad 13 “Salimos esta noche”	+			
5.	<i>Prisma B1</i> : Unidad 3 “En el gimnasio”	+			
6.	<i>Sueña 2</i> : Unidad 7 “Cuidar el cuerpo y el espíritu”	+			
7.	<i>Pasaporte B2</i> : Unidad 3 “Practicar deporte”		+		
8.	<i>Prisma B2</i> : Unidad 11 “Deporte”		+		
9.	<i>Sueña 3</i> : Unidad 8 “Ocio y aficiones”		+		

Español en Marcha B1: Unidad 8 “Tiempo de ocio”:

Ordena la siguiente entrevista con Fernando Alonso, campeón del mundo de Fórmula 1.

Sueña 3: Unidad 8 “Ocio y aficiones”:

Nuestros reporteros se han lanzado a la calle y le han preguntado a la gente sobre sus aficiones. Escucha con atención y completa el cuadro.

Групи вправ для навчання іспаномовного аудіювання в автентичних підручниках ELE
Aula 3 Nueva Edición: Unidad 2 “Antes y ahora: Viajes”:
Una periodista especializada en viajes da sus opiniones sobre los temas anteriores en un programa de radio. ¿Coincide contigo?
Nuevo ELE Intermedio: Lección 3 “Vacaciones”:
Vas a escuchar a dos estudiantes españoles, Amaya y Jorge, comentando sus planes para cuando

	Manual ELE	Intensivos		Extensivos	
		B1	B2	B1	B2
Тема: Подорожі					
1.	<i>Aula 3 Nueva Edición:</i> Unidad 2 “Antes y ahora: Viajes”	+			
2.	<i>Embarque 3:</i> Módulo 7 “Día del Turismo”	+			
3.	<i>Español en Marcha B1:</i> Unidad 2 “Lugares”			+	
4.	<i>Español lengua viva 2:</i> Unidad 10 “Viajes”	+			
5.	<i>Nuevo ELE Intermedio:</i> Lección 3 “Vacaciones”	+		+	
6.	<i>Nuevo Ven 2:</i> Unidad 7 “De Vacaciones”	+			
7.	<i>Pasaporte B1:</i> Módulo 2 “Turismo”	+		+	
8.	<i>Aula 4 Nueva Edición:</i> Unidad 3 “Viajes”		+		+
9.	<i>Español en Marcha B2:</i> Unidad 8 “Viajes”		+		
10.	<i>Español lengua viva 3:</i> Unidad 5 “De viajes”		+		+
11.	<i>Nuevo ELE Avanzado:</i> Lección 11 “De vacaciones”		+		
12.	<i>Nuevo Ven 3:</i> Unidad 2 “Ola latina”		+		
13.	<i>Pasaporte B2:</i> Unidad 5 “Turismo”		+		
14.	<i>Prisma B2:</i> Unidad 12 “Viajes”		+		+

acaben los exámenes. Observa las ilustraciones y comenta con un compañero en qué orden crees que van a hacer esas actividades.

Escucha la conversación y ordena las ilustraciones.

Español lengua viva 3: Unidad 5 “De viajes”:

Santiago y Aurora están en la estación. Observa esta imagen. ¿Qué crees que sucede? Coméntalo con tu compañero.

Escucha y comprueba tus hipótesis. ¿Te ha pasado alguna vez algo parecido? Coméntalo con tu compañero.

¿Qué hipótesis hacen las personas del diálogo? Relaciona las dos partes de estas oraciones. Puede haber varias posibilidades. Escucha otra vez la grabación y comprueba los resultados.

Prisma B2: Unidad 12 “Viajes”:

Después de una semana, Diego seguía sin maleta. Escucha la explicación que le da a un amigo de todo lo sucedido y toma notas de cada uno de los movimientos que hizo desde que llegó al aeropuerto, sin descuidar con quién habló y qué le dijeron.

Як видно з наведених таблиць, більша частина вправ для формування іспаномовної АК в представлених автентичних підручниках ELE є *інтенсивними* (intensivos) незалежно від базового рівня. *Поширені* (extensivos) вправи зустрічаються набагато рідше, оскільки більшість з них, незалежно від етапу роботи з аудіофрагментом, спрямована на розвиток умінь говоріння (рідше – письма), а формулювання завдання не має нічого спільного з інформацією в аудіофрагменті. Навіть деякі з наведених вище прикладів свідчать про те, що етап роботи з аудіофрагментом є лише «інструментом» для досягнення першочергової мети – формування умінь говоріння.

Зазначимо, що окрім вправ, безпосередньо пов'язаних з формуванням іспаномовної АК згідно з темами Робочої програми, у підручниках «Nuevo ELE Intermedio», «Pasaporte B1» і «Sueña 2» наявні вправи, спрямовані на формування у студентів фонетичних навичок, розвиток розпізнавальних умінь і накопичення декларативних і процедурних знань на матеріалі, що відповідає темі певного заняття, наприклад:

- escuchar y clasificar diptongos/triptongos/hiatos;
- escuchar, poner acénto y clasificar sílabas;
- escuchar y separar en sílabas;
- escuchar y marcar/escribir las palabras que se oyen;
- escuchar las oposiciones (p.ej. p/b, d/t) y escribir las letras que se oyen;
- escuchar y repetir prestando atención a la entonación;
- escuchar y determinar hechos reales y hechos posibles;
- escuchar y completar con pronombres personales;
- escuchar y completar con signos de puntuación;
- escuchar diferentes modalidades del español regional;
- escuchar diferentes variantes del español latinoamericano;
- escuchar expresiones coloquiales propias a diferentes países de habla hispana y relacionarlas con las variantes castellanas;
- escuchar canciones de flamenco etc.

Щодо *продуктивних* вправ, то їх відсутність пояснюється спрямованістю винятково на формування умінь комунікації в усній або письмовій формі і на розвиток творчих умінь, що не пов'язано безпосередньо з аудіофрагментом, який є підготовчим етапом для говоріння чи письма. Хоча завдання продуктивного типу більш характерні для автентичних підручників ELE вищих базових рівнів, вважаємо за потрібне навести деякі приклади. Так, у підручнику «Aula 5 Nueva Edición» (B2.1) у I розділі, присвяченому новинам, після прослуховування певних аудіофрагментів і виконання як інтенсивних, так і поширених вправ, студентам пропонується створити власні новини, зняти відеоролик і представити свій творчий доробок перед однокласниками. У цьому ж підручнику в V розділі, присвяченому різним містам світу, студентам пропонують зробити відеофрагмент про чарівні куточки і звичайну буденну рутину свого міста і поділитися ним у соціальних мережах або написати відгук про відвідані місця, які найбільш вразили, і розмістити його на туристичних сайтах.

Отже, розглянуто проблему формування АК як важливої складової під час навчання іншомовного спілкування, зокрема, представлено бачення іспанськими методистами процесу аудіювання та з'ясовано, які стратегії/мікрівміння аудіювання вони виділяють. Охарактеризовано систему вправ, що іспанські методисти пропонують для формування умінь аудіювання й уточнено алгоритм, якого, на їхню думку, варто дотримуватися для більшої ефективності виконання цих вправ. Також проаналізовано кілька автентичних підручників ELE, відібрано і класифіковано вправи, пропоновані студентам під час роботи з аудіофрагментами. Наведено приклади й обґрунтовано результати, отримані під час аналізу і класифікації вправ автентичних підручників.

Проведене дослідження дає нам можливість констатувати, що у сучасному світі без кордонів і відкритих можливостей неминучим є використання плюралізму поглядів у сфері освіти. Новітні підходи і доступність автентичних матеріалів роблять процес навчання ІМ ефективнішим й уможливають максимальне наближення навчальних комунікативних ситуацій до реальних ситуацій спілкування. Проте, як правило, погляди на формування, наприклад, іспаномовної АК у вищій школі України розходяться з точкою зору методистів й авторів автентичних підручників, що зумовлює у викладачів і студентів певні незручності і сумніви щодо ефективності тієї чи іншої методики викладання ІМ взагалі та іспанської зокрема.

Перспективу подальших наших досліджень вбачаємо в укладанні комплексу вправ для формування у майбутніх учителів іспаномовної АК на заняттях з дисципліни II курсу «Практика усного і писемного мовлення іспанської мови» з урахуванням вітчизняного підходу та бачення іспанських методистів процесу навчання аудіювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дацків О. П. Формування вмінь аудіювання майбутніх учителів англійської мови із застосуванням драматизації /О. П. Дацків // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 58–64.
2. 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.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3. Робоча програма навчальної дисципліни «Практика усного і писемного мовлення іспанської мови» / В. О. Березовський – К., 2017. – 32 с.
4. Cassani D. Enseñar lengua/D. Cassani, M. Luna, Gl. Sanz // Barcelona. – 1997. – 575 p.
5. Diccionario de términos clave de ELE / Centro Virtual Cervantes. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendiaauditiva.htm.
6. Martín Leralta S. Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera/S. Martín Leralta. – Colección Monografías nº 12. – 2009. – 172 p.
7. Martín Peris E. La didáctica de la comprensión auditiva / E. Martín Peris. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprendiaauditiva.pdf

REFERENCES

1. Datskiv O. P. Formuvannia vmin' audiiuvannia majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy iz zastosuvanniam dramatyizatsii [Forming future English teachers' listening skills with the use of dramatization] /O. P. Datskiv. – Naukovi zapysky. Seriya: pedahohika. – 2016. – № 4. – S. 58 – 64.
2. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for the students of classical, pedagogical and linguistic universities] /O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
3. Robocha prohrama navchal'noi dystsypliny «Praktyka usnoho i pysemnoho movlennia ispans'koi movy» [Program of the academic discipline “Practice of spoken and written speech of the Spanish language”] / Berezovs'kyj V. O. – K., 2017. – 32.
4. Cassani D. Enseñar lengua/D. Cassani, M. Luna, Gl. Sanz // Barcelona. – 1997. – 575 p.
5. Diccionario de términos clave de ELE / Centro Virtual Cervantes. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendiaauditiva.htm
6. Martín Leralta S. Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera/S. Martín Leralta. – Colección Monografías nº 12. – 2009. – 172 p.
7. Martín Peris E. La didáctica de la comprensión auditiva / E. Martín Peris. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprendiaauditiva.pdf

Стаття надійшла в редакцію 03.10.2017 р.

УДК: 378.147:371.13+811.111

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.10

ТЕТЯНА ЄРЕМЕНКО

germfilynaz@gmail.com

кандидат філологічних наук, професор
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,

ОЛЬГА ТРУБИЦІНА

o.m.trubitsyna@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,

ІРИНА ЛУК'ЯНЧЕНКО

dajlin2009@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У
КУРСІ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ»**

Відзначено, що сучасна професійна освіта повинна бути спрямована на стимулювання самостійної діяльності особистості майбутнього вчителя іноземної мови і створювати нові можливості щодо його творчої самореалізації як суб'єкта управління цілісним педагогічним процесом, який прогнозує його цілі та завдання, організовує їхнє ефективне вирішення та оцінює якість досягнутих результатів. У зв'язку з цим одним із завдань фахової підготовки компетентного вчителя іноземної мови має бути активне залучення студентів до процесу пізнання та перетворення себе як менеджерів освіти через усвідомлення соціальної й особистісної значущості цієї професійної ролі та її прийняття. Для досягнення цієї мети переосмислено завдання і програмний зміст курсу «Методика викладання іноземних мов», а також підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі його вивчення. Описано зміст та форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо опанування основами рефлексивного управління у процесі вивчення зазначеного курсу в межах роботи над змістовим модулем «Аналіз вітчизняних та зарубіжних методів навчання». Запропоновано алгоритм роботи, детально описуються завдання в межах запропонованого алгоритму. Вказано, що перевагою представлених алгоритму роботи та завдань є фокусування уваги студентів – майбутніх вчителів англійської мови на особливостях управлінських процесів, що існують у взаємодії вчителя й учнів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність студентів, рефлексивне управління, професійно-педагогічна діяльність, майбутні викладачі англійської мови.

ТАТЬЯНА ЕРЕМЕНКО

кандидат филологических наук, профессор
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса

ОЛЬГА ТРУБИЦИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса

ИРИНА ЛУКЪЯНЧЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»**

Отмечено, что современное профессиональное образование должно быть направлено на стимулирование самостоятельной деятельности личности будущего учителя иностранного языка и создавать новые возможности для его творческой самореализации как субъекта управления целостным педагогическим процессом, который прогнозирует его цели и задачи, организует эффективное решение и оценивает качество достигнутых результатов. Следовательно, одной из задач профессиональной подготовки компетентного учителя иностранного языка должно быть активное привлечение студентов к процессу познания и преобразования себя как менеджеров образования через осознание социальной и личностной значимости этой профессиональной роли и ее принятия. Для достижения этой цели были переосмыслены задачи и содержание курса «Методика преподавания иностранных языков», а также подходы к организации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

его изучения. Описаны содержание и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов в аспекте освоения основ рефлексивного управления в процессе изучения данного курса для работы над содержательным модулем «Анализ отечественных и зарубежных методов обучения». Предложен алгоритм работы, подробно описываются задания для работы по данному алгоритму. Указано, что преимуществом представленных алгоритма и заданий является акцентирование внимания студентов – будущих учителей английского языка на особенностях управленческих процессов, имеющих место при взаимодействии учителя и учащихся в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность студентов, рефлексивное управление, профессионально-педагогическая деятельность, будущие преподаватели английского языка.

TETIANA YEREMENKO

PhD (Linguistics), Professor
South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
26, Staroportofrankivska Str., Odesa

OLGA TRUBITSYNA

PhD (Pedagogy), Associate Professor
South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
26, Staroportofrankivska Str., Odesa

IRYNA LUKYANCHENKO

PhD (Pedagogy), Associate Professor
South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
26, Staroportofrankivska Str., Odesa

ORGANIZING STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN THE COURSE «METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES»

Modern professional education should be aimed at stimulating prospective foreign language teachers' self-guided activity and provide new opportunities for their creative self-realization as a performer of management of an integral pedagogical process, a performer who is able to predict its goals and objectives, to organize their effective solution and to evaluate the quality of the results achieved. Therefore, in order to train a competent foreign (English) language teacher it is necessary to involve students in the process of learning and transforming themselves into educational managers through understanding of the social and personal significance of this professional role and its conscious assumption. To achieve this goal, there have been reviewed the objectives and the program content of the course "Methods of Teaching Foreign Languages" as well as approaches to the organization of students' educational and cognitive activity in the process of its study. The article outlines the content and forms of organizing students' educational and cognitive activity in the aspect of their mastering reflexive management in the sphere of professional and pedagogical activity working over the content module "The analysis of the Ukrainian and foreign methods of teaching foreign languages" within the course "Methods of Teaching Foreign Languages". Accordingly, the goal was to draw students' attention to the general and specific moments of management of teaching English in two aspects: organizing English textbooks content; methods and forms of management of students' educational and cognitive activity as well as their speech activity offered by foreign and the Ukrainian authors. The students of the Faculty of Foreign Languages majoring in the English Language and Literature were involved in this research. The key aspect of the article is the scheme of work and the tasks suggested within this scheme. The experience of the scheme implementation is described. The advantage of the scheme and tasks offered is the possibility to focus future English language teachers' attention on the peculiarities of management processes taking place in a teacher – students' interaction in teaching a foreign (English) language. Thus, integrating such training on reflexive management into the process of pre-service foreign language (English) teachers' professional education is a rewarding experience.

Keywords: students' educational and cognitive activity, reflexive management, professional and pedagogical activity, future English language teachers.

У світлі реформ сфери освіти в Україні набуває особливої актуальності проблема підвищення якості підготовки вчителів до професійно-педагогічної діяльності на рівні вимог, які ставляться сучасним суспільством. У роботах науковців, зокрема Е. Карпова [2], Н. Кічук [3], З. Курлянд [5], О. Цокур [6], педагогічна діяльність учителя розглядається як цілісна сфера, сутність якої виявляється на двох якісно різних рівнях: теоретичному і практичному, де здійснюється вирішення різних педагогічних завдань. Вчені вважають, що логіка вирішення педагогічних завдань передбачає здійснення вчителем (викладачем) системи управлінських дій, починаючи від проектування предметного змісту і форм спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу та завершуючи реалізацією означеного проекту в безпосередніх умовах навчання і виховання з подальшою оцінкою його ефективності. О. Кудрін [4] стверджує, що рефлексивне управління є іманентною, необхідною та атрибутивною рисою навчально-виховного процесу, який має суб'єкт-суб'єктний характер. У фокусі нашої уваги –

проблема опанування під час навчання у вузі майбутніми вчителями іноземної (англійської) мови способами реалізації функцій рефлексивного управління у сфері професійно-педагогічної діяльності.

У дослідженні [1] нами розглянуто проблему організації професійної підготовки майбутніх учителів, здатних до реалізації функцій рефлексивного управління. З урахуванням напрацювань науковців продовжуємо вивчати зміст і форми професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної (англійської) мови щодо оволодіння ним основами рефлексивного управління у сфері його майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – описати зміст та форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо опанування основами рефлексивного управління у сфері професійно-педагогічної діяльності в процесі вивчення курсу «Методика викладання іноземних мов».

Вказаний курс є однією з профілюючих дисциплін бакалаврської програми професійної підготовки студентів – майбутніх вчителів іноземної мови. Вивчення його покликане забезпечити основи теоретичної і практичної підготовки студентів до викладання іноземної мови у середній школі. Так, для опанування студентами як майбутніми вчителями англійської мови способами реалізації функцій рефлексивного управління у сфері професійно-педагогічної діяльності нами переосмислено як завдання і програмний зміст курсу, так і підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У статті описано як здійснювалася робота над змістовим модулем «Аналіз вітчизняних та зарубіжних методів навчання» стосовно оволодіння студентами основами рефлексивного управління.

Зазначимо, що при рефлексивному управлінні вчитель іноземної мови здійснює такі функції: проектування предметного змісту навчально-пізнавальної діяльності учнів; конструювання форми їх спільної діяльності як учасників і суб'єктів взаємодії та комунікації у навчальному процесі. Відповідно нашою метою було звернути увагу студентів на загальні й специфічні моменти управління процесом навчання англійської мови у двох аспектах, а саме: організація змісту підручників з англійської мови; способи та форми управління навчально-пізнавального та іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів, що запропоновані зарубіжними і вітчизняними авторами.

Для дослідження специфіки реалізації зазначених аспектів на практиці студентам в блоці самостійної роботи було запропоновано проаналізувати:

- усний метод (Р. Ладо, Г. Пальмер, Ф. Френч, А. Хорнбі, М. Фріз) і системи навчання читання М. Уеста, із конкретизацією сутності й підходів авторів до організації взаємодії з учнями, розглядом основних організаційних форм навчання в межах цих методів, з критичним аналізом специфіки рецептивних і репродуктивних вправ, а також нестандартних форм – типу «умовна бесіда» та «природна бесіда», з обґрунтуванням ролі передтекстових і післятекстових завдань;

- аудіо-лінгвальний метод (Е. Стек, І. Матп), з обґрунтуванням особливостей його психологічної і лінгвістичної природи, об'єктивацією принципів організаційної та методичної систем, демонстрацією типових вправ і завдань, виявленням досягнень, обмежень та недоліків цього методу;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- аудіо-візуальний метод (Д. Берн, Ж. Гугенейм, П. Губеріна), із характеристикою його психологічної і дидактичної основ, конкретизацією цілей навчання й принципів побудови методичної системи вчителя, демонстрацією специфіки етапів роботи з діалогом-зразком, зі стандартними та оригінальними вправами;

- сугестопедичний метод (Г. Лозанов), із характеристикою особливостей організації різнопланового спілкування і колективної діяльності учнів, демонстрацією принципів побудови навчально-методичного комплексу, обґрунтуванням ролі вчителя на кожному з етапів організації навчально-виховного процесу;

- комунікативний метод (М. Бернс, С. Савін'йон, М. Свейн), із конкретизацією основних цілей і завдань, установок та принципів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, характеристикою сфери взаємодії в системі «вчитель – учень», виокремленням прийомів організації іношомовного спілкування, демонстрацією зразків типових і творчих вправ та завдань;

- метод активізації резервних можливостей особистості і колективу (Г. Китайгородська), із зазначенням його основних принципів та їх сутності, характеристикою етапів подання нового матеріалу, практики і тренінгу в іношомовному спілкуванні, виокремленням критеріїв класифікації вправ та демонстрації їхніх моделей;

- системно-комунікативний метод навчання іноземних мов (Р. Мартинова, В. Плахотник), що передбачає розвиток іношомовно-мовленнєвих умінь учнів на основі сформованості основних навичок, які відпрацьовуються у два етапи: за допомогою графічних, зображальних і вербальних опор у навчально-ігрових ситуаціях; без опор у ситуаціях спонтанної іношомовної комунікації.

Алгоритм організації самостійної роботи студентів передбачав роботу в мікрогрупах, кожна з яких забезпечувалась списком основної і додаткової літератури, а також відповідними аудіоматеріалами й відеофільмами. Зокрема, завдання студентів включало перегляд кожного із шести відеоуроків з виконанням певних дій:

1. Переглядаючи кожний відеоурок англійської мови, студенти були скеровані на спостереження за діями вчителя й учня, щоб зафіксувати етапи уроку (lesson steps) й основні прийоми організації, мотивування та контролю (techniques) спільної діяльності учасників іношомовного спілкування, властивих кожному із сучасних методів.

2. Після перегляду відеоуроків студенти повинні були визначити послідовність їхніх етапів й охарактеризувати особливості кожного з них.

3. Визначивши основні етапи відеоуроків, студентам пропонувалося проаналізувати їх з таких питань:

- Які дидактичні, виховні і розвиваючі цілі уроку?
- Які основні способи самопрезентації вчителя?
- Які основні риси його стилю взаємодії з учнями?
- Як здійснювалася презентація нового матеріалу?
- Як реагував учитель на активність учнів?
- Які навчальні дії учнів контролювалися вчителем і яким способом?
- Які мотиви пізнавальної діяльності стимулював учитель і яким способом?
- Чим характеризується загальна атмосфера в класі, які специфічні прийоми використовував учитель для її створення?

- Які моменти уроку викликали в учнів найбільший інтерес і чому?
- Які вправи та завдання використовувалися вчителем для досягнення поставлених дидактичних цілей?

- Які професійні ролі виконував учитель у процесі взаємодії з учнями, який ступінь їхньої ефективності?

- Як контролював учитель розуміння своїх команд учнями?
- Чи здійснював учитель оперативний контроль своєї власної діяльності і як саме?
- Як заохочувалась ініціатива учнів?
- Як і коли виправлялися помилки учнів?
- Які організаційні форми та прийоми роботи застосував учитель і в чому їхня доцільність?

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

• Чому вчитель застосував саме таку стратегію й тактику роботи з учнями, в чому її сутність?

- Як організовувалась індивідуальна і групова робота учнів?
- Які сторони методу, що застосував учитель, є найбільш сильними і чому?
- Чи є певні недоліки методу навчання англійської мови, який використав учитель, в чому вони виявилися?

4. Наступний етап роботи передбачав вирішення управлінських завдань, зокрема:

У контексті аудіо-лінгвального методу розробіть власний міні-діалог (до 7 реплік), сформулюйте умови вправ для його засвоєння учнями й організуйте діяльність учнів щодо опанування діалогом на практичному занятті.

Підготуйте список тематичної лексики і практично реалізуйте фрагмент уроку для її засвоєння за відповідним методом.

Сплануйте і проведіть фрагмент уроку англійської мови, формат якого передбачає організацію роботи учнів у малих групах, для чого виберіть 5 дій, об'єднаних ситуацією, продумайте порядок подання команд для введення словника (за аналогією до першого етапу уроку *Acting Out Commands*).

Організуйте роботу з учнями для введення дібраного вами тексту за сугестопедичним методом, використовуючи гру *Ball Toss*.

Зіграйте роль учителя, використовуючи прийоми методу для здійснення трьох форм виправлення помилок: обговоріть в групі успішні моменти уроку і труднощі, які виникли у вас під час організації роботи з учнями.

Сплануйте й реалізуйте на практиці один з етапів уроку англійської мови, що відповідає принципам комунікативного підходу. Поділіться своїми враженнями стосовно того, що було легким і важким у реалізації установок цього методу.

Особливістю організації навчально-пізнавальної діяльності студентів було те, що узагальнювальним лекціям, присвяченим проблемі аналізу сучасних методів навчання іноземних мов, передувала серія практичних занять, організаторами, інформаторами та ілюстраторами на яких були члени якої-небудь мікрогрупи. При цьому студенти самі розробляли цілі та програму проведення практичного заняття, розподіляли ролі, які вони змушені були виконувати, на основі розробленого ними завчасно сценарію, аналізували якість досягнення запланованих результатів і внеску кожного студента в загальну справу.

Готовність студентів до проведення практичних занять з аналізу сучасних методів навчання іноземних мов перевірялася викладачем за допомогою двох тестів. Перший вимагав від студентів розподілити в суворій послідовності етапи переглянутих відео уроків іноземної мови, тоді як другий тест передбачав визначення студентами характерних особливостей кожного із сучасних методів навчання іноземних мов з подальшим обґрунтуванням принципів взаємозв'язків у мікросистемі «вчитель англійської мови – учні».

Ще одним аспектом роботи щодо розуміння та засвоєння студентами навичок рефлексивного управління у сфері своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності як учителів англійської мови було те, що ми постаралися тісно зв'язати вивчення ними матеріалів з проблемами сучасних методів навчання іноземних мов та аналіз програм і підручників англійської мови. Наведемо алгоритм, відповідно до якого ми спробували залучити студентів до дослідницької діяльності для вивчення переваг і недоліків підручників англійської мови, а також виявлення способів організації та контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі рефлексивного управління їхнім навчанням англійської мови.

1. Загальні відомості:

- назва підручника, автор, місце і рік видання, кількість сторінок;
- підручник є самостійним виданням чи частиною навчально-методичного комплексу, до якого можуть входити книга для вчителя, робочий зошит, контрольні матеріали, комп'ютерні програми та ін.; підручник може бути використаний ізольовано від інших частин комплексу чи тільки в єдності з ними (аудіо/відеоматеріали); якість складників навчально-методичного комплексу (Доповнюють вони чи дублюють підручник? Ким озвучені аудіо/відеоматеріали?); характеристики адресата (Для кого призначено підручник? На який рівень володіння іноземною мовою розрахований? Які його соціокультурні особливості?).

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2. Цілі: опанування лінгвістичною системою англійської мови; формування комунікативних навичок та вмінь; забезпечення інтегрованого навчання основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); відповідність вимогам (державному освітньому стандарту) навчальної програми; відповідність потребам учнів.

3. Зміст і логіка організації підручника:

- який лінгвістичний підхід використано під час створення підручника: структурний, функціональний, семантичний, заснований на дискурсі, комплексний підхід;
- вивчення яких аспектів англійської мови запропоновано в підручнику: граматики, лексики, фонетики, стилістики, словотвір тощо;
- в якому обсязі передбачено роботу над розвитком умінь в основних видах діяльності: аудіюванні, читанні, письмі, говорінні;
- які види текстів використано в підручнику: письмо, розмова по телефону, стаття, казка, «візуальні» тексти (малюнки, діаграма, схема тощо), інші види текстів;
- які типи текстів використано в підручнику: аутентичні, навчально-аутентичні, неаутентичні;
- чи подано тексти різних стилів: формальний, неформальний;
- чи враховується соціокультурний аспект під час створення підручника;
- чи передбачено свідоме опанування граматичних і лексичних навичок: ступінь збалансування граматичного й лексичного матеріалу в усіх параграфах підручнику;
- чи відповідає матеріал нормам вживання, принципу частотності;
- який із варіантів англійської мови (американський чи британський) використано в підручнику;
- яка логіка структурування навчального матеріалу для ознайомлення з граматиною: індуктивна чи дедуктивна; чи подається в контексті граматичний і лексичний матеріал; чи в контексті ситуацій здійснюється тренування граматичного і лексичного матеріалу;
- чи враховується фактор рідної мови під час навчання іноземної мови;
- яка послідовність подання навчального матеріалу в підручнику: від простого до складного; від знайомого до незнайомого; чи забезпечена наступність, повторюваність; чи наявна різноманітність тощо;
- які особливості організації навчального матеріалу в параграфі: від ознайомлення до тренування і застосування; від роботи над правильністю вимови і мовлення до швидкості у використанні мовних конструкцій; від жорстко керованої мовленнєвої діяльності учнів до свободи вибору;
- які види вправ використано в підручнику: тренувальні, орієнтовані на застосування за зразком, ситуативно зумовлені, проблемні, тестові, завдання на самоконтроль, рольові ігри, драматизація, змагання;
- які види навчальної взаємодії подано в підручнику: фронтальна робота, парна робота, робота в малих групах, індивідуальна робота;
- чи відповідають завдання віку, потребам та інтересам учнів;
- чи стимулюють вправи пізнавальну діяльність учнів;
- як сформульовано завдання: чітко, доступно, розпливчато;
- наскільки гнучко використано матеріал у підручнику: параграфи можуть бути використані в іншій послідовності; підручник можна використати без якогось із компонентів навчально-методичного комплексу.

Отже, під час організації самостійної роботи студентів з аналізу підручників англійської мови ми орієнтували їх на здійснення дослідження за трьома критеріями: структурним (організація підручника), функціональним (характеристика адресата, мети та змісту підручника) і формальним (бібліографічні дані й оформлення підручника). Цих критеріїв, на думку провідних методистів з іноземних мов, достатньо, оскільки за їх допомогою створюється адекватна картина підручника, який оцінюється за його відповідністю навчальним цілям і можливостям учнів. Як результат, здійснюючи аналіз підручників англійської мови за цими критеріями, студенти таким способом оволодівали цілісними і системними уявленнями про сутність стратегій й тактики управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на кожному

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

з етапів їхнього навчання, оскільки могли охопити в єдності різноманітності форм, прийомів, вправ і завдань сутність використаного в них методу навчання іноземної мови як способу досягнення поставлених освітніх цілей.

Відзначимо, що на лекції узагальнювального типу, на якій підводилися підсумки всебічного аналізу сучасних методів і підходів до навчання іноземних мов, ми підводили студентів до висновку про те, що технологія управлінського аспекту педагогічної діяльності вчителя в різних технологіях навчання залежить від таких факторів: типів функцій учителя, зумовлених його роллю в процесі навчання іноземної мови (партнер, організатор, консультант, наставник, менеджер тощо); ступеня контролю, здійснюваного вчителем на кожному з етапів навчального процесу; міри відповідальності вчителя за зміст, форми і способи організації навчання іноземної мови; стилю взаємодії вчителя іноземної мови з учнями.

У процесі роботи за описаним алгоритмом студенти також усвідомлювали і те, що взаємини вчителя й учнів у процесі навчання іноземної мови можуть бути різними: асиметричними (наприклад, при аудіолінгвальному методі: лікар – пацієнт, тренер – спортсмен, продавець – покупець тощо), або більш симетричними (наприклад, при комунікативному підході: друг – друг; колега – колега; член команди – член команди). Ролі того, хто вчить, і того, хто вчиться, в багатьох ситуаціях можуть доповнювати один одного, оскільки виявлення більшої ініціативи з боку учня потребує від учителя прийняття іншої ролі (наприклад, ролі фасилітатора процесу комунікації; незалежного учасника іномовного спілкування; спостерігача і дослідника).

Описаний алгоритм роботи реалізовано у процесі підготовки студентів спеціальності Філологія. Мова і література (англійська), 6 020303 на факультеті іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Як зазначено вище, студенти працювали згідно з запропонованою схемою під час вивчення курсу «Методика викладання іноземних мов» в межах роботи над змістовим модулем «Аналіз вітчизняних та зарубіжних методів навчання».

Підсумовуючи зазначимо, що під час організації навчання подібним чином нам вдавалось досягти значних результатів завдяки тому, що описаний алгоритм роботи та запропоновані завдання концентрували увагу студентів на особливостях управлінських процесів, що є у взаємодії вчителя й учнів при вивченні англійської мови. Усвідомленому оволодінню студентами основними функціями рефлексивного управління процесом навчання учнів англійської мови значною мірою сприяло саме порівняння специфіки поєднання елементів системи (управління, притаманного професійно-педагогічній діяльності вчителя іноземної мови, і дидактики). Воно дало змогу за абстрагування об'єктивувати специфіку окремих актів управлінських циклів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що вивчають іноземну мову, та власне професійно-педагогічної діяльності вчителя, не затінюючи бачення діалектики їхнього тісного взаємозв'язку під час організації цілісного педагогічного процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває можливість формування нової педагогічної свідомості та професійно значущих якостей у студентів як менеджерів освіти, що реалізовуватимуть й розроблятимуть іновачіні методи і технології управління новими типами закладів на основі опанування сучасними концепціями менеджменту й досягненнями передового педагогічного досвіду, який накопичено у сфері науково-педагогічного знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єременко Т. Є. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови здатних до реалізації функцій рефлексивного управління / Т. Є. Єременко, О. М. Трубіцина // International scientific professional periodical journal "The Unity of Science" / publishing office Beranovych str., 130. – Czech Republic. – Prague, 2016 (April). – P. 32–35.
2. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Э. Э. Карпова. – Одесса, 1993. – 290 с.
3. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія / Н. В. Кичук. – К.: Вища школа, 1994. – 156 с.
4. Кудрин О. В. Особенности подготовки студентов к педагогическому управлению в системе «педагог – учащийся»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Кудрин. – Одесса, 1996. – 252 с.

5. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 112 с.
6. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / О. С. Цокур. – Одесса, 1998. – 464 с.

REFERENCES

1. Yeremenko T. Ye., & Trubitsyna O. M. Orhanizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy zdatnykh do realizatsiyi funktsiy refleksyvnoho upravlinnya [Organization of professional education of the foreign language teachers able to bring into practice the functions of the reflexive management]. International scientific professional periodical journal "The Unity of Science", April, 32–35.
2. Karpova E. E. Kategoriya kachestva v teorii i praktike professional'noi podgotovki uchitelya [The category of quality in theory and practice of professional teacher training]. Doctor's thesis. Odessa.
3. Kichuk N. V. Formuvannya tvorchoi osobistosti vchitelya: monografiya [Developing teacher's creative personality]. Kyiv: Vishcha shk.
4. Kudrin O. V. Osobennosti podgotovki studentov k pedagogicheskomu upravleniyu v sisteme «pedagog–uchashchiisya» [Peculiarities of students' training for pedagogical management in the «teacher–student» system]. Candidate's thesis. Odessa.
5. Kurlyand Z. N. Pedagogicheskie sposobnosti i professional'naya ustoichivost' uchitelya [Pedagogical abilities and professional stability of a teacher]. Odessa.
6. Tsokur O. S. Kategoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii i praktike professional'noi podgotovki uchitelya [The category of pedagogical consciousness in teacher training theory and practice]. Doctor's thesis. Odessa.

Стаття надійшла в редакцію 12.10.2017 р.

УДК 348. 136: 713. 121

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.11

АННА ДРАЧ

annadrach2017@gmail.com

старший викладач

Запорізький національний університет

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя

НАВЧАЛЬНА КОМП'ЮТЕРНА ПРОГРАМА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Охарактеризовано вітчизняний і світовий досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а саме: комп'ютерних програм для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, визначено критерії якості цих програм. Встановлено, що технологія створення і методика застосування навчальних комп'ютерних програм (НКП) загалом, і в навчанні читання художніх текстів студентів-філологів зокрема, передбачає виділення дидактичних засад, а саме: принципів (загальних і специфічних), функцій (мотиваційно-стимулюючої, комунікативної, інформаційно-пізнавальної, структурно-систематизуючої, організаційно-управлінської, тренувально-навчальної, виховної, розвиваючої, контрольної-коригуючої) та вимог (рекомендації щодо призначення, структури, інформаційних функцій, ролі навчальної комп'ютерної програми) навчання з використання навчальної комп'ютерної програми. Охарактеризовано різні моделі навчальної комп'ютерної програми, серед яких три основні: перша модель містить вступну, основну та заключну частини; друга має вступну, основну, інформаційно-довідникову, заключну частини; третя за структурою відповідає першій моделі, а за змістовим призначенням – другій та передбачає застосування спрощеного варіанта техніко-комунікативних можливостей програмно-педагогічного забезпечення. Встановлено п'ять етапів створення навчальної комп'ютерної програми: визначення дидактичних засад конструювання; структурування навчального матеріалу; змістове наповнення складових; визначення техніко-комунікативних можливостей; написання сценарію навчальної комп'ютерної програми.

Ключові слова: навчальна комп'ютерна програма функції, принципи, вимоги.

**ОБУЧАЮЩАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЧТЕНИЮ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

Охарактеризованы отечественный и мировой опыт использования информационно-коммуникационных технологий, а именно: компьютерных программ для обучения различным видам речевой деятельности. Определено, что технология создания и методика применения обучающих компьютерных программ вообще, и в обучении чтению художественных текстов студентов-филологов в частности, предусматривает выделение общих дидактических предпосылок: принципов (общих и специфических), функций (мотивационно-стимулирующей, коммуникативной, информационно-познавательной, структурно-систематизирующей, организационно-управленческой, тренировочно-учебной, воспитательной, развивающей, контрольно-корректирующей) и требований (рекомендации по назначению, структуре, информационных функций, роли обучающей компьютерной программы) обучение с использованием обучающей компьютерной программы. Охарактеризованы различные модели обучающей компьютерной программы, среди которых три основные: первая модель содержит вступительную, основную и заключительную части; вторая имеет вводную, основную, информационно-справочную, заключительную части; третья по структуре соответствует первой модели, а по смысловому назначению —, второй и предусматривает применение упрощенного варианта технико-коммуникативных возможностей программно-педагогического обеспечения. Установлены пять этапов создания учебной компьютерной программы: определение дидактических принципов конструирования; структурирования учебного материала; содержательное наполнение составных частей; определение технико-коммуникативных возможностей; написание сценария учебной компьютерной программы.

Ключевые слова: обучающая компьютерная программа, функции, принципы, требования.

ANNA DRACH

Senior Lecturer
Zaporizhzhya National University
Zaporizhzhya, 66 Zhukovskogo str.

**EDUCATIONAL COMPUTER PROGRAM AS A MEANS OF TEACHING
STUDENTS-PHILOLOGISTS READING FICTION LITERATURE**

The article describes the Ukrainian and world experience of using information and communication technologies, namely educational computer programs, for teaching various types of speech activity. The technology of development and the method of application of educational computer programs, including teaching students-philologists reading fiction literature provide the identification of general didactic principles (general and specific), functions (motivational-stimulating, communicative, informative, structurally systematizing, organizational-managerial, training-educational, educational and developing, controlling-correcting) and requirements (recommendations for designation, page text, information functions, the role of the educational computer program) for training using an educational computer program. In modern linguodidactics the following types of educational computer programs are distinguished: linear, internally controlled (branched), and externally controlled. A linear program has the form of didactic material for educational machines and programmable manuals. Machine equipment enables us to enter training information on a card or on a paper tape. In the first case, after a student completes the assignment, the correct answer is provided, whereas in the second case several options are offered. An internally controlled program ensures the differentiation of the learning process, and is compiled in such a way, that in the case of a correct answer, the student proceeds with tasks in the program, and when an error occurs, the student is redirected to the study material necessary for its correction. Extensions and add-ons available in the program enable us to manage learning based on individual program promotion. Differentiation of training is a positive factor for ramified programming. An externally controlled program takes into account all previous students' responses, unlike linear and internally managed ones. The decision on each of the following steps depends on the execution of the whole program. To implement this type of programming, computers are required. Various models of computer educational programs have been described, including three basic ones, determined among them. The first model contains the introductory, main and final parts. The second model has an introductory, basic, information-reference, and final part. The third

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

model, according to the structure, corresponds to the first one, and its semantic purpose – to the second one. It provides the application of a simplified version of the technical and communicative capabilities of program and pedagogical support.

Keywords: *an educational computer program, functions, principles, requirements.*

Модернізація вищої освіти у контексті європейських вимог надає нового значення практичному володінню іноземною мовою (ІМ). Одним із напрямків підвищення ефективності навчання ІМ вважається використання ІКТ, які почали свій розвиток із виникненням комп'ютера і повністю спираються на його інформаційно-комунікаційні та навчальні можливості.

Питанням використання ІКТ у навчальному процесі присвятили свої дослідження Н. В. Баловсяк, Н. І. Бойко, Р. П. Бужиков, Я. В. Булахова, Я. В. Галета, О. П. Значенко, О. М. Ігнатова, В. І. Імбер, А. М. Кокарева, О. С. Красовський, С. В. Кривець, О. С. Кущенко, Г. С. Луньова, О. П. Муковіз, О. С. Повідайчик, Л. М. Покровщук, Д. В. Таушан, О. Є. Трофимов, Н. О. Яциніна та інші вітчизняні науковці.

Метою статті є здійснити характеристику НКП для навчання різних видів мовленнєвої діяльності як засобу ІКТ.

Існує думка (Р. П. Бужиков, О. М. Ігнатова, О. Є. Трофимов, Н. О. Яциніна), згідно з якою ІКТ є ефективним педагогічним засобом вивчення іноземної культури і формування комунікативних навичок. Науковці зазначають, що використання ІКТ сприяє прискоренню процесу навчання, зростанню інтересу тих, кого навчають, до предмета, покращує якість засвоєння матеріалу, дозволяє індивідуалізувати процес навчання [1; 5; 16; 18].

Ми приєднуємося до точки зору О. С. Красовського та В. В. Стрілець, які вважають, що ІКТ – це комплекс сучасних програмно-технічних засобів, за допомогою яких здійснюється відбір, збереження, пред'явлення, передача й обробка інформації, поданої у текстовій, графічній, звуковій, візуальній, відео чи іншій формі [7; 15]. З урахуванням цього визначення до засобів ІКТ традиційно відносять матеріально-технічні засоби (навчальне обладнання), які здатні передавати, зберігати, опрацьовувати інформацію, і програмні засоби [7], вибір яких зумовлений метою і методами навчання.

До програмних засобів О. Б. Бігич, М. С. Глазунов, І. В. Корейба, Б. В. Кукса, Н. В. Майєр, М. М. Метьолкіна, О. М. Метьолкіна, О. М. Огуй, О. Л. Огурцова, Ю. В. Романюк, Т. О. Петрова, С. В. Радецька, О. С. Синєкоп, З. К. Соломко, І. В. Чірва відносять: засоби загального призначення (драйвери), джерела інформації (організовані інформаційні масиви, енциклопедії на електронних носіях, інформаційні сайти, пошукові системи інтернету), віртуальні конструктори, тренажери (для відпрацювання автоматичних навичок роботи з інформаційними об'єктами), тестові середовища (конструювання і використання автоматизованих тестів, екзаменів, анкет, опитувань, які повністю або частково контролюються та оцінюються комп'ютером), комплексні навчальні пакети/електронні підручники/посібники (поєднання програмних засобів, які найбільше автоматизують навчальний процес у його традиційних формах, найбільш трудомісткі у створенні та обмеженні самостійної діяльності викладача і студента), інформаційні системи управління (проходження інформаційних потоків між усіма учасниками освітнього процесу), експертні системи (програмні системи, що використовують знання фахівця-експерта для ефективного вирішення завдань в будь-якій сфері), НКП.

Одна з найбільш актуальних проблем навчання з використанням ІКТ – це створення педагогічно доцільних комп'ютерних програм різного типу: прикладних, інструментальних, телекомунікаційних (у науково-методичній літературі останні відомі як служби інтернету) та навчальних [2; 6; 9; 12; 15].

Особливостями прикладних комп'ютерних програм є використання однотипних завдань: підготовка текстів, перевірка орфографії, заповнення таблиць, обробка зображень тощо. Робота з ними не вимагає професійної освіти в галузі ІКТ. До таких відносять прикладні програми Microsoft Word і Microsoft Power Point. Текстовий процесор Microsoft Word є найпопулярнішим серед прикладних програм. Програма надає значну процедурну допомогу під час навчання ІМ: дозволяє формувати документ, здійснювати різноманітні маніпуляції з текстом під час

створення й редагування тексту. Програма Microsoft Power Point служить для візуалізації навчальної інформації [9; 12].

Вище названі типи програм (прикладні, інструментальні, телекомунікаційні) мають певні можливості щодо педагогічної доцільності їх використання у навчальному процесі.

У визначенні НКП, прийнятих у сучасній лінгводидактиці, вказують на різні аспекти: 1) НКП розглядають як автоматизований навчальний курс, розроблений для формування певних навичок та вмінь ІМ (С. В. Радецька); 2) НКП визначається як засіб ІКТ, головним завданням якого є створення комп'ютерного навчального мовного середовища, завдяки чому забезпечується повне «занурення» студентів у середовище іноземної мови, що сприяє розширенню і поглибленню комунікативної та соціокультурної компетенції (В. В. Наумов); 3) НКП можна також розглядати як спеціально створений навчальний посібник, розроблений з урахуванням психофізіологічних закономірностей сприйняття інформації з дисплея, методичних особливостей подання/презентації навчального матеріалу, а також можливостей комп'ютера, до яких входить діалог з тим, кого навчають (Н. Є. Могилевська).

Спираючись на наведені визначення НКП, пропонуємо визначення програм для навчання читання, згідно з яким НКП – це засіб ІКТ, створений для формування навичок і вмінь ІМ з урахуванням психолінгвістичних закономірностей читання тексту, методичних можливостей навчання, за допомогою яких здійснюється відбір, збереження, пред'явлення, передача й обробка інформації, поданої у текстовій, графічній, звуковій, візуальній, відео чи іншій формі.

Вважається, що НКП можуть застосовуватися викладачем для вирішення особливих дидактичних завдань на занятті з ІМ, а саме: пред'явлення навчальної інформації в різних формах (відео-аудіо інформація, текстова інформація, можливість запису власного голосу і подальшої самокорекції вимови); формування у студентів загальнонавчальних і спеціальних знань та вмінь в ІМ; контроль, оцінка і корекція результатів навчання; організація індивідуального і групового навчання; управління процесом навчання.

В останні роки вчені звертають увагу на ряд переваг використання НКП для навчання ІМ, серед яких: інтерес студентів до комп'ютера призводить до високої мотивації процесу навчання; студенти охоче ведуть діалог з комп'ютером, у них підвищується загальна, інформаційна/комп'ютерна та мовна культура; індивідуалізація навчання; можливість забезпечення безпосереднього зворотного зв'язку; відсутність негативних емоцій при повторенні помилок; об'єктивність оцінки; забезпечення ефективного виконання вправ [15, с. 29].

Одночасно з перевагами науковці звертають увагу на недоліки, головним з яких є неможливість адаптації існуючих НКП до вимог традиційного заняття з ІМ та надмірність комп'ютерних ефектів [9; 12].

Зазначимо, що з появою НКП як засобу ІКТ практично відразу почали розробляти комп'ютерні вправи як складник НКП, котрі розглядались як засіб навчання, що здійснює подання інформації, контроль, оцінку і корекцію навчальних досягнень студента та управління його навчально-пізнавальною діяльністю у процесі навчання за індивідуальною траєкторією навчання для досягнення поставленої мети [9; 12; 17].

Дотримання цих вимог при використанні НКП дає можливість визначити переваги комп'ютерних вправ у порівнянні з вправами «паперового» підручника. До переваг відносяться:

- можливість навчання студента за індивідуальною траєкторією навчання залежно від стану виконання ним завдання;
- діяльнісний характер опрацювання завдання, що досягається завдяки інтерактивному взаємодію студента з гіпертекстовим навчальним матеріалом;
- об'єктивний контроль знань, який полягає у наявності автоматизованої системи діагностики знань;
- організація допомоги студенту у вигляді пояснень, реплік, правил, інструкцій, реакцій на певну кількість спроб у процесі виконання комп'ютерної вправи;
- фіксація правильного варіанта відповіді;
- оперативність, що забезпечує реакцію НКП на відповідь студента у вигляді вбудованих текстових повідомлень безпосередньо після виконання вправи;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- візуалізація лінгвосоціокультурної та невербальної інформації зі сфери ділової писемної комунікації, яка виступає формою природних і штучних опор з мультимедійними елементами;
- комунікативна спрямованість, що передбачає забезпечення вербального або невербального навчального діалогу між суб'єктом навчання та комп'ютерною вправою, в результаті якого здійснюється обмін інформацією, контроль, оцінювання та корекція навчальних досягнень студентів;
- оперативне довідково-інформаційне обслуговування за допомогою гіпертекстового електронного словника [17, с. 125-126].

Названі вище переваги комп'ютерних вправ розповсюджуються на весь процес формування навичок та вмінь з ІМ, зокрема, навчання читання текстів взагалі та їхніх різновидів – художніх текстів (ХТ). Технологія створення і методика застосування НКП для навчання читання ХТ студентів-філологів передбачає визначення загальних дидактичних засад, а саме: принципів, функцій та вимог навчання з використання НКП.

До загальних дидактичних принципів використання НКП відносяться принципи науковості, свідомості, доступності, активності, автономності, принцип послідовності і систематичності навчання [8; 10; 14]. На відміну від загальних дидактичних принципів, специфічні принципи включають врахування індивідуальних особливостей, зворотний зв'язок, міцність засвоєння знань, самостійність навчання, інтерактивність, наочність, адаптацію [3; 4; 11; 13].

Дотримання як загальних, так і специфічних дидактичних принципів використання НКП сприятиме максимальній ефективності її застосування для навчання читання ХТ. Зазначені дидактичні принципи навчання з використанням НКП у подальшому будуть основою для розробки НКП, для відбору електронних ХТ і створення підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь читання ХТ.

Окрім дидактичних принципів, до педагогічних засад належать дидактичні функції НКП, серед яких виокремлено мотиваційно-стимулюючу, комунікативну, інформаційно-пізнавальну, структурно-систематизуючу, організаційно-управлінську, тренувально-навчальну, виховну, розвиваючу, контрольню-коригуючу.

Дидактичними засадами є дидактичні вимоги, рекомендації щодо призначення, структури, інформаційних функцій, ролі НКП. Конструювання НКП, як правило, починається з визначення її структури, зокрема, поділу змісту на три частини: вступ, основну частину, заключну частину. При цьому кожна частина структурована на логічно завершені інформаційні елементи, розділи, параграфи [7].

Питанням створення НКП займалися В. П. Вембер, Т. М. Каменєва, О. С. Красовський, С. В. Радецька, В. Г. Редько, Д. А. Руснак, Н. І. Шиян та ін. Вони визначають загалом три моделі створення електронних підручників/посібників, які можуть бути релевантними і для НКП як засобу ІКТ.

Конструювання НКП здійснюється з урахуванням змістових та операційно-діяльнісних ознак, вимог, напрямів, а також відповідно до зазначених принципів навчання та дидактичних функцій НКП. При цьому формування логічно завершених інформаційних блоків навчального матеріалу проходить так, щоб їх можна було використовувати як автономні засоби навчання [7, с. 11]. Отже, конструювання НКП пропонується за однією з моделей.

Перша модель передбачає поділ НКП на три частини: вступну, основну та заключну. Елементами вступної частини є титульна сторінка, передмова (вступ), зміст НКП, презентація, інструкція користування. Ця частина складається з окремих елементів логічно завершеного навчального матеріалу і надає можливості для вибору потрібної інформації.

Основна частина НКП є системою розділів, параграфів, призначених для подачі та пояснення інваріантних і варіативних компонентів програмового навчального матеріалу. Кожний розділ містить вступ, комплекс логічно і змістово взаємопов'язаних параграфів, заключну частину. Вступ до розділу, як правило, включає навчально-пізнавальну інформацію для ознайомлення студентів із переліком та змістом проблем, питань, завдань, які вони виконуватимуть у процесі сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу. Параграфи – інваріантний і варіативний компоненти інформаційно-пізнавальної, операційно-діялісної інформації навчальних програм і друкованого підручника. Заключна частина може включати

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

узагальнені висновки, практичні завдання, тести; розв'язки задач, вправ; лабораторні, практичні роботи. Загалом структуру основної частини НКП можна подати у вигляді схеми [7, с. 11].

У всіх трьох частинах використовуються методичний апарат для керівництва навчанням студентів, мультимедійні засоби, програмно-педагогічне забезпечення для оперативного отримання потрібної інформації, тестування досягнень студентів.

Друга модель, на відміну від першої, має чотири частини: вступну, основну, інформаційно-довідникову та заключну. Вступна частина цієї моделі містить навчально-пізнавальну та керівну інформацію для мотивації навчання; організаційно-інструктивний матеріал для ознайомлення студентів із завданнями та можливостями НКП, а також з правилами користування ними з використанням НКП; зміст НКП з повним переліком усіх розділів, параграфів, додаткових компонентів. Основна частина передбачає поділ навчального матеріалу на розділи та параграфи, що мають вступ, навчальну частину, підсумки, змістове наповнення яких призначене для мотивації діяльності, постановки навчальних завдань, ознайомлення студентів з планом подання нового навчального матеріалу та пояснення явищ і процесів, що вивчаються; проведення повторення, систематизації та узагальнення знань; формулювання запитань, завдань, вправ для формування умінь і навичок застосування знань у практичній діяльності; визначення правильних відповідей на запитання, розв'язків завдань і вправ; тестового контролю навчальних досягнень; підведення підсумків за змістом кількох логічно й за змістом взаємопов'язаних модулів [7, с. 12].

На відміну від першої моделі, основна частина другої моделі передбачає застосування тематично-модульної структуризації основної частини НКП та включення до змістових ознак кожного тематичного модуля інформаційних блоків, що мають різне методичне призначення. До таких блоків, зокрема, належать: актуалізація знань, мотивація навчання, постановка пізнавальних завдань, ознайомлення з планом подання і пояснення нового навчального матеріалу, здійснення етапного та кінцевого контролю навчальних досягнень студентів, повторення й систематизація знань. Використовується розширений за змістовими ознаками методичний апарат керівництва пізнавальною діяльністю студентів. Програмно-педагогічне забезпечення має засоби для здійснення інтерактивного діалогу з електронною базою НКП: пошуку та оперативного отримання навчально-пізнавальної інформації; моделювання явищ і процесів, які вивчаються; надання студентам розширеної методичної допомоги для формування правильних відповідей на поставлені запитання та для вирішення завдань; використання гіпертекстових і гіпермедійних структур організації навчального матеріалу; вибору навчальних завдань різного рівня складності; тестування навчальних досягнень студентів.

Інформаційно-довідникова частина виконує консалтингову функцію. До інформаційного блоку входить термінологічний, енциклопедичний, тлумачний словники, які є відкритим компонентом програми, що пояснюється стрімким розвитком сучасних ІКТ і, відповідно, необхідністю постійного доповнення. Техніко-дидактичні можливості дистанційної платформи другої моделі НКП дозволяють поповнювати словник самими студентами. До інформаційно-довідникової частини можуть також належати пам'ятки та вебліографія.

Заключна частина другої моделі має функції контролю і оцінювання. Окрім комплексу систематизованих таблиць, графіків, схем, малюнків, тлумачного словника термінів, збірників задач, вправ, запитань з розв'язками та правильними відповідями, методики та пояснення до виконання лабораторних і практичних робіт, до неї входять журнал, щоденник, електронний опитувальник для само- і взаємооцінювання. Журнал надає статистичну інформацію: час роботи з курсом, кількість спроб виконання вправ, кількість балів. Щоденник та електронний опитувальник забезпечують розвиток рефлексії студента, що є однією з вимог до НКП. У щоденнику передбачено аналіз студентами процесу і результату проектної роботи щодо оволодіння знаннями, розвитку іншомовних умінь. Електронний опитувальник визначає вплив роботи з НКП на професійне зростання, рефлексивне мислення, групову взаємодію студентів, зв'язок з викладачем [7, с. 12].

Водночас однією з важливих інформаційних складових усіх структурних частин та їхніх елементів є мультимедійні засоби (аудитивні, візуальні, аудіовізуальні) для подання навчальної інформації з метою створення сприятливих передумов активізації, інтенсифікації та раціоналізації процесу виконання студентами завдань на всіх етапах навчання.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Третя модель аналогічна за структурою до першої моделі, а за змістовим наповненням – до другої. На відміну від першої та другої моделей, вона передбачає застосування спрощеного варіанта техніко-комунікативних можливостей програмно-педагогічного забезпечення для здійснення інтерактивного діалогу з інформаційною базою НКП у таких межах: використання гіпертекстової та гіпермедійних структур для оперативного отримання навчальної інформації НКП на вибір; отримання правильних розв'язків задач, відповідей на запитання; організація тестування навчальних досягнень студентів; використання методичного апарату для керівництва пізнавальною діяльністю студентів; здійснення навігації та пошуку потрібної інформації; демонстрування мультимедійних засобів.

До структури третьої моделі НКП входять три частини: вступна, основна, заключна. Функції інформаційно-довідникової частини розподілено згідно з вимогами кожного блоку, наприклад: надання консалтингової функції проходить на вступному етапі. На кожному з етапів виконання вправ НКП наявні словникові та енциклопедичні довідки, але, на відміну від другої моделі, студенти не мають можливості додавати або вносити доповнення до них. Контрольно-оцінювальні завдання не винесено до окремої частини, вони наявні на кожному етапі виконання вправ НКП.

Отже, сценарій НКП складається із системи взаємопов'язаних навчально-автономних кадрів, які мають відповідне змістове наповнення, техніко-комунікативні можливості якого призначені для пошуку, одержання, виводу на екран, трансформації і навігації інформації. Монтаж окремих кадрів НКП повинен визначатись послідовністю подачі і пояснення матеріалу за змістом навчальної програми. Незалежно від обраної моделі створення НКП, процес конструювання повинен відповідати певним етапам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужиков Р. П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Р. П. Бужиков. – К., 2006. – 20 с.
2. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Я. В. Булахова. – Луганськ, 2007. – 23 с.
3. Верлань А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / А. Ф. Верлань, Н. Т. Тверезовська // Педагогіка і психологія, 1998. – № 4. – С. 126 – 132.
4. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Л. Е. Гризун. – Харків, 2002. – 20 с.
5. Ігнатова О. М. Формування в майбутніх педагогів умінь роботи з іноземною літературою засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Ігнатова. – Вінниця, 2009. – 23 с.
6. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013. – 23 с.
7. Красовський О. С. Дидактичні засади конструювання електронного підручника з природничих предметів для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. С. Красовський. – К.: 2013. – 20 с.
8. Мадзігон В. М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання // Проблеми сучасного підручника / В. М. Мадзігон, В. В. Лапінський, Ю. О. Дорошенко. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–82.
9. Могилевская Н. Е. Принципы построения компьютерных обучающих программ на иностранном языке / Н. Е. Могилевская. // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 21 (116). – С. 43–54.
10. Морська Л. І. Методична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль, 2007. – 242 с.
11. Нурмухамедов Г. М. О подходах к созданию электронного учебника / Г. М. Нурмухамедов // Информатика и образование. – 2006. – № 5. – С. 104–107.
12. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Радецька. – К., 2004. – 260 с.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

13. Рыбанов А. А. Создание многомерного электронного учебника / А. А. Рыбанов, В. П. Шевчук, Е. А. Приходько, И. Е. Кожевникова // Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 86–90.
14. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / П. И. Сердюков. – К., 1997. – 349 с.
15. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Стрілець. – К., 2010. – 276 с.
16. Трофимов О. Є. Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Є. Трофимов. – Харків, 2002. – 13 с.
17. Чекаль Г. С. Використання текстового процесора для створення комп'ютерних вправ у навчанні іноземних мов / Г. С. Чекаль, П. Г. Асоянц, Т. І. Коваль // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – № 8. – С. 124–127.
18. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. О. Яциніна. – Харків, 2008. – 25 с.

REFERENCES

1. Buzhykov R. P. Pedagogichni umovy zastosuvannya innovacijno-komunikacijnyh tehnologij u procesi navchannja inozemnyh mov studentiv vyshhyh ekonomichnyh navchal'nyh zakladiv. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of application of innovative communication technologies in the process of teaching foreign languages students of higher educational institutions. Abstract of Phd thesis]. Kyiv, 2006. 20 p.
2. Bulahova Ja. V. Pedagogichni umovy navchannja inozemnyh mov majbutnih inzheneriv-programistiv zasobamy mul'tymedijnyh program. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for teaching of foreign languages for future software engineers with the assistance of multimedia programs. Abstract of Phd thesis]. Lugansk, 2007. 23 p.
3. Verlan' A. F., Tverezov's'ka N. T. Dydaktychni pryncypy v umovah tradycijnogo i komp'juternogo navchannja [Didactic concepts in conditions of traditional and computer teaching]. Pedagogika i psyhologija – Pedagogics and psychology, 1998, Vol. 4, pp. 126 – 132.
4. Gryzun L. E. Dydaktychni osnovy stvorennja suchasnogo komp'juternogo pidruchnyka. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Didactic basis (fundamentals) of modern computer text-book making. Abstract of Phd thesis]. Kharkiv, 2002. 20 p.
5. Ignatova O. M. Formuvannja v majbutnih pedagogiv umin' roboty z inshomovnoju literaturoju zasobamy informacijno-telekomunikacijnyh tehnologij. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of future teachers the ability to work with foreign literature by means of information and telecommunication technologies. Abstract of a PhD thesis]. Vinnytsia, 2009. 23 p.
6. Korobejnikova T. I. Formuvannja anglomovnoi' kompetentnosti v dialogichnomu movlenni majbutnih uchyteliv z vykorystannjam informacijno-komunikacijnyh tehnologij. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [English competence formation in dialogic speech of future teachers using information and communication technologies. Abstract of a PhD thesis]. Kyiv, 2013. 23 p.
7. Krasov's'kyj O. S. Dydaktychni zasady konstruvannja elektronnoho pidruchnyka z pryrodnych predmetiv dlja starshoi' shkoly zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Didactic principles of constructing an electronic textbook in natural sciences for high school in general educational school. Abstract of a PhD thesis]. Kyiv, 2013. 20 p.
8. Madzigon V. M., Lapins'kyj V. V., Doroshenko Ju. O. Pedagogichni aspekty stvorennja i vykorystannja elektronnyh zasobiv navchannja [Pedagogical aspects of making and usage of electronic teaching methods]. Problemy suchasnogo pidruchnyka – Problems of modern textbook. Ped. dumka – Ped. op, 2003, Vol.4, pp. 70–82.
9. Mogilevskaya N. E. Printsipy postroeniya komp'yuternykh obuchayushchikh programm na inostrannom yazyke [Principles of formation computer learning programs in a foreign language]. Visnik Lugans'kogo Natsional'nogo Pedagogichnogo Universitetu im. Tarasa Shevchenka [Herald of Luhansk Taras Shevchenko National University], 2006, Vol. 21 (116), pp. 43 – 54.
10. Mors'ka L. I. Metodychna systema pidgotovky vchytelja inozemnyh mov do vykorystannja informacijnyh tehnologij u navchanni uchniv [Methodical system of teacher training of foreign languages for the use of information technologies in educational process for students], Ternopil, 2007. 242 p.
11. Nurmukhamedov G. M. O podkhodakh k sozdaniyu elektronnoho uchebnika [In the approaches to the creation of textbooks]. Informatika i obrazovanie – Computer sciences and education, 2006, Vol. 5. pp. 104–107.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

12. Radecka S. V. Metodyka navchannja majbutnih ekonomistiv profesijno sprjamovanogo chytannja anglijs'koju movoju z vykorystannjam komp'jutera. Dys. kand. ped. nauk [Methodology for teaching future economists professionally oriented reading in English using computer. Abstract of a PhD thesis]. Kyiv, 2004. 260 p.
13. Rybanov A. A., Shevchuk B. P., Prihod'ko E. A., Kozhevnikova I. E. Sozdanie mnogomernogo elektronnoho uchebnika [Creation of multi-dimensional electronic textbook]. Informatika i obrazovanie – Computer sciences and education, 2004, Vol. 5, pp. 86 – 90.
14. Serdyukov P. I. Teoreticheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam v yazykovom vuze s primeneniem informatsionnykh tekhnologii. Diss. dokt. ped. nauk [Theoretical bases of teaching foreign languages in a language university with the use of information technology. Dr. ped. sci. diss.]. Kyiv, 1997. 349 p.
15. Strilec' V. V. Proektna metodyka navchannja anglijs'koi' movy majbutnih programistiv iz zastosuvannjam informacijnyh tehnologij. Dys. kand. ped. nauk [Project methodology of English language education for future programmers with the usage of information technologies. PhD thesis]. Kyiv, 2010. 276 p.
16. Trofymov O. Je. Pidgotovka majbutnih uchyteliv do vykorystannja audiovizual'nyh i komp'juternyh tehnologij navchannja. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Training of future teachers for the use of audiovisual and computer technology of education. Abstract of a PhD thesis]. Kharkiv, 2002. 13 p.
17. Chekal' G. S., Asojanc P. G., Koval' T. I. Vykorystannja tekstovogo procesora dlja stvorennja komp'juternyh vprav u navchanni inozemnyh mov [Usage of a word processor to create computer exercises in learning foreign languages]. Naukovyj visnyk kafedry JuNESKO Kyi'vs'kogo nacional'nogo lingvistychnogo universytetu [Scientific Herald of UNESCO department of Kyiv national linguistic university], 2003, Vol. 8, pp. 124–127.
18. Jacynina N. O. Formuvannja informacijno-tehnologichnoi' kompetencii' majbutn'ogo vchytelja u navchal'nomu procesi pedagogichnogo universytetu. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of informational and technological competence of the future teacher in the educational process of the pedagogical university. Abstract of a PhD thesis]. Kharkiv, 2008. 25 p.

Стаття надійшла в редакцію 25.09.2017 р.

УДК 81”243(07)+168.522

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.12

МАР'ЯНА НАЦІОК

nymaryana@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м.Тернопіль

**СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Обґрунтовано теоретичні основи розподілу художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови. Визначено й проаналізовано основні принципи, на основі яких доцільно систематизувати навчальний матеріал: тематичний; циклічності; систематичності і послідовності; різноманітності і відкритості. Тематичний принцип встановлює зв'язок між тематикою конкретного художнього твору і темами, зазначеними у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів, а також визначає лінгвосоціокультурне наповнення оповідань. Принцип циклічності передбачає повторення вивченого матеріалу на нових рівнях. Пропонується систематизувати навчальний матеріал від оповідань з низьким лінгвосоціокультурним потенціалом до оповідань з високим лінгвосоціокультурним потенціалом згідно з принципом систематичності та послідовності. Принцип різноманітності передбачає використання і чередування оповідань різних жанрів. Згідно з принципом відкритості матеріали для формування лінгвосоціокультурної компетентності можуть доповнюватися і змінюватися. Встановлено, що художні твори доцільно представляти у циклах, що відповідають блокам тем, співвідносяться з темами, що вивчають студенти на четвертому курсі, конкретизовуються

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

комплексом проблемних запитань. Розроблено корпус художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності з чотирнадцяти художніх творів.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, художні твори, цикл навчання, тема, проблемно-тематичний комплекс.

МАРЬЯНА НАЦІЮК

кандидат педагогических наук

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ УЧЕБНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА

Обоснованы теоретические основы распределения художественных произведений для формирования лингвосоциокультурной компетентности у будущих учителей английского языка. Определены и проанализированы принципы, на основе которых целесообразно систематизировать учебный материал: тематический; цикличности; систематичности и последовательности; разнообразия и открытости. Тематический принцип устанавливает связь между тематикой конкретного художественного произведения и темами, указанными в Программе по английскому языку для университетов / институтов, а также определяет лингвосоциокультурное наполнения рассказов. Принцип цикличности предполагает повторение изученного материала на новых уровнях. Предлагается систематизация учебного материала от рассказов с низким лингвосоциокультурным потенциалом к рассказам с высоким лингвосоциокультурным потенциалом в соответствии с принципом систематичности и последовательности. Принцип разнообразия предусматривает использование и чередование рассказов разных жанров. Согласно принципу открытости, материалы для формирования лингвосоциокультурной компетентности могут дополняться и изменяться. Установлено, что художественные произведения целесообразно представлять в циклах, соответствующих блокам тем, соотносятся с темами, которые изучают студенты на четвертом курсе, дополняются комплексом проблемных вопросов. Разработан корпус художественных произведений для формирования лингвосоциокультурного компетентности четырнадцати художественных произведений.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность, художественные произведения, цикл обучения, тема, проблемно-тематический комплекс.

MARYANA NATSIUK

Phd (Pedagogy)

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

ARRANGEMENT OF LEARNING MATERIAL FOR FORMING LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article grounds the theoretical basis of arrangement of leaning material, particularly, fourteen short stories, for forming linguosociocultural competence of future English language teachers. Five main principles of material arrangement have been defined: thematical principle, cyclical principle, systematical principle, principle of variety and principle of openness. Specifically, the thematical principle is used to make connection between the stories and the topics defined in the Curriculum for future English language teachers as well as to concentrate on the linguosociocultural content. Cyclical principle means repeated occurrence of learnt issues in further studying cycles and their discussion on higher level each time. Concerning linguosociocultural study, it provides reoccurrence of topics, challenging questions, developing linguosociocultural knowlwdge and skills. Systematical principle implies sequential studying process from the simplest to more complicated issues. Principle of variety means providing students with the stories of different genres and of various topics discussed in them. No material arrangement for learning English can be considered fully and perfectly completed,

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

therefore the principle of openness has to be among the most important. All the principles considered, the short stories have been arranged in such a structure: block of topics, topics, challenging questions. Four main cycles which coincide with the blocks of topics in the Curriculum («Human Life», «Humanities», «The English-speaking World», «Professional Issues») have been distinguished. Considering precise topics in cycles, it has been defined that «Human Life» contains topics «Everyday Life» and «Relationship»; the cycles «Professional Issue» and «Humanities» include topics «Teaching Practice», «Higher Education», «Law and Crime», «Keep Up to Date» and «Man and Music»; the cycle «The English-speaking World» contains the topics which are directly connected with linguosociocultural competence forming, for example the topic «Foreigners». Following the structure, the fourteen short stories have been split between four cycles and their topics in accordance to the issues raised in the stories. Basing on the stories and Curriculum topics, challenging questions have been formed. After having done the described procedure, a complete logical structure of short stories for linguosociocultural competence forming has been constructed. The examples of the structure with cycles (blocks of topics), topics, short stories and challenging questions have been provided.

Keywords: *linguosociocultural competence, short stories, cycle, topic, challenging questions.*

Формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) як компетентності, що розвиває здатність майбутніх учителів англійської мови до усвідомлення явищ культури та до взаємодії з представниками інших культур, здійснюється на основі художніх творів. Коректний розподіл і послідовність представлення навчального матеріалу (раніше відібраних художніх творів) відіграє велику роль у його оволодінні, оскільки забезпечує мотивацію, зацікавленість студентів, а також логічність та структурність у подачі явищ культури та формуванні лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь.

Л. П. Смелякова, Є. Бурвітц-Мелзер, Дж. Валдес, О. В. Малькова, Л. П. Рудакова, Л. П. Смелякова вивчали можливості художньої літератури для розуміння культури країни, мова якої вивчається.

Проблема розподілу навчального матеріалу для навчання іноземної мови піднімалися у працях Н. Ф. Бориско, Ю. І. Голуб. Питанню виділення принципів послідовного представлення художніх творів з метою навчання іноземної мови присвячені дослідження О. В. Малькової, Л. П. Смелякової, Дж. Валдес.

Проблема систематизації художніх текстів з метою сформувати ЛСКК потребує подальшої конкретизації.

Мета статті – розробити систему представлення художніх творів для формування ЛСКК. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: обґрунтувати принципи розподілу навчального матеріалу, здійснити логічну організацію художніх текстів з метою сформувати ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови.

У наукових дослідженнях пропонується декілька способів систематизації художніх творів з метою навчання іноземної мови. Дж. Валдес вказує три можливих способи організації художніх творів як навчального матеріалу: за хронологічним принципом, за тематичним принципом, за жанровим принципом. У кожному зі способів автор знаходить позитивні сторони і недоліки, зокрема жанровий принцип є чітким і однозначним, але позбавлений різноманітності, що веде до втрати читацького інтересу. Таке ж застереження автор висуває проти використання тематичного принципу, хоча він дає найбільше можливостей для вивчення іноземної культури. Хронологічний принцип вважається найбільш придатним при умові вивчення творів різних епох [6, р. 146].

Для побудови корпусу художніх творів для всього періоду навчання у мовному ВНЗ Л. П. Смелякова пропонує здійснювати організацію художніх творів у три етапи, що передбачає 1) розподіл художніх творів по курсах/етапах; 2) чередування розподілу художніх творів на певній основі; 3) забезпечення наступності між розподіленими художніми творами [4, с. 108].

Специфіка формування ЛСКК у студентів четвертого курсу, зокрема читання художніх творів на заняттях з домашнього читання, читання протягом одного курсу, використання художніх творів одного періоду не дозволяє зупинитися на одному із зазначених принципів розподілу художніх творів. Тому, проаналізувавши наукові джерела, ми виділили принципи, на основі яких доцільно розподіляти художні твори з метою формування лінгвосоціокультурної компетентності.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тематичний принцип передбачає таку організацію навчального матеріалу, яка б відображала специфіку функціонування мовного матеріалу в життєвих ситуаціях і темах [5, с. 236]. Для розподілу художніх творів для формування ЛСКК цей принцип дає змогу:

- розподіляти художні твори, написані у відносно нетривалий період часу з 1945 року по 2012 рік (факт, який утруднює використання хронологічного принципу);
- зосередитися на змісті та лінгвосоціокультурній інформації художніх творів;
- співвіднести художні твори з темами, зазначеними у Програмі з англійської мови для університетів / інститутів для четвертого курсу [3].

Для систематизації творів за темами, ми опираємось на *принцип циклічності*, який означає організацію матеріалу, що забезпечує повторюваність тем в різних циклах, але кожен наступний етап передбачає їх розгляд і обговорення на новому складнішому рівні [3, с. 232]. Згідно з цим принципом, ми пропонуємо будувати навчання у вигляді циклів, які можна визначити як періодично і систематично повторювані операції, які виконуються в певній послідовності за попередньо встановлені відрізки часу для досягнення конкретних цілей [3, с. 156]. Для формування ЛСКК кожен цикл повинен співвідноситися з темою і містити художні твори, які розкриватимуть цю тему, наголошуючи на її лінгвосоціокультурному аспекті. Циклічне навчання для формування ЛСКК у читанні художньої літератури передбачає:

- повторюваність тем, проблемних запитань;
- циклічне, «спіральне» формування складових ЛСКК: соціокультурної, соціолінгвістичної, соціальної компетентностей та психологічного компонента ставлення, що передбачає повторюваність у кожному циклі вправ на формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок, вмінь;
- повторюваність у читанні кожного оповідання етапів формування ЛСКК.

Принцип циклічності за своїм визначенням передбачає відповідність вимозі «від легкого до важкого» [3, с. 233], тому ми опираємось на загальнодидактичний *принцип систематичності та послідовності* [3, с. 235; 3, с. 4–5;], який конкретизується в чотирьох правилах: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від близького до далекого [3, с. 235]. В контексті систематизації навчального матеріалу для формування ЛСКК цей принцип передбачає, по-перше, розподіл творів за їх соціокультурним потенціалом – від творів з низьким та середнім соціокультурним потенціалом до творів з високим соціокультурним потенціалом, по-друге, необхідність розпочинати формування ЛСКК на знайомих темах і на простішому мовному матеріалі зі зрозумілою експліцитною та імпліцитною ЛСКІ.

Принцип різноманітності [4, с. 110] впливає з психологічної необхідності читачів до різноманіття і новизни. Адже, як зазначає Л. П. Смелякова «читач-студент може втомитися від надто довгого перебування в одній епосі, в одній сфері, з одним письменником» [4, с. 110]. У межах однієї літературної епохи і з одним жанром оповідання цей принцип може реалізовуватись у чередуванні різних жанрів оповідання (детектив, фантастика), різних літературних напрямів (постмодернізм, фемінізм, колоніалізм), представлення різних культурних груп і верств населення, різних тем художніх творів.

Як свідчать результати анкетування 160 студентів Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Хмельницького національного університету, Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка майбутніх учителів англійської мови найбільше цікавлять такі жанри оповідань, як психологічні оповідання (58 %), любовні оповідання (55 %), детективні оповідання (46 %).

Принцип відкритості [4, с. 125] передбачає можливість доповнення, заміни, оновлення навчальних матеріалів з метою формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови. Адже, по-перше, список художніх творів не може бути остаточним, по-друге, сам навчальний процес піддається змінам та корекції під впливом зовнішніх факторів, що призводить до зміни цілей, тем, навчальних матеріалів.

Отже, розподіляючи відібрані художні твори для формування ЛСКК, ми керуємось принципами тематичності та циклічності як основними, що передбачають організацію художніх творів у цикли, які співвідносяться з темами, а також принципів систематичності та

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

послідовності, різноманітності та відкритості, які допомагають зробити розподіл системним і структурним.

Розподіл художніх творів за тематичним принципом слід розпочинати з визначення терміна «тема», під яким у методиці навчання іноземних мов розуміють предмет вивчення, робота над яким займає одне з основних місць у системі розвитку мовлення, при цьому в студентів формуються вміння розуміти тему, визначати її об'єм і межі, накопичувати матеріал по темі, систематизувати його відповідно до завдання розкриття теми тощо [3, с. 335–336].

Слідом за І. Ю. Голуб, ми розглядаємо таку організацію навчального матеріалу: *блок тем – тема – проблемно-тематичний комплекс* [2, с. 64]. Блок тем є певним об'єднанням тем за спільністю сфер життєдіяльності, зокрема у Програмі для інститутів / університетів [3] виділено чотири *блоки тем*: «Людина» («Human Life»), «Сучасне життя» («Humanities»), «Англомовний світ та Україна» («The English-speaking World»), «Професійно-педагогічна діяльність» («Professional Issues») [3, с. 5].

Ми пропонуємо сформувати відповідно до чотирьох блоків тем чотири цикли і розподілити по них навчальні матеріали (14 текстів художньої літератури). Кожен цикл включає розгляд конкретніших тем, зазначених у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів [3].

У межах циклу «Human Life» («Людина») вивчаються теми «Everyday Life» та «Relationship», які, по суті, є вступними, повторенням попередньо вивчених тем на першому-третьому курсах, адже згідно з принципом систематичності і послідовності формування ЛСКК розпочинається на знайомому матеріалі, а згідно з принципом циклічності, теми доповненні новою експліцитною та імпліцитною лінгвосоціокультурною інформацією.

До циклів «Professional Issue» та «Humanities» входять теми, запропоновані Програмою [3, с. 93–94] для четвертого курсу, а саме «Teaching Practice» і «Higher Education» та «Law and Crime», «Keep Up to Date» і «Man and Music».

Цикл «The English-speaking World» містить теми, безпосередньо спрямовані на формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови, зокрема тему «Foreigners», яка зосереджується на питаннях сприйняття іноземців британцями і поглядів іноземців на Велику Британію. Тема четвертого курсу «Political System» буде узагальнюючою по всіх темах, вивчених у попередніх циклах.

Таким чином, ми здійснили розподіл художніх творів за визначеними циклами. До першого циклу «Human Life» теми «Everyday Problem» ми включили два твори: «Taste» Р. Дала, який містить інформацію про проведення офіційного прийому; і «Stitch in Time» Дж. Віндема, який показує важливість будинку у британському суспільстві. До теми «Relationship» відносяться твори «Telling Stories» та «Garden Party» М. Бінчі, яких об'єднує тема людських стосунків: кохання, дружба, родинні стосунки. Принцип систематичності і послідовності реалізовується у відборі оповідань з низьким та середнім соціокультурним потенціалом, а згідно з принципом циклічності, оповідання «Garden Party», «Telling Stories» доповнюють інформацію про будинок та їжу.

Тема «Teaching Practice» циклу «Professional Issue» включає художні твори «A Shocking Accident» Г. Гріна та «Horrors of the Roads» Ф. Велдон, перший з яких торкається теми особистості вчителя, значення вчителя у приватних школах Великої Британії, а другий – теми виховання, стосунків дітей та батьків. Тема «Higher Education» розглядається в контексті оповідання «England versus England» Д. Лессінг, де розкрито особливості навчання в Оксфордському університеті студента – вихідця з робочого класу. Також усі три оповідання розширюють раніше розпочату тему стосунків у сім'ї, доповнюючи її інформацією про класові відмінності («England versus England»), становище жінки у сім'ї («Horrors of the Roads»).

У межах теми «Keep Up to Date» циклу «Humanities» студенти ознайомлюються з оповіданням «Blind Love» В. С. Прітчетта, яке показує значення засобів масової інформації для незрячої людини. Тема «Law and Crime» цього ж циклу розкривається у художніх творах «Sharp Practice» Ф. Форсайта, який подає інформацію про британське судочинство, та «Trespass» Дж. Барнса, що досліджує питання приватної та державної власності. Тема «Man and Music» представлена оповіданням «Malvern Hill» К. Ісирпо, де описується творчий пошук, працевлаштування молодого британського музиканта. Поруч з основними темами оповідання

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

третього циклу піднімають питання стосунків між людьми («Blind Love»), подорожей («Trespass», «Malvern Hills»), доповнюють знання по темі освіта («Malvern Hills»).

У четвертому циклі «The English-speaking World» знаходяться більш спеціалізовані теми, такі як «Foreigners», яку розкривають оповідання «East Wind» Дж. Барнса, де показано погляд британців на емігрантів, та «Tell Me Who to Kill» В. С. Найпола з описом Великої Британії з погляду іноземця. Тему «Political System» представляє оповідання «The Temptation of Jack Orkney» Д. Лессінг, яке показує політичне життя, партії, організації у Великій Британії. Всі оповідання четвертого циклу торкаються багатьох тем, насичені експліцитною та імпліцитною лінгвосоціокультурною інформацією, саме тому вони можуть служити підсумком до всіх попередньо вивчених тем.

Виділені в межах кожної теми проблемні запитання зосереджуються на лінгвосоціокультурних аспектах життя країни, мова якої вивчається.

Застосовуючи визначення проблемно-тематичного комплексу Н. Ф. Бориско [1, с. 86], вважаємо, що він містить в собі проблему чи проблемне запитання, яке виникає в діалозі іншомовної та рідної культури в конкретній ситуації спілкування однієї з універсальних сфер дійсності. Проблемно-тематичний комплекс включає запитання в межах теми, які не мають однозначної відповіді, навколо яких утворились стереотипні уявлення, які вимагають порівняння явищ культур, осмислення специфіки культур. Наприклад, у четвертому циклі в темі «Foreigners» можна сформулювати такі проблемні запитання: «Британський снобізм» - стереотип чи реальність? Подорожувати і працювати у Великій Британії – у чому відмінність?» (оповідання «East Wind» Дж. Барнса).

У таблиці 1 наведено приклад розподілу художніх творів у межах циклу «Human Life».

Таблиця 1

Цикл «Human Life»

Цикли	Теми і підтеми	Художні твори	Проблемні запитання
1	2	3	4
I цикл «Human Life»	1. Everyday Life 1 a. Meals	«Taste» Р. Дала	1 а. «У Великій Британії немає власної кухні» - стереотип чи факт? Ви на офіційному прийомі у Великій Британії – що слід пам'ятати? Їмо вдома чи в ресторані?
	1 b. Housing	«Stitch in Time» Дж. Віндема	1 b. Важливість будинку для британців – чим вона викликана? Ставлення до приватної власності. Життя в місті, за містом, в селі.
	2. Relationship 2 a. Getting Married	«Telling Stories» М. Бінчі	2 а. Як культурні цінності та переконання впливають на рішення одружуватись? Обряд одруження відмінний у кожній культурі.

Систематизація художніх творів з метою формувати ЛСКК здійснюється на основі принципів тематичності, циклічності, систематичності та послідовності, різноманітності, відкритості, які забезпечують розвиток інтересу у студентів, а також логічне представлення сучасних художніх творів. Раніше відібрані художні твори розподілено по чотирьох циклах, що відповідають блокам тем, виділених у Програмі [3], співвідносяться з темами, що вивчають

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

студенти на четвертому курсі, конкретизуються комплексом проблемних запитань. Подальшого вивчення потребує питання етапів формування ЛСКК у читанні художніх творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
2. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. Ю. Голуб. – К., 2010. – 210 с.
3. Програма з англійської мови для університетів /інститутів (п'ятирічний курс навчання): [Проект] / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Соловєя. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
4. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография / Л. П. Смелякова. – СПб.: Образование, 1992. – 142 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
6. Valdés J. M. Culture in literature / Joyce Merril Valdes // Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching; ed. by J. M. Valdes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – P. 137–148.

REFERENCES

1. Borisko N. F. Teoreticheskie osnovy sozdaniya uchebno-metodicheskikh kompleksov dlja jazykovoj mezhkul'turnoj podgotovki uchetelej inostrannyh jazykov (na materiale intensivnogo obuchenija nemeckomu jazyku): dis. doktora ped. nauk: 13.00.02 [Theoretical basis of designing teaching complexes for language intercultural preparation of foreign language teachers]. Kyiv, 2000, 508 p.
2. Holub I. Yu. Formuvannya u maybutnikh perekladachiv sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi u protsesi vyvchennya nimets'koyi movy pislya anhliys'koyi: dys. ... kandydata ped.nauk: 13.00.02 [Forming sociocultural competence of future interpreters in the process of learning English after German], Kyiv, 2010, 210 p.
3. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya universytetiv /instytutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya): [Proekt], [Curriculum for English language development in Universities and institutes], Vinnytsya: Nova knyha, 2001, 245 p.
4. Smelyakova L. P. Khudozhestvennyi tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze (Teoriya i praktika otbora): [Monografiya]. [Fiction in foreign language teaching in specialized universities]. Saint Petersburg.: Obrazovanie, 1992, 142 p.
5. Shhukin A. N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar: bolee 2000 slov. [Linguodidactic encyclopedia of more than 2000 words]. Moscow.: Astrel: AST: Hranitel, 2007, 746 p.
6. Valdés J. M. Culture in literature. Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching; ed. by J. M. Valdes, Cambridge: Cambridge University Press, 1986, P. 137–148.
7. Стаття надійшла до редакції 15.12.2017 р.

Стаття надійшла в редакцію 17.09.17 р

УДК 378.14

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.13

ОЛЬГА ВОЛЧЕНКО

volchenkoom@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв

ВІРА НІКІШИНА

викладач

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Розглядаються особливості застосування змішаного навчання як форми реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів. Професійна компетентність майбутнього перекладача розуміється як якість особистості перекладача, що характеризує рівень його інтеграції як з професійним, так і з різними соціальними середовищами, входження в які потребує виконання різних соціальних ролей. Відзначено, що нині у вищому навчальному закладі дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студент, тож особливої актуальності набуває використання змішаного навчання, основою якого є поєднання традиційних та інноваційних (електронних) форм навчання з постійним нарощуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та електронних ресурсів. Умовою впровадження змішаного навчання у навчальний процес ВНЗ є створення освітнього комунікативного середовища. Воно розглядається як складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає таку організацію навчання, коли професійна підготовка відбувається безпосередньо у реальній або змодельованій професійно-комунікативній діяльності. Вказано, що створення освітнього комунікативного середовища передбачає застосування різних методів навчання. Активні методи навчання характеризуються виконанням студентами самостійної роботи, різних творчих завдань. Інтерактивні методи за допомогою електронних навчальних курсів, конференцзв'язків, індивідуального консультування через електронну пошту, дискусійні чати дозволяють студентам активно взаємодіяти в процесі навчання, що дає змогу на основі внеску кожного з учасників у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, освітнє комунікативне середовище, змішане навчання, майбутній перекладач.

ОЛЬГА ВОЛЧЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент
Николаевский национальный университет
имени В. А. Сухомлинского
ул. Никольская, 24, г. Николаев

ВЕРА НИКИШИНА

преподаватель
Николаевский национальный университет
имени В. А. Сухомлинского
ул. Никольская, 24, г. Николаев

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Рассматриваются особенности использования смешанного обучения как формы реализации компетентносного подхода в профессиональной подготовке будущих переводчиков. Профессиональная компетентность будущего переводчика рассматривается как качество личности, которое характеризует уровень его интеграции как с профессиональной, так и с различной социальной средой, входжения в которые требует выполнения всевозможных социальных ролей. Отмечено, что сегодня две третьих учебной деятельности в вузе отводится на самостоятельную работу студентов, поэтому актуальным становится использование смешанного обучения, основой которого является объединение традиционных и инновационных (электронных) форм обучения с постоянным возрастанием информационно-коммуникационных технологий и электронных ресурсов. Условием внедрения смешанного обучения в учебный процесс вуза является создание образовательной коммуникативной среды. Она рассматривается как сложное системное образование, основанное на субъект-субъектных отношениях между всеми участниками образовательного процесса и предполагает такую организацию

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

обучения, когда профессиональная подготовка происходит непосредственно в реальной или смоделированной профессионально-коммуникативной деятельности. Указано, что создание образовательной коммуникативной среды предполагает применение различных методов обучения. Активные методы обучения характеризуются выполнением студентами самостоятельной работы, различных творческих задач. Интерактивные методы с помощью электронных учебных курсов, конференцсвязи, индивидуального консультирования по электронной почте, дискуссионных чатов позволяют студентам активно взаимодействовать в процессе обучения, что позволяет на основе вклада каждого из участников в общее дело получить новые знания и организовать совместную деятельность от отдельного взаимодействия к широкому сотрудничеству.

Ключевые слова: компетентный подход, компетентность, образовательная коммуникативная среда, смешанное обучение, будущий переводчик.

OLHA VOLCHENKO

Phd (Pedagogy), Associate Professor
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University
24, Nikolska Str., Mykolaiv

VIRA NIKISHYNA

lecturer
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University
24 Nikolska Str., Mykolaiv

COMPETENT APPROACH IMPLEMENTATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

The peculiarities of using blended learning as a form of implementing a competent approach in the professional training of future translators are under consideration. The professional competence of a future translator is considered as the quality of a person, which characterizes personality integration level with both professional and various social environments, the entry into which requires fulfilling all sorts of social roles. It is stressed that nowadays the peculiarity of the educational process in the university lies in the fact that two-thirds of the academic activity is allocated to the students' independent work, thus the use of blended learning is becoming a topical issue. Its basis is integration of traditional and innovative (electronic) forms of education with the constant growth of information and communication technologies, as well as electronic resources. The condition for the competent approach implementation in the educational process of a higher educational institution is the creation of an educational communicative environment. It is a complex systemic phenomenon based on subject-subject relations between all participants of the educational process and presupposes such training organization when it occurs directly in real or simulated professional and communicative activities. The purpose of the educational communicative environment during the professional training of future translators is their professional and communicative development, which reflects progressive changes in the ability to build a coherent statement; development of listening, reading and writing; the nature of the interaction of all types of speech activity; development of speech mechanisms; development of linguistic means of speech activity on the basis of expanding vocabulary and linguistic rules assimilation; development of ways of forming and formulating thoughts and their conscious differentiation for different communication conditions. Solving problems in various communicative situations students master certain ways of action, the result of such process is their professional and communicative development. Creating an educational communication environment involves the use of various teaching methods. Active methods of teaching are characterized by the fulfillment by students of independent work various creative tasks. Interactive methods through electronic training courses, conference calls, individual e-mail counseling, chats allow students to interact actively in the learning process, to gain new knowledge and to organize joint activities from a separate interaction to broad cooperation.

Keywords: competent approach, competence, educational communicative environment, blended learning, future translator.

Розширення міждержавних взаємин та прагнення України посісти гідне місце в європейській та світовій спільноті, що відображається в розширенні її міжнародних освітніх, культурних і наукових контактів, ставить перед вітчизняними освітянами нові завдання. Розвиток сучасного суспільства також висуває певні вимоги до системи вищої мовної освіти,

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

зокрема в підготовці перекладачів. У цьому контексті підготовка майбутніх фахівців із перекладу має зазнати якісних перетворень, які забезпечать конкурентоспроможність випускників українських ВНЗ на світовому ринку праці і відповідатимуть запитам сьогодення, оскільки нинішні фахівці повинні володіти багатьма компетентностями, які допоможуть їм вирішувати завдання професійної діяльності на міжнародній арені.

Метою статті є проаналізувати особливості застосування змішаного навчання як форми реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів у контексті компетентнісного підходу до навчання досліджували М. В. Вербицька, Т. В. Ганічева, А. М. Монашненко, Т. Д. Пасічник, З. Ф. Підручна, О. В. Попова, О. О. Рогульська, О. В. Смилова, Л. А. Хоружа, Л. М. Черноватий, А. В. Шиба та інші науковці.

У «Європейському стандарті EN 15038:2006 щодо надання перекладацьких послуг» (European Quality Standard for Translation Service Providers EN-15038:2006) зазначено, що ключовими поняттями у визначенні рівня професіоналізму перекладача є перекладацька компетентність (translating competence), лінгвістична та контекстуальна компетентності у мові першоджерела та цільовій мові (linguistic and textual competence in the source language and the target language), компетентності, пов'язані зі збором і обробкою інформації (research competence, information acquisition and processing), культурологічна компетентність (cultural competence) та компетентності, пов'язані із застосуванням технічних засобів (technical competence) [3].

Експертна група проекту «Європейський магістр з перекладу» (The European Master's in Translation) під егідою Генерального директорату з питань перекладу при Європейській комісії зосередила увагу передусім на компетентностях, якими мають оволодіти майбутні перекладачі на час закінчення навчання в університеті, щоб успішно виконувати свої професійні обов'язки [2]. Обов'язковим для студентів-перекладачів на завершальному етапі навчання є володіння робочими мовами принаймні на рівні C2 згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Під терміном «компетентність» експерти розуміли поєднання вмінь, знань, поведінки й усвідомлення важливості виконання поставлених задач за певних умов. За певних умов набір знань, умінь і поведінки регламентується відповідним органом, організаціями чи експертами, з якими або на яких працює той чи інший перекладач.

Експерти відзначають, що надання перекладацьких послуг передбачає досконале знання мови, тематики, міжкультурних особливостей і вимагає технологічної та інформаційної обізнаності. До складових професійної компетентності перекладача запропоновано відносити компетентність з надання перекладацьких послуг, мовну компетентність, міжкультурну компетентність, інформаційну компетентність, тематичну компетентність, технологічну компетентність. Зрозуміло, що ці компетентності окреслені з урахуванням шістьох взаємопов'язаних сфер діяльності фахівця. Аналіз дослідження європейських експертів засвідчує, що професійна компетентність майбутнього перекладача є якістю особистості, яка характеризує рівень його інтеграції як із професійним, так і з різними соціальними середовищами, входження в які потребує виконання різних соціальних ролей. Це можна пояснити інтегральними тенденціями сучасної цивілізації, де будь-яка професійна діяльність характеризується зв'язками з багатьма суміжними сферами діяльності.

Аналіз існуючих моделей професійної компетентності майбутніх перекладачів у світі з урахуванням українських реалій навчання у ВНЗ дозволив викладачам кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського запропонувати власну модель, яка складається із загальнопредметних і фахових компетентностей.

До групи загальнопредметних компетентностей майбутніх перекладачів відносяться:

- *соціальна компетентність*: продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;

- *загальнокультурна компетентність*: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського та світового суспільства;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- *компетенції з ІКТ*: раціонально використовувати комп'ютерні засоби при вирішенні завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням;

- *здатність навчатися впродовж життя як база професійного та життєвого самовизначення*: студент усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити.

Група фахових компетентностей охоплює такі компоненти:

- *лінгвістична компетентність*: знання системи мови, правил її функціонування в іншомовній комунікації, що дозволяють оперувати мовними засобами для цілей спілкування;

- *мовленнєва компетентність*: володіння видами мовленнєвої діяльності, які задіяні у перекладі (говоріння, аудіювання, читання, письмо);

- *соціолінгвістична компетентність*: знання та вміння, необхідні для здійснення соціального аспекту використання іноземної мови (лінгвістичні маркери мовлення);

- *перекладацька компетентність*: знання загальних принципів перекладу, навички та уміння його здійснення;

- *екстралінгвістична компетентність*: знання, що виходять за межі лінгвістичних та перекладознавчих (фонові і предметні знання).

Зазначимо, що особливістю навчального процесу у ВНЗ на сучасному етапі є те, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, підбір та обробку необхідної інформації для вирішення поставлених професійних завдань, постійне самовдосконалення мовленнєвих навичок, пізнання культур та традицій світу тощо. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання змішаного навчання, основою якого є інтеграція традиційних формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та інтернет-конференцій.

Аналіз наукових розвідок І. П. Воротникової, Л. Р. Данькевич, В. М. Кухаренка, Н. В. Рашевської, В. О. Фандей, Г. А. Чередниченко, Л. Ю. Шапран та інших науковців засвідчує, що умовою впровадження змішаного навчання у навчальний процес ВНЗ є створення комфортного освітнього середовища, системи комунікацій, що представляють всю необхідну навчальну інформацію. У розглянутому контексті освітнє середовище сучасного ВНЗ – це поєднання традиційних та інноваційних (електронних) форм навчання з постійним нарощуванням ІКТ та електронних ресурсів, а також безперервним вдосконаленням методів навчання, професійних знань викладачів.

Практична реалізація змішаного навчання в професійній підготовці майбутніх перекладачів можлива за умови створення у ВНЗ освітнього комунікативного середовища, що розглядається нами як складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає таку організацію навчання, коли професійна підготовка відбувається безпосередньо у реальній або змодельованій професійно-комунікативній діяльності.

Метою освітнього комунікативного середовища під час фахової підготовки майбутніх перекладачів є їхній професійно-комунікативний розвиток, який відображає прогресивні зміни в умінні будувати зв'язне висловлювання; розвиток аудіювання, читання та письма; характер взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності; розвиток мовленнєвих механізмів; розвиток мовних засобів мовленнєвої діяльності на основі розширення словникового запасу й засвоєння мовних правил; розвиток способів формування і формулювання думки та їх усвідомленої диференціації для різних умов спілкування. Все це дозволяє студентів активно проявляти себе в різних сферах фахової діяльності перекладача. Крім того, студент розглядається нами як активний суб'єкт комунікативного розвитку, що реалізується різними видами мовленнєвої діяльності, мовленнєвими й професійними діями. Це означає, що професійно-комунікативний розвиток студентів здійснюється за особистісним, інтелектуальним і професійно-діяльнісним напрямками.

Компоненти освітнього комунікативного середовища відображають зміст професійної підготовки майбутніх перекладачів як педагогічно адаптований соціальний досвід, який має такі складові:

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у її результатах – знаннях;
- досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді умінь і навичок діяльності за зразком;
- досвід творчої діяльності – у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;
- досвід емоційно-ціннісних відносин, ставлень.

Організація освітнього комунікативного середовища спирається насамперед на принцип діалогічності. Г. О. Бал наголошує, що парадигма діалогу передбачає розширення тлумачення діалогу як форми спілкування, за якої його учасники обмінюються висловлюваннями або репліками. Ознаками діалогічного типу відносин на відміну від монологічного є:

- цей тип відносин суб'єктів передбачає не тільки взаємну повагу та настановлення на співпрацю, а й щирі готовність конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями один одного (і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції);
- цей тип знання ідентифікує суперечливі якості в спробах або результатах пізнання того чи іншого об'єкта [1, с. 336].

Принцип діалогічності навчання полягає в тому, що навчання у ВНЗ організується так, що всі студенти залучені до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватись думками, ідеями в умовах емоційного комфорту та творчої атмосфери. Крім того, на факультетах іноземної філології цей принцип базується на діалозі культур, який становить філософію спілкування людей у сучасному полікультурному товаристві країн рідної та іноземної мов та є таким засобом комунікації, коли кожна із сторін визнає іншу як рівну, виявляє до неї інтерес, визнає її відмінності, поважає її унікальність і через пізнання та порівняння поглиблює свою самоідентичність.

Основою навчання, побудованого на принципі діалогічності, є розуміння, спрямоване на відкриття механізму явища, процесу. Викладач у процесі навчання демонструє логіку своїх міркувань, відкриває процес власного розуміння предмета. Зауважимо, що мається на увазі не діалог у суто вербальній формі, а й діяльнісний діалог. Це досягається шляхом проблемного подання матеріалу, що передбачає не передавати «готові» знання, а активізувати студентів до роздумів, самостійного знаходження інформації, особистих висновків та узагальнень. Такий підхід можливий лише за рахунок активної позиції викладача та студентів як рівноправних сторін у комунікативній діяльності. Активне ставлення студентів до професійної підготовки характеризується опрацюванням отриманої інформації на основі своїх поглядів, інтересів і життєвих цінностей. Будь-які цінності повинні усвідомитися особистістю як її власні до того, коли її спонукати до певної дії.

Активність студента як вияв його суб'єктивності проявляється у двох напрямках: адаптивності (приспособлення до вимог викладачів і норм суспільства) та креативності, що дає йому можливість постійно шукати та знаходити виходи з різних ситуацій, будувати нову ситуацію, яка базується на індивідуальних знаннях і способах дії. Ці два напрями є основою побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього перекладача.

Цілком правомірно, що головною метою викладача є забезпечення максимальної активності студентів у процесі професійної підготовки, яка може проявлятися у трьох варіантах:

- 1) студент розуміє навчальний матеріал (активне присвоєння) і відповідною активністю інформує, що та як він зрозумів, а викладач на основі цього буде подальший процес;
- 2) студент не розуміє матеріал, аналізує свої ускладнення, а викладач допомагає йому в цьому та коригує свої пояснення;
- 3) зрозумівши логіку викладення матеріалу, але не погодившись із нею за суттю, студент дає своє розуміння, аргументує його, а викладач далі враховує різницю в розумінні.

Таким чином, роль викладача в такому діалозі зводиться до допомоги студентові сформулювати свою точку зору, власне бачення проблеми, особистий шлях вирішення завдання.

Створення освітнього комунікативного середовища передбачає застосування різних методів навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів та

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

спрямовані на їхнє залучення до активної мовленнєвої діяльності. Активні методи навчання характеризуються виконанням студентами самостійної роботи, різних творчих і проблемних завдань (переважно домашніх), роботи в формі запитання-відповідь у процесі діалогу з викладачем. Інтерактивні ж методи за допомогою електронних навчальних курсів, віртуальних класів та лабораторій, конференцв'язків, індивідуального консультування через електронну пошту, дискусійні форуми, чати і блоги дозволяють студентам активно взаємодіяти в процесі навчання, що дає змогу на основі внеску кожного учасника у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці.

Вирішення студентами завдань у різних ситуаціях спілкування передбачає оволодіння ними певними способами дій, у результаті чого здійснюється їхній професійно-комунікативний розвиток.

Так, майбутні перекладачі в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського вивчають на I курсі дисципліну «Теорія мовної комунікації», яка має за мету:

- надати студентам знання, необхідні для вільного орієнтування в основних поняттях і визначеннях, які застосовуються в теорії комунікації;
- навчити майбутніх перекладачів теоретичному осмисленню загальних наукових проблем, пов'язаних із формуванням знань про комунікативні процеси загалом, проблеми організації засобів мовного коду у різноманітних типах спілкування;
- дослідити проблеми міжособистісних стосунків у спілкуванні, вивчати закони і правила кооперативного (безконфліктного) спілкування як в одномовному середовищі, так і в міжкультурній комунікації;
- сформувати у студентів-першокурсників уміння логічно мислити та уміння вчитися здобувати інформацію, порівнювати, узагальнювати, оцінювати;
- переконати студентів у необхідності різнобічного особистісного вдосконалення та розвитку.

У 2016–2017 навчальному році згідно з навчальним планом спеціальності на вивчення дисципліни відведено 90 годин або 3 кредити ECTS. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи становить 30 та 60 годин відповідно. Під час вивчення теми «Особливості міжкультурної комунікації» завданнями для самостійної роботи студентам пропонувалося здійснити проектне дослідження «Національно-культурна специфіка мовного коду в міжкультурній комунікації», результат якого мав бути представлений презентацією про особливості національних символів та невербальних засобів комунікації в країнах, мова яких вивчається. Студенти самостійно розподілилися на групи та визначилися з темою презентації. Кожна група створила власну сторінку в інтернеті, розподілила обов'язки між учасниками та етапи виконання проекту. Викладачу відводилася роль фасилітатора, головним завданням якого було допомогти студентам отримати знання та уміння, достатні для самостійного опанування матеріалу он-лайн та керувати процесом подальшого отримання значущого навчального досвіду, забезпечити успішного спілкування в чаті у режимі студент – викладач, студент – студент.

У результаті самостійного дослідження студенти представили проекти: «Національні символи Великої Британії», «Національні символи США», «Національні символи Канади» і «Невербальні засоби комунікації в різних країнах».

Як свідчить досвід, завдяки колективній навчальній діяльності в групі під час проектної роботи студент отримує можливість багаторазово включати новий мовний матеріал у свої висловлювання, трансформувати та комбінувати його з іншим матеріалом у різних ситуаціях спілкування. У процесі активної співпраці з членами групи завдяки їхній допомозі та підтримці, а також завдяки цілеспрямованому керуванню з боку викладача збільшується швидкість та інтенсивність набуття мовленнєвого досвіду, зокрема й іншомовного, впевнене та безпомилкове виконання мовленнєвих дій. Отже, професійна підготовка майбутніх перекладачів – це навчання в процесі спілкування студентів один із одним, з викладачем, у результаті якого вони виконують різні соціальні ролі: лідера, виконавця, доповідача, дослідника, контролера та ін.

Взагалі в умовах змішаного навчання освітнє комунікативне середовище для майбутніх перекладачів створюється викладачем і може мати різні форми викладу навчального матеріалу.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Навчальний матеріал лекційного заняття може бути оформлений викладачем як матеріал он-лайн курсу, який кожний студент легко використовує під час самостійного освоєння в зручний для нього час.

Семінарські заняття за допомогою відео конференцій між студентами та перекладачами-практиками агенцій надають можливість обговорити найцікавіші і найважливіші теми курсу, а також відпрацювати практичні навички.

Он-лайн спілкування передбачає використання різних інструментів (чат, форум, електронна пошта), які дають можливості студентам спілкуватися і працювати разом. З'являється можливість задавати питання викладачеві в будь-який час і в найкоротші терміни отримати відповідь.

Індивідуальні та групові он-лайн проекти розвивають навички роботи в інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також працювати разом з групою, правильно розподіляти обов'язки і відповідальність за виконання роботи. За допомогою таких завдань студент може отримати навички, необхідні для своєї майбутньої професійної діяльності.

Багато форм дозволяє робити платформа Moodle у навчальному процесі: студент під керівництвом викладача самостійно опрацьовує на заняттях навчальний матеріал, який подається у різному вигляді (текстовому, графічному, анімаційному, гіпертекстовому); залучається до форуму; виконує необхідні навчальні завдання; складає іспити, заліки, теми у вигляді тестування тощо. Moodle надає доступ до численних ресурсів, які необхідні майбутнім перекладачам для вивчення професійно зорієнтованої англомовної інформації, надає студентам нові можливості щодо вивчення дисципліни: можна не лише в будь-який час переглядати необхідний матеріал в режимі он-лайн, а й пройти тестування, перевірити свої знання з навчального предмета, ознайомитися з додатковими джерелами, що відповідають пройденим темам.

Таким чином, впровадження форм змішаного навчання в професійну підготовку майбутніх перекладачів у ВНЗ дозволяє персоналізувати освітній процес в контексті розвитку їхніх загальних та професійних компетентностей, які дозволять їм стати конкурентоспроможними не тільки на українському, а й на світовому ринках праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблеми прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова, 1999. – С. 335–347.
2. EMT expert group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf.
3. European Quality Standard for Translation Service Providers EN-15038:2006. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com/>.

REFERENCES

1. Ball H. O. Paradyhma dialohu i problemy pryluchennya do naukovoï kul'tury [Dialogue Paradigm and Problems of Involvement in Scientific Culture]. Profesiynna osvita: pedahohika i psykholohiya: Ukrayins'ko-pol's'kyi shchorichnyk. – Kyiv; Chentstokhova, 1999, p. 335 – 347.
2. EMT expert group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Available at: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf.
3. European Quality Standard for Translation Service Providers EN-15038:2006. Available at: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com/>.

Стаття надійшла в редакцію 03.10.2017 р.

ВАЛЕНТИНА СТРИЛЕЦЬ

vvctrilets@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет,
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО- ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: СУЧАСНИЙ СТАН НАУКОВОЇ ДОСЛІДЖЕНОСТІ

Проаналізовано наукові публікації за останні 15 років щодо проблеми формування у майбутніх філологів компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. У контексті психолінгвістичного аспекту розглянуто доробок представників когнітивної лінгвістики. Охарактеризовано наукові дослідження, які допоможуть сформувати лінгвістичні засади навчання письмового науково-технічного перекладу. Вказано на публікації, цінні для побудови психологічної моделі студента як активного суб'єкта письмової перекладацької діяльності. Визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів як ключову проблему, що розглядається в наукових розвідках із дидактики. У межах методичного аспекту проаналізовано здобутки науковців, спрямовані на визначення письмової перекладацької компетентності та характеристику її складників, дослідження особливостей навчання письмового перекладу текстів різних галузей і жанрів, а також застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. Окреслено коло питань, які потребують глибшого вивчення чи вдосконалення, а саме: конкретизація змісту компетентності майбутніх філологів у письмовому науково-технічному перекладі; розкриття сутності терміна «науково-технічний переклад», узагальнення наукових здобутків для пояснення мовленнєво-мисленнєвих процесів його здійснення; визначення типології науково-технічних текстів на прикладі нафтогазової галузі; характеристика студента-філолога як суб'єкта письмової перекладацької діяльності; дослідження квазіпрофесійного інформаційно-комунікаційного середовища як умови навчання майбутніх письмових перекладачів.

Ключові слова: майбутні бакалаври філології, науково-технічний переклад, компетентність у письмовому перекладі.

ВАЛЕНТИНА СТРИЛЕЦЬ

кандидат педагогических наук, доцент
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПИСЬМЕННОМ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ НАУЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

Анализируются научные публикации за последние 15 лет, которые относятся к проблеме формирования в будущих филологов компетентности в письменном научно-техническом переводе. В контексте психолингвистического аспекта рассмотрены наработки представителей когнитивной лингвистики. Проанализированы научные исследования, которые помогут сформировать лингвистические основы обучения письменному научно-техническому переводу. Определены публикации, ценные для построения психологической модели студента как активного субъекта письменной переводческой деятельности. Выделены педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков как ключевая проблема, рассматриваемая в научных исследованиях по дидактике. В рамках методического аспекта изучены наработки ученых, направленные на определение письменной переводческой компетентности и характеристику ее составляющих, исследование особенностей обучения письменному переводу текстов разных отраслей и жанров, а также использование информационно-коммуникационных технологий в процессе

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

формирования компетентности в письменном научно-техническом переводе. Определен круг вопросов, требующих более глубокого изучения или усовершенствования, а именно: конкретизация содержания компетентности будущих филологов в письменном научно-техническом переводе; раскрытие сущности термина «научно-технический перевод»; обобщение научных достижений для объяснения речемыслительных процессов его осуществления; определение типологии научно-технических текстов на примере нефтегазовой отрасли; характеристика студента-филолога как субъекта письменной переводческой деятельности; исследование квазипрофессиональной информационно-коммуникационной среды как условия обучения будущих письменных переводчиков.

Ключевые слова: будущие бакалавры филологии, научно-технический перевод, компетентность в письменном переводе.

VALENTYNA STRILETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kyiv National Linguistic University
73 Velyka Vasylkivska Str., Kyiv

DEVELOPING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION COMPETENCE: CONTEMPORARY STATE OF RESEARCH

In response to the social demand for highly-qualified professionals able to effectively translate texts in different fields of science and technology there must be researched a number of theoretical and practical issues related to future philologists' professional training. The article analyzes academic publications over the last 15 years, which deal with the problem of developing the scientific and technical translation competence of future Bachelors of Philology. The critical review of research papers, which represent psycholinguistic, linguistic, psychological, didactic and methodological aspects of this problem, is carried out. Within the context of the psycholinguistic aspect, the works of representatives of cognitive linguistics are considered. The research papers, which will help to form the linguistic principles of teaching scientific and technical translation, in particular, to distinguish genres of scientific and technical texts and to carry out their genre-stylistic analysis, are characterized. The publications valuable for constructing a psychological model of a student as an active participant of translation activity are determined. The pedagogical conditions of forming future translators' professional competence as the key problem considered in didactics academic papers are highlighted. Within the framework of the methodological aspect, the achievements of scientists aimed at determining translation competence and characteristics of its components, the study of the particularities of teaching translation of texts for specific purposes of various genres, as well as the application of information and communication technologies in the process of developing scientific and technical translation competence are analyzed. A range of issues that require a deeper study or improvement are outlined: specifying the content of future philologists' scientific and technical translation competence; revealing the essence of the term «scientific and technical translation»; generalizing the achievements of representatives of cognitive linguistics to explain the speech-thinking processes of its implementation; defining the typology of scientific and technical texts through the example of the oil and gas industry; characterizing a Philology student as an active participant of translation activity; studying a quasi-professional information and communication environment as future translators' learning environment.

Keywords: future Bachelors in Philology, scientific and technical translation, translation competence.

Стрімкий поступ науково-технічного прогресу в різних галузях і розвиток міжнародних зв'язків зумовлюють збільшення обсягів науково-технічної інформації, якою вітчизняні установи, організації й компанії обмінюються із зарубіжними партнерами, що, відповідно, потребує швидкого та якісного письмового перекладу з англійської мови українською і навпаки. У відповідь на це соціальне замовлення необхідним є дослідження широкого спектра теоретичних і практичних питань щодо оптимізації фахової підготовки в бакалавраті студентів спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.04 «Германські мови та літератури (переклад включно)», зокрема, формування у майбутніх філологів компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

Навчання науково-технічного перекладу було в полі зору Л. С. Бархударова, Л. І. Борисової, А. А. Вейзе, Б. М. Клімзо, В. Н. Комісарова, Л. К. Латишева, Г. М. Стрелковського, В. С. Степанової, С. Е. Райт, Л. Д. Райт та інших науковців ще з 50-х років ХХ ст. Розвиток лінгвістики, психолінгвістики, психології, методики навчання іноземних

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

мов, поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) спонукають учених-методистів до перегляду наукових надбань, переоцінки підходів, врахування сучасного контексту професійної діяльності письмового перекладача, зокрема, необхідності застосовувати новітні ІКТ, що є вимогою часу і, відповідно, умовою успішного працевлаштування.

Л. М. Черноватий [20] ґрунтовно проаналізував останні публікації та надав рекомендації щодо вживання термінів. Зокрема, в розділі, присвяченому навчанню письмового перекладу, автор представив власне бачення етапів, умінь і навичок еквівалентного (повного) й гетеровалентного (скороченого) письмового перекладу, апелюючи як до класиків методики навчання перекладу, так і до сучасних дослідників. Я. Г. Фабрична [19] окреслила сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми навчання письмового перекладу в дисертації, присвяченій формуванню у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в письмовому перекладі методичних текстів. Т. П. Василенко [1] проаналізувала роботи, в яких визначено компонентний склад перекладацької компетентності та виокремлено особливості навчання письмового перекладу філологічних, наукових і публіцистичних текстів, у контексті дослідження формування англійської лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів. Т. Д. Пасічник [13] розглянула лінгвістичні дослідження, спрямовані на визначення моделі процесу письмового перекладу, а також надбання українських і зарубіжних методистів щодо компонентного складу письмової перекладацької компетентності. Л. О. Максименко [10] ретельно дослідила праці, в яких розкриті психологічні механізми письмового перекладу.

Проте комплексний аналіз новітніх наукових розвідок, які прямо чи опосередковано стосуються формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі, належно не представлений у науково-методичній літературі, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз наукових досліджень за останні 15 років з проблеми формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі й виокремити аспекти, які потребують детальнішого вивчення чи вдосконалення.

У фокусі нашого огляду – праці стосовно психолінгвістичного, лінгвістичного, психологічного, дидактичного і методичного аспектів досліджуваної проблеми.

Психолінгвістичні характеристики письмового перекладу як особливого двомовного рецептивно-репродуктивного (згідно з деякими дослідниками, котрі відзначають творчий характер перекладацької діяльності, – рецептивно-продуктивного) виду мовленнєвої діяльності були висвітлені в дослідженнях Д. В. Балаганова (2002), який проаналізував когнітивні процедури розуміння в письмовому перекладі; Т. Г. Пшенкиної (2005), яка окреслила психолінгвістичний аспект вербальної посередницької діяльності перекладача в міжкультурній комунікації; Л. О. Максименко (2015), яка визначила специфіку психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому перекладі; Т. Д. Пасічник (2011), яка запропонувала міжкультурно-комунікативну робочу модель процесу писемного перекладу, що відображає письмову двосторонню медіацію перекладача як опосередкованого учасника комунікації між комунікантами, котрі представляють дві різні культурно-мовні спільноти.

Лінгвістичний аспект досліджуваної проблеми знайшов відображення у роботах О. О. Зяблової [3], Н. І. Іщенко [5], Т. Р. Кияка [7], А. Л. Міщенко [12].

Так, А. Л. Міщенко на прикладі німецькомовної фахової комунікації фокусує увагу на лінгвістиці фахового тексту крізь призму соціальних, функціональних, комунікативних, прагматичних і лінгвальних факторів [12]. Цінними є узагальнені авторкою дослідження німецьких учених, зокрема п'ятирівнева класифікаційна модель фахових мов Г. Церма та типологічна класифікація фахових текстів Р. Глезер. Т. Р. Кияк, також апелюючи до німецькомовних джерел, виокремлює два стилі функціонування фахових мов: науково-теоретичний і професійно-практичний [7]. Н. І. Іщенко, розглядаючи науково-технічний стиль, виділяє такі типи текстів, як власне наукові, науково-реферативні, науково-довідкові, навчально-наукові, науково-методичні [5]. Наведені класифікації можуть слугувати основою для конкретизації жанрів науково-технічних текстів, які підлягають письмовому перекладу, з

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

урахуванням сучасного контексту фахової науково-технічної комунікації, зокрема активного використання медіа текстів: веб-сайтів компаній, блогів професійних спільнот, електронних бюлетенів новин тощо.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що серед лінгвістів, як і серед методистів, не існує однастайності щодо позначення перекладу нехудожніх текстів, який називають науково-технічним [5], галузевим [20], фаховим [7; 12], що пояснюється застосуванням різних критеріїв до класифікації та впливом термінів, закріплених в іншомовних джерелах, як у випадку з останнім терміном, який був запозичений з німецькомовних досліджень.

Студент-філолог як суб'єкт перекладацької діяльності був охарактеризований у дослідженнях, які стосуються *психологічного* аспекту. Запропонована О. В. Михайловим [11] структура професійного покликання перекладача, яка включає когнітивний, емоційний, мотиваційний, вольовий, практичний і духовно-моральний компоненти, може слугувати основою для характеристики студента-філолога як суб'єкта перекладацької діяльності. А його професійно важливі якості в межах мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, інтелектуальної й регулятивної сфер, проаналізовані М. І. Прозоровою [16], та пізнавальна самостійність, сформована, згідно з Л. А. Тарховою, шляхом позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, активізації самостійної пізнавальної діяльності, трансформації навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі, використання міжпредметних зв'язків [18, с. 7], доповнять психологічну модель майбутнього письмового перекладача.

У контексті *дидактичного* аспекту досліджувалися переважно питання щодо створення педагогічних умов для належної професійної підготовки майбутніх перекладачів [14; 17; 21].

О. В. Попова виділяє такі педагогічні умови: наявність позитивної мотивації; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів і фахових методик; «занурення» студентів в активну самостійну діяльність; актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності [14, с. 8]. О. В. Шупта виокремлює забезпечення позитивної мотивації; оптимальне використання елементів проблемного навчання; стимулювання творчих здібностей студентів на основі новітніх (ІКТ); вияв пізнавальної самостійності студентів [21, с. 117]. На думку О. А. Сорокіної, ефективність фахової підготовки майбутніх перекладачів може бути досягнута завдяки пред'явленню автентичного матеріалу з соціокультурним потенціалом у проблемній формі, забезпеченню діалогічного характеру навчальної діяльності на основі ігрового моделювання ситуацій міжкультурної комунікації з опорою на фасилітацію, включенню студентів у самостійну комунікативно-пізнавальну діяльність на основі використання механізмів педагогічної рефлексії [17, с. 21]. Отже, науковці наголошують на значущості позитивної мотивації, соціокультурного наповнення змісту навчання, міжпредметних зв'язків, інтерактивності та проблемності навчальної діяльності, а також самостійної роботи майбутніх перекладачів.

У межах *методичного* аспекту розглядалися питання змісту фахової компетентності перекладача і формування її складників, навчання письмового перекладу текстів різних галузей і жанрів та використання ІКТ у процесі фахової підготовки майбутніх філологів-перекладачів.

Передусім тут варто назвати підручник «Методика викладання перекладу» професора Л. М. Черноватого [20], в якому узагальнено модель фахової компетентності перекладача. На думку вченого, до робочої моделі фахової компетентності перекладача треба віднести білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну компетенції.

Н. М. Гавриленко розробила систему навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей професійної діяльності перекладача науково-технічних текстів, окресливши складники перекладацької компетентності: комунікативний, спеціальний, соціальний і особистісний [2, с. 6]. Т. Д. Пасічник визначила зміст писемної перекладацької компетентності, яка спирається на комунікативну компетенцію та базову перекладацьку компетенцію, а також виокремила вміння здійснювати письмовий переклад: аналізувати текст оригіналу, реалізовувати переклад, оцінювати текст переклад, редагувати текст перекладу [13, с. 75]. Авторка не експлікувала такі компоненти письмової перекладацької компетентності, як навчально-стратегічний та особистісний, хоча зазначила, що перший формується на 3-му курсі імпліцитно та стихійно, а на 5-му – більш інтенсивно [13, с. 69–70]. Виокремлені Я. Г. Фабричною комунікативні здібності до письмової перекладацької діяльності (загальні здібності, здатність і готовність до

міжкультурного посередництва, ставлення до власної діяльності, організаційні здібності) [19, с. 8], слугують доповненням до особистісної компетенції.

Науковий пошук ряду дослідників був спрямований на формування окремих компетенцій і компетентностей майбутніх філологів-перекладачів, зокрема міжкультурної компетентності (Н. О. Ткаченко), соціокультурної компетенції (І. Ю. Голуб, Н. О. Корнєєва, І. О. Рябова), лінгвокультурологічної компетентності через навчання культурно-специфічних смислів ділового дискурсу (Л. П. Тарнаєва), фонових знань як складника фахової компетентності перекладача медіа текстів (І. Г. Ігнат'єва), екстралінгвістичної компетентності майбутніх усних перекладачів (О. В. Алікіна, Ю. О. Швецова), текстотвірної /текстотипологічної компетентності (С. А. Королькова, Т. І. Кавицька), операціональної компетенції (О. В. Федотова), граматичної компетенції (С. В. Ігнаткова), синонімічної компетенції (Н. В. Новосельцева), англомовної лексичної компетенції з письмового перекладу публіцистичних текстів (Т. П. Василенко), інформаційно-технологічних компетентностей (М. Г. Інютін), Ю. З. Колос), перекладацької стратегії через розвиток пізнавальної активності студентів (К. Г. Бабаскіна).

Наведена вище проблематика досліджень свідчить про підвищений інтерес науковців до екстралінгвістичного компонента фахової компетентності перекладача, який співвідноситься з лінгвосоціокультурною компетентністю, що підтверджує її вагомість для здійснення всіх видів перекладу, в тому числі письмового науково-технічного.

Слушним є виокремлення в структурі професійної компетентності майбутніх філологів текстотвірної/текстотипологічної компетентності [6; 9], під якою Т. І. Кавицька розуміє сукупність контрактивних знань про текст і правила текстотворення та вмінь створювати різні типи тексту-перекладу, максимально наближені до мовно-культурного формату мови перекладу [6, с. 30]. Згідно з С. А. Корольковою, формування цієї компетентності передбачає поповнення когнітивного багажу майбутнього перекладача максимально великою кількістю моделей текстів як мовою оригіналу, так і мовою перекладу, розвиток умінь визначати тип тексту за домінуючим видом інформації і, відповідно, виділяти доміанти перекладу [9, с. 15].

Не викликає сумнівів своєчасність праць, автори яких досліджують інформаційно-технологічну компетентність майбутніх перекладачів. Так, Ю. З. Колос з'ясувала поняття та визначила структурні компоненти згаданої компетентності [8].

Розглядаючи письмову перекладацьку компетентність як багатокомпонентну систему та беручи за основу (з певними модифікаціями) запропоновану Л. М. Черноватим [20] робочу модель фахової перекладацької компетентності як найбільш досконалу, вважаємо за доцільне доповнити її текстотипологічним й інформаційно-технологічним складниками.

Методика навчання письмового перекладу знайшла відображення в роботах Н. С. Казанцевої (2010), яка розробила основи методичного моделювання в навчанні студентів письмового перекладу; С. А. Королькової (2006) і Т. І. Кавицької (2015), які зацентрували увагу на текстотипологічному/текстотвірному аспекті навчання письмового перекладу; О. П. Кузяєвої (2014), яка запропонувала методику навчання студентів-філологів комунікативно-еквівалентного письмового перекладу на матеріалі аудіовізуальних текстів; Я. Г. Фабричної (2015), яка обґрунтувала методику навчання майбутніх викладачів англійської мови письмового перекладу з використання мовного портфеля. Досліджуються активно проблеми навчання галузевого перекладу: науково-технічних текстів аграрної галузі (В. Д. Ігнатенко, А. М. Монашенко), наукових текстів німецькою мовою (Т. В. Попова), економічних текстів (А. О. Христюбова, І. В. Зайкова), офіційно-ділових текстів (О. А. Михайленко), комерційних листів (Т. Д. Пасічник), суспільно-політичних текстів (Л. М. Єжова). Вважаємо, що цей спектр потрібно розширювати, з огляду на інтенсифікацію обміну науково-технічною інформацією на міжнародному рівні в таких галузях, як нафтогазова промисловість, будівництво, інформаційні технології тощо.

Корисними для розробки технології формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі є запропоновані Т. Д. Пасічник [13] схема, принципи і критерії добору навчального матеріалу, а також підсистема вправ для навчання писемного двостороннього перекладу комерційних листів; В. Д. Ігнатенко [4] – критерії відбору наукових текстів аграрного профілю для навчання анотативного й реферативного видів письмового перекладу та

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

відповідна система вправ; Т. В. Поповою [15] – система вправ для формування навичок і розвитку вмінь у письмовому перекладі наукових текстів.

Науковцями досліджено різні аспекти застосування ІКТ у процесі фахової підготовки майбутніх філологів. Є. В. Іванов (2010) надав науково-методичне обґрунтування застосуванню телекомунікаційних технологій у професійній підготовці перекладачів. О. В. Гребенщикова (2005) і О. О. Мацюк (2011) розкрили особливості формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ. Ю. В. Троїцька (2017) проаналізувала дидактичний потенціал новітніх ІКТ, зокрема мультимедійних засобів, для формування професійної мобільності майбутніх перекладачів. А. В. Янковець (2005) дослідив підготовку майбутніх перекладачів засобами ІКТ у військових ВНЗ. Д. А. Алфьорова (2010) вивчила проблему модульного навчання перекладу науково-технічних текстів із використанням ІКТ у контексті підготовки студентів нелінгвістичних ВНЗ за програмою «Перекладач у сфері професійної комунікації». В. Д. Ігнатенко (2017) розробила методику навчання реферативного й анотативного перекладу за допомогою електронного кейсу, розміщеного на дистанційній платформі Moodle. Є. В. Ожегова (2012) дослідила процес формування лінгвінформаційної самостійності майбутніх перекладачів засобами навчального посібника, навчального курсу й електронної мережевої спільноти. О. О. Козленкова (2009) визначила методичні основи створення курсу дистанційного навчання письмового перекладу в системі додаткової освіти («перекладач у сфері професійної комунікації»).

Серед засобів ІКТ науковці пропонують використовувати електронний кейс, дистанційний курс, електронну мережеву спільноту. Проте в жодному з перерахованих вище досліджень не розглядається питання використання в процесі фахової підготовки філологів автоматизованих систем перекладу (TRADOS, SmartCAT та їхніх аналогів), які є невід'ємними інструментами сучасного письмового перекладача, оскільки володіння ними вимагається роботодавцями.

Таким чином, проведений аналіз наукових розвідок свідчить, що в дослідженнях, опублікованих за останні 15 років, активно обговорювалися різні аспекти в межах заявленої проблематики, зокрема, структура фахової компетентності перекладача та зміст її компонентів, психолінгвістичні особливості письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності, особливості навчання письмового галузевого перекладу, система вправ для навчання письмового перекладу, засоби його навчання, включаючи електронні, використання новітніх ІКТ у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів. Однак деякі теоретичні й практичні питання залишилися поза увагою науковців або не висвітлені належно в опублікованих працях, що дає підстави для окреслення перспективних напрямів подальших наукових розвідок: конкретизація змісту компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі науково-технічних текстів; розкриття сутності терміна «науково-технічний переклад» у світлі сучасних підходів, а також узагальнення здобутків представників когнітивної лінгвістики для пояснення мовленнєво-мисленнєвих процесів його здійснення; визначення типології науково-технічних текстів на прикладі нафтогазової галузі; детальніша характеристика студента-філолога як активного суб'єкта письмової перекладацької діяльності; використання автоматизованих систем перекладу для створення квазіпрофесійного інформаційно-комунікаційного середовища як умови навчання майбутніх письмових перекладачів, розробка моделі формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі в умовах цього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Т. П. Формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. П. Василенко. – К., 2015. – 199 с.
2. Гавриленко Н. Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Н. Гавриленко. – М., 2006. – 50 с.
3. Зяблова О. А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / О. А. Зяблова. – М., 2005. – 48 с.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

4. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Д. Ігнатенко. – К., 2017. – 239 с.
5. Іщенко Н. І. Науково-технічний стиль у системі функціональних стилів / Н. І. Іщенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2014. – Вип. 46. – С. 78–80.
6. Кавицька Т. І. Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Кавицька. – К., 2015. – 296 с.
7. Кияк Т. Р. Лінгвістика фахових мов: предмет, проблеми, перспективи / Т. Р. Кияк, О. І. Каменська. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknlu_mtmk/2011_1/5.pdf.
8. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. З. Колос. – К., 2010. – 20 с.
9. Королькова С. А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: на материале французского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Королькова. – Волгоград, 2006. – 198 с.
10. Максименко Л. О. Специфіка психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому двосторонньому перекладі / Л. О. Максименко // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 24. – С. 25–37.
11. Михайлов А. В. Формирование профессионального призвания будущего переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Михайлов. – Калининград, 2010. – 24 с.
12. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу: монографія / А. Л. Міщенко. – Вінниця: Нова книга, 2013 – 448 с.
13. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Д. Пасічник. – К., 2011. – 300 с.
14. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах професійної освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04, 13.00.02 / О. В. Попова. – Одеса, 2017. – 479 с.
15. Попова Т. В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Попова. – СПб., 2009. – 253 с.
16. Прозорова М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. И. Прозорова. – Калининград, 2004. – 215 с.
17. Сорокина О. А. Формирование профессиональной направленности будущих переводчиков в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. А. Сорокина. – Челябинск, 2008. – 22 с.
18. Тархова Л. А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Тархова. – Одеса, 2006. – 200 с.
19. Фабрична Я. Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. Г. Фабрична. – К., 2015. – 22 с.
20. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.
21. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Шупта. – Тернопіль, 2005. – 242 с.

REFERENCES

1. Vasylenko T. P. Formuvannya anhlomovnoyi leksychnoyi kompetentsiyi maybutnikh filolohiv z pysmovoho perekladu publitsystychnykh tekstiv [Forming of the English lexical competence in translation of future philologists on the basis of translation of op-ed articles]: dys. ... kand. pед. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2015. 199 p.
2. Gavrilenko N. N. Lingvisticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov s inostrannogo yazyka na russkii v oblasti nauki i tekhniki (na primere perevoda s frantsuzskogo yazyka na russkii) [Linguistic and methodological basics of training translators from the foreign language into Russian in the fields of science and technology (on the basis of translation from French into Russian)]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. Moscow, 2006. 50 p.
3. Zablova O. A. Printsipy issledovaniya yazyka dlya spetsialnykh tselei (na primere yazyka ekonomiki) [Principles of researching language for specific purposes (a case study of the Economics language)]: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19. Moscow, 2005. 48 p.

4. Ihnatenko V. D. Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pismovoho perekladu naukovykh tekstiv frantsuzskoyu movoyu [Methodology of teaching future philologists the written translation of scientific texts into the French language]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2017. 239 p.
5. Ishchenko N. I. Naukovo-tekhnichnyy styl u systemi funktsionalnykh styliv [Scientific and technical style in the system of functional styles]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya». Seriya «Filolohichna». 2014, Vol. 46. pp. 78–80.
6. Kavytska T. I. Formuvannya tekstotvirnoyi kompetentnosti maybutnikh filolohiv u pismovomu perekladi z ukrayinskoyi movy na anhliysku [Developing textual competence of Philology majors in translation from Ukrainian into English]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2015. 296 p.
7. Kyyak T. R., Kamenska O. I. Linhvistyka fakhovykh mov: predmet, problemy, perspektyvy [Linguistics of languages for specific purposes: subject, problems, prospects]. Available at http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknlu_mtmk/2011_1/5.pdf.
8. Kolos Yu. Z. Formuvannya informatsiyno-tekhnologichnykh kompetentnostey maybutnikh perekladachiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of information-technological competences of future translators during their training]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2010. 20 p.
9. Korolkova S. A. Tekstologicheskaya model obucheniya pismennomu perevodu studentov yazykovykh vuzov: na materiale frantsuzskogo yazyka [Text-based model of teaching translation to language students: a case study of the French language]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Volgograd, 2006. 198 p.
10. Maksymenko L. O. Spetsyfika psykholohichnykh mekhanizmiv movlennyevoyi diyalnosti perekladacha u pismovomu dvostoronnomu perekladi [Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation]. Visnyk KNLU. Seriya Pedagogika ta psykholohiya, 2015, Vol. 24. pp. 25–37.
11. Mikhailov A. V. Formirovanie professionalnogo prizvaniya budushchego perevodchika [Forming future translator's professional vocation]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kaliningrad, 2010. 24 p.
12. Mishchenko A. L. Linhvistyka fakhovykh mov ta suchasna model naukovykh tekhnichnoho perekladu: monohrafiya [Linguistics of languages for specific purposes and modern model of science and technical translation: monograph]. Vinnytsya: Nova knyha, 2013. 448 p.
13. Pasichnyk T. D. Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pysemnogo dvostoronnoho perekladu komertsyinykh lystiv [Methodology of teaching future philologists to translate commercial letters]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2011. 300 p.
14. Popova O. V. Teoretyko-metodychni zasady profesiyno-movlennyevoyi pidhotovky maybutnikh perekladachiv kytayskoyi movy v umovakh profesiynoyi osvity [Theoretical and methodological principles of professional and speech training of future Chinese translators under conditions of university pedagogical education]: dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.04, 13.00.02. Odesa, 2017. 479 p.
15. Popova T. V. Metodika obucheniya studentov neyazykovykh vuzov pismennomu perevodu nauchnykh tekstov (na materiale nemetskogo yazyka) [Methodology of teaching non-language students to translate academic texts (a case study of German)]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. St Petersburg, 2009. 253 p.
16. Prozorova M. Y. Formirovaniye professyonalno vazhnykh kachestv perevodchyka u studentov-lynhvystov v protsesse obucheniya v vuze [Developing professionally important translation qualities in language students in the process of university training]: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kalynynhrad, 2004. 215 p.
17. Sorokina O. A. Formirovanie professionalnoi napravlenosti budushchikh perevodchikov v sisteme vysshogo obrazovaniya [Forming future translators' professional orientation in the system of higher education]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2008. 22 p.
18. Tarkhova L. A. Formuvannya piznavalnoyi samostiynosti maybutnikh perekladachiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Cognitive individuality development of future translators' in the process of their professional education]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa, 2006. 200 sp.
19. Fabrychna Ya. H. Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv pismovoho dvostoronnoho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelya (anhliyska y ukrayinska movy) [Methodology of teaching bilateral translation with language portfolio to student philologists (English and Ukrainian)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2015. 22 p.
20. Chernovatyy L. M. Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlya stud. vyshchey zaklad. osvity za spetsialnistyu «Pereklad» [Methodology of teaching translation as specialty: course book for university students majoring in Translation]. Vinnytsya: Nova knyha Publ., 2013. 376 p.
21. Shupta O. V. Formuvannya hotovnosti do profesiynoyi tvorchoyi diyalnosti maybutnikh perekladachiv [Developing future translators' readiness for professional creative activity]: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.04. Ternopil, 2005. 242 p.

Стаття надійшла в редакцію 23.09.2017 р.

IRYNA SIMKOVA

isimkova@ukr.net

PhD (Pedagogy), Associate professor
Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute
37 Peremogy ave., Kyiv

THE PECULIARITIES IN ORGANIZATION OF BILATERAL SIGHT TRANSLATION TRAINING FOR FUTURE INTERPRETERS

The paper deals with the considering of the peculiarities in organisation of the bilateral sight translation training for future translators/interpreters. The bilateral sight translation training may be carried out as a special course or may be integrated into the curriculum. Three domains that need the sight translation are introduced. The definition to the sight translation is given. The language and psychological actions that are important for implementation of bilateral sight translation course are presented. The list of basic knowledge provided during sight translation training to future translators is considered. Two models of the sight translation training are described. The stages of the sight translation training process are highlighted. The examples of exercises that help to expand the vertical and horizontal sight line, the exercises to form deverbalization skills and increase the speed of reading and speaking are provided. The peculiarities in preparatory stage organisation and skills forming stage organisation of the bilateral sight translation training for future translators/interpreters are analyzed. The practical recommendations on the sight translation course implementation are given.

Keywords: bilateral sight translation, future translators, exercises, models, sight translation training, skills and abilities.

ІРИНА СІМКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
проспект Перемоги, 37, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Розглянуто особливості організації навчання усного двостороннього перекладу з аркуша (УДПА) майбутніх перекладачів. Вказано, що таке навчання краще проводити із використанням спеціально створеного курсу «Усний двосторонній переклад з аркуша», що дасть змогу систематизувати накопичений теоретичний матеріал і практичний досвід та сформувати у майбутніх бакалаврів-філологів високий рівень фахової компетентності перекладача в УДПА. Однак за відсутності годин для окремого курсу УДПА, навчальний матеріал може бути інтегровано до практичного курсу перекладу або усного двостороннього перекладу для навчання майбутніх бакалаврів-філологів. Здійснення УДПА в науково-технічній сфері вимагає від майбутніх перекладачів здатності виконувати як мовленнєві (аудіювання, говоріння, читання, письмо), так і психологічні (сприйняття, аналіз, синтез, відтворення) дії. Під час навчання УДПА майбутніх перекладачів варто ознайомити з основами теоретичних положень усного перекладу з аркуша, із функціональною системою усного перекладу з аркуша та семантичними аспектами усного і письмового мовлення. Описано дві моделі навчання УДПА. Відповідно до першої моделі навчання УДПА майбутніх перекладачів повинно здійснюватися у три етапи/підетапи. Друга модель містить лише два етапи (формування навичок; розвиток вміння). Підготовчий етап містить вправи на розширення поля зору, девербалізацію та збільшення швидкості (темпу) читання і говоріння. Розглянуто та проаналізовано особливості організації підготовчого етапу й етапу формування навичок під час навчання УДПА. Надано практичні рекомендації щодо організації впровадження УДПА.

Ключові слова: вправи, майбутні перекладачі, моделі, навички й уміння, навчання усного перекладу з аркуша, усний двосторонній переклад з аркуша.

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»
проспект Победы, 37, г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ДВУСТОРОННЕМУ ПЕРЕВОДУ С ЛИСТА БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Рассмотрены особенности организации обучения устному двустороннему переводу с листа будущих переводчиков. Указано, что такое обучение может осуществляться посредством специального курса или как составляющая других курсов по практике перевода. Приведено определение устного перевода с листа. Определены три сферы, которые требуют выполнения устного перевода с листа. Представлены языковые и психологические виды деятельности, которые важны для внедрения курса устного перевода с листа. Рассмотрен перечень основных знаний, которые предоставляются будущим переводчикам во время обучения устному переводу с листа. Описаны две модели обучения устному переводу с листа, выделены этапы этого процесса. Приведены примеры упражнений на расширение вертикального и горизонтального поля зрения, девербализацию и увеличение темпа чтения и говорения. Проанализированы особенности организации подготовительного этапа и организации этапа формирования навыков во время обучения устному двустороннему переводу с листа. Предоставлены практические рекомендации по организации внедрения курса устного двустороннего перевода с листа.

Ключевые слова: будущие переводчики, навыки и умения, модели, обучение устному переводу с листа, устный двусторонний перевод с листа, упражнения.

Nowadays the effectiveness of future translators/interpreters training is not only determined by their knowledge level, but also by their level of general intellectual, professional and creative potential that enables future translators/interpreters to solve complex professional tasks confidently. Unfortunately, today, we monitor contradictions between the requirements for future translators/interpreters trainings and their readiness for performance of translation/interpreting activities.

Nevertheless, the methods of bilateral oral translation training is considered by Ukrainian and foreign scientists, such as L. Chernovaty (2013), A. Clifford (2012), E. Davitti (2015), E. Ersozlu (2009), C. Valero-Garcés (2008); F. Griessner (2012), Ch. Hatcher (2009), A. Listiani (2009), A. Martin (2011), and C. Stansfield (2015), the sight translation training is studied less.

Thus, the objective of the paper is to consider the peculiarities in organization of the bilateral sight translation training for future translators/interpreters.

We believe that the bilateral sight translation training is better to carry out within the framework of a specially created course named «The bilateral sight translation» that will enable to systematize the accumulated theoretical material and practical experience. It also gives us a possibility to build a high level of translator's professional competence in the bilateral sight translation for future translators/interpreters. The translator's professional competence in the bilateral sight translation consists of bilingual, extra-linguistic, personal, translation, and strategic competences.

The bilingual competence is considered as a procedural knowledge, skills and abilities required communicating in two languages (source language and target language). The extra-linguistic includes general world knowledge, domain-specific knowledge, bicultural and encyclopedic knowledge. The translation competence is view as a system of knowledge and skills and abilities needed by future translator/interpreter to be able to translate. The personal competence dealing with different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms; it includes cognitive components such as memory, perception, attention and emotion; attitudinal aspects such as intellectual curiosity and perseverance, as well as such abilities as critical thinking, creativity, logical reasoning, analysis and synthesis etc. The last, but not least is the strategic competence that may be defined as the knowledge, skills and abilities, which guarantee the efficiency of the translation process and solve problems encountered. In other words it serves to control the translation process [2; 3].

However, if the university doesn't provide the contact hours for the bilateral sight translation training as a special course, proposed practical course can be integrated into curriculum of other disciplines (e.g. oral translation course, consecutive translation course, bilateral translation course, practical translation course etc.). The special course of oral translation or bilateral translation might be the best option for this purpose.

The bilateral sight translation training is organized for future translators/interpreters, namely future bachelor-philologists at the third and fourth year of studying. During the bilateral sight translation training organization must be taken into account the knowledge, skills and abilities that are included in such basic competencies as bilingual, extra-linguistic, translation, personal and strategic. As far as, those five competences are main components of the translator's professional competence.

The sight translation may be required within the context of an interpreting assignment when one of the users produces a document, the content of which needs to be translated at sight [1, p. 74].

There are three domains where the sight translation is used: law, medical, and scientific/technical [1, p. 71]. In the law domain it may be legal letters, personal status certificates, documents to prove identity etc. In the medical domain there are leaflets explaining health precautions or medical advice, doctor's prescriptions etc. The largest one is scientific and technical domain, where translators/interpreters deal with excerpts from conference papers, patents, engineering solution etc. The implementation of the bilateral sight translation course in the domain of science and technology requires from the future translators/interpreters performing both language actions (listening, speaking, reading, and writing) and psychological actions (perception, analysis, synthesis, reproduction).

The set of exercises created for the sight translation training in the scientific and technical domain should take into account the phases of the translation/interpreting process. There is perception of the source text, the adoption of the translation decision and the design of the target text.

The sight translation training of the future translators includes the basic knowledge about the theoretical rules of sight translation (situations where sight translation applies, domains, which need sight translation etc.), the functional system of sight translation (sequence of actions) and the semantic aspects of verbal and written registers. The term «register» is used to describe the degree of formality in language use. When talking about sight translation it may be divided into five categories: frozen, formal, informal, colloquial, and intimate. Register is of particular relevance to translators/interpreters when there is a mismatch between the registers used by the people participating in the communication exchange [1, p. 73–74]. This is quite a common occurrence, for instance, during sight translation, when translator/interpreter takes a written excerpt from conference paper in source language and interpreting it into oral part of speech into target language. The difference is occurred not only in the way of translation, but in the category of written and spoken register usage.

It is supposed that in the end of the course students will possess such skills and abilities as source text segmentation, reading and speaking synchronization, probabilistic forecasting, identification of key information, application of translation/interpreting transformations, etc.

Taking into account that we provide the sight translation course in the scientific and technical domains for the future translators/interpreters, the designed set of exercises should help students to learn about the ways of transferring quantitative indicators, the ways of transferring the relationship between the lexical units in the scientific and technical texts in source and target languages, and help students to acquire the implicit knowledge necessary for the sight translation performance in the scientific and technical domains, etc.

It is proposed two models that can be implemented into the sight translation training process. The first model of training for the future bachelor-philologists at the third and fourth year of studying supposes three stages/sub-stages. These are preparatory stage and basic (sub-stage of skills formation and sub-stage of abilities development). The second model consists of two stages: skills formation and abilities development.

During the preparatory stage, students receive information about the translation type, the phases of its implementation, and domains. Then students do the set of exercises. The preparatory stage includes exercises that help future translators/interpreters to expand the vertical and horizontal sight line, to form deverbalization skills, to increase the speed of reading and speaking. As far as these exercises do not contain elements of operations connected with the sight translation directly, the task of teacher is to explain to the future translators/interpreters the role, which the above operations played during the sight translation.

It is supposed that future translators possess subject knowledge and terminology in the domain of science and technology (namely computer technologies and nanotechnologies) during translation training at the third and fourth year of studying.

When taking about exercises of the second and third stages/sub-stages, teachers should remember that skills forming and abilities development is taking place simultaneously. Despite the fact that we can distribute the process of translation into phases or stages, the main task of the bilateral

sight translation training method is to train the sight translation as a whole process and not as some separate operations. To train the sight translation as a whole process we should follow the special training organization. When the sight translation training is organized in such a way that future translators/interpreters work simultaneously on all operations that are parts of the sight translation process. Students start with the development of single elements and move to the whole operations development. After all, several operations may be combined. Since the sight translation process consists of those operations, in the end it helps to implement the translation strategy.

Otherwise, after the end of the training the most formed will be those skills and abilities, which were trained recently. And there will be a need to return to the development of skills and abilities formed at the first stage. It leads to difficulties connected with the implementation of several operations at once. Thus, in our opinion, the systematic and parallel formation of skills and abilities, refinement of skills and abilities in various combinations and implementation conditions, allows us to get more efficient results during the sight translation training process.

Below we consider the particular examples of training organization in bilateral sight translation for future translators/interpreters. We analyze the chunks of two lessons. In the first one we pay attention to the tasks of the preparatory stage connected with sight translation training and vocabulary training in computer technology domain (see Table 1).

Table 1

The part of the class in the sight translation (preparatory stage).

Stage. Method.	Class content/procedure
Preparatory Stage. Watching PowerPoint Presentation. Method: Active listening and watching.	T: Watch presentation about 10 useful applications of data mining and chose from this presentation at least 5 key unknown terms, share them with your classmates and ask about meaning or definition for unknown terms. 

Preparatory Stage. Method: Pair work – «students-to-student» Preparatory Stage. Broadening of the students' vertical sight line. Method: Pair work – «students-to-student» Students fix their eyes on the middle of the line and	<u>MARKET BASKET ANALYSIS</u> MARKET BASKET ANALYSIS IS A MODELLING TECHNIQUE BASED UPON A THEORY THAT IF YOU BUY A CERTAIN GROUP OF ITEMS YOU ARE MORE LIKELY TO BUY ANOTHER GROUP OF ITEMS.  <u>EDUCATION</u> DATA MINING CAN BE USED BY AN INSTITUTION TO TAKE ACCURATE DECISIONS AND ALSO TO PREDICT THE RESULTS OF THE STUDENT.  <u>BIO INFORMATICS</u> MINING BIOLOGICAL DATA HELPS TO EXTRACT USEFUL KNOWLEDGE FROM MASSIVE DATASETS GATHERED IN BIOLOGY, AND IN OTHER RELATED LIFE SCIENCES AREAS SUCH AS MEDICINE AND NEUROSCIENCE.  T: Present us the terms unknown to you from Data Mining and ask your classmates about their meaning. <i>Example.</i> S1: Do you know the definition of the term «dataset»? S2: As far as I understand ... S1: What does the word «accurate» mean? S2: Yes, sure. We use the word «accurate» when we talk about... T: You are a trainee in the Translation Agency. Your company sent you to participate in Sight Translation Training Course. Today is your second class. Look at the middle of the line and try to name figures along the edges. 60 cm 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84 57 25 72 57 25 72 57 25 72 57 25 72 57 2 107 410 741 074 107 410 741 074 107 410 741 074 107 4 70 mm <i>(After students will have finished work with the first card, they exchange cards, and continue working. One student should</i>
---	--

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

name	figures	<i>change the five cards per one lesson.)</i>																
along the edges.		T: As you are a participant in Sight Translation Training Course your next task is to look at the middle column and read all words written in right and left columns.																
<table border="1"><tr><td>accessory</td><td>equipment</td><td>гіпероточення</td></tr><tr><td>sequence</td><td>bandwidth</td><td>пристрій</td></tr><tr><td>showcase</td><td>source</td><td>програма</td></tr><tr><td>defense</td><td>imagery</td><td>просторовий</td></tr><tr><td>storage</td><td>device</td><td>джерело</td></tr></table>				accessory	equipment	гіпероточення	sequence	bandwidth	пристрій	showcase	source	програма	defense	imagery	просторовий	storage	device	джерело
accessory	equipment	гіпероточення																
sequence	bandwidth	пристрій																
showcase	source	програма																
defense	imagery	просторовий																
storage	device	джерело																
S1: Accessory, equipment, гіпероточення ... (Students work in pairs, when the first student is reading the second one checks the answers).																		

The constant hours that are needed for the sight translation training are 72 hours. The individual students' work takes about 18 hours. As far as we can see, time spent on the individual students' work is less than on practical lessons; so, it is good idea to provide a lot of material for the sight translation training in the form of PowerPoint presentations and upload them to Google Drive.

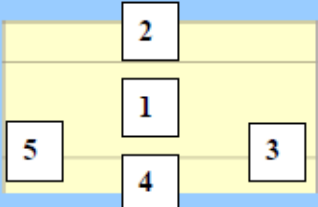
It should also be noted that not all of the exercises of the preparatory stage require the teacher's presence. The most of them are not difficult, and even if students do not fully possess vocabulary (lexical material), some of the exercises can be made by students individually. In classes, the teacher can state the progress of each student.

The examples in second table deal with preparatory stage and skills forming stage in the sight translation training.

Table 2

The chunk of the lesson progress in the sight translation
(preparatory stage and skills forming stage).

Stage. Method.	Class content/procedure
Preparatory Stage. Preparing to watching presentation Method: Talking to students about websites and their criteria.	T: We are going to watch a presentation about Web Design. What information you are expected to get on this topic? <i>Example.</i> S1: May be we will be shown something about what web design is. S2: We may get the information about where WD is used. S3: ... Etc. T1: Let's start watching the presentation. Be ready to explain the main idea of the Presentation in Ukrainian.
Preparatory Stage. Watching PowerPoint Presentation. Method: Active listening and watching.	WEB DESIGN HOW WE READ TEXT Following normal reading habits, the users eye moves from left to right 

	HOW WE VIEW SCREENS Looking at a screen, the users' eye scans in a more clockwise pattern  HOW WILL YOUR USERS READ/VIEW? ➤ If a page uses a lot of text, the user will read in a more traditional, left to right manner. ➤ If a page has more graphical elements, the user is more likely to take in the whole page.
Skills forming stage. Watching comprehension.	ACCEPTED RELATIVE AREAS OF IMPORTANCE  T: So, who will be the first to start? Any volunteers? Example: S1: Із презентації я зрозумів, що наші очі по-різному сприймають інформацію на папері та на екрані. S2: Найважливішою частиною, куди спершу потрапляє наш погляд є середина... S3: ...Etc.

Method: Sight translation. Skills forming stage. Method 1: Abbreviations expansion and their translation.	(Teacher divides class into two groups.) T (to G1 and G2): Work in your groups. You all work in the Translation Agency, but in two different departments. And you are not trainees, because your probation period is over. Tomorrow one of the departments will make sight translation in the International Conference. Employees who participate in such conferences usually get bonus to their salary in the end of the month. So, now the task is to expand the abbreviations and translate them into Ukrainian. The group who will be the first to complete the task goes tomorrow to the International Conference. G1: BASIC – Beginners All-purpose Symbolic Instruction Code; RAM – Random Access Memory... G2: OS – Operating System; SMTP – Simple Mail Transfer Protocol... T: You work in the Translation Agency. Tomorrow you will do sight translation during conference dedicated to
Method 2: Finding of a target language equivalent to filling the gaps.	Windows OS. So, today you are a little bit nervous and try to fill in the following quiz with missing words to refresh your knowledge. You also try to translate work into target language to train your skills. S1: Message passing is used (використовується) anywhere in modern computer software. S2: Ця робота представляє архітектуру замовленого програмного забезпечення (software) забезпечення. S3: ...Etc.

The constant hours that are needed for the sight translation training are 72 hours. The individual students' work takes about 18 hours. As far as we can see, time spent on the individual students' work is less than on practical lessons; so, it is good idea to provide a lot of material for the sight translation training in the form of PowerPoint presentations and upload them to Google Drive.

It should also be noted that not all of the exercises of the preparatory stage require the teacher's presence. The most of them are not difficult, and even if students do not fully possess vocabulary (lexical material), some of the exercises can be made by students individually. In classes, the teacher can state the progress of each student.

The examples in second table deal with preparatory stage and skills forming stage in the sight translation training.

The individual work of the future translators may have different forms (pair, group or individual). If students make exercises individually, the teacher can state the progress of each student. In pair work, students may check each other, and state the progress of each other etc.

Students, as well, can do some of the exercises as home assignment. For instance, compile a list of key words and find definitions for unknown terms in studied topics. These tasks are important, because one of the difficulties students encountered during the sight translation performance is the different level of subject knowledge (or lack of knowledge) in the field of nanotechnology and field of computer technology.

If classes take place in computer or multimedia classrooms, it is relevant to use electronic version of tasks and PowerPoint presentation for the sight translation training.

Summing up the results, it can be concluded that the bilateral sight translation training is organized for future translators/interpreters at the third and fourth year of studying. The knowledge, skills and abilities of translators' professional competence should be taken into account during the organization of the bilateral sight translation training. Such phases of the translation/interpreting process as perception of the source text, the adoption of the translation decision and the design of the target text should be accounted during the creating of the set of exercises for the sight translation training in the scientific and technical domain. The formation of skills and abilities in various combinations and implementation conditions should take place systematically and simultaneously. Hence the results of the sight translation performance will be more effective. The preparatory stage is the obligatory part of the sight translation training. The material for the sight translation training should be provided in the form of PowerPoint presentations.

REFERENCES

1. National Occupational Standard in Interpreting. [Effective as on 2010-05-01]. – London: CILT, National Centre for Languages, 2010. – 76 p.
2. PACTE: Building a Translation Competence Model / O. Fox, A. Beeby, M. Fernandez / PACTE. – Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. [Available at] http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat/pacte/files/2003_PACTE_Benjamins_0.pdf.
3. PACTE: Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues // Meta: Translator's Journal. – Vol. 50. 2. – 2005. – P. 609–619. – [Available at] <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011004ar.pdf>

Стаття надійшла в редакцію 23.09.2017 р.

372.881.111.1

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.16

ОКСАНА БІГІЧ

bkbpearl@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

ЕД'ЮТЕЙНМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Відзначено, що ед'ютейнмент як технологія навчання іноземної мови вже була досліджена щодо різних ступенів навчання – від початкової до вищої школи. Особливістю технології ед'ютейнмент є

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

впровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання. Вона сприяє формуванню у студентів таких особистісних і професійних якостей, як толерантність, комунікативність, здатність долати психологічний бар'єр іншомовного спілкування з одночасною присутністю особистісного сенсу в оволодінні навчальною дисципліною. Описано авторський досвід формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови з використанням технології ед'ютейнмент, яка була представлена на семінарських заняттях з методики інтерактивною технологією Е. де Боно «Шість капелюхів мислення», на практичних заняттях – професійно орієнтованою рольовою грою в форматі методичного батлу чи брифінгу. Вказано, що студенти магістратури, позитивно оцінивши і технологію формування методичної компетентності викладача іноземної мови, і формати семінарсько-практичних занять з методики, висловили бажання використати технологію ед'ютейнмент в майбутньому під час педагогічної практики. З дозволу студентів результати їх учіння оприлюднено на авторському сайті викладача методики.

Ключові слова: ед'ютейнмент, технологія навчання, методична компетентність, викладач іноземної мови.

ОКСАНА БИГИЧ

доктор педагогических наук, профессор
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Отмечено, что эдьютейнмент как технология обучения иностранному языку уже была исследована для разных ступеней обучения – от начальной до высшей школы. Особенностью технологии эдьютейнмент является внедрение современных форм развлечений в систему традиционных организационных форм обучения. Она способствует формированию у студентов таких личностных качеств как толерантность, коммуникативность, способность преодолевать барьер иноязычного общения с одновременным присутствием личностного смысла в овладении учебной дисциплиной. Описан авторский опыт формирования у студентов магистратуры методической компетентности преподавателя иностранного языка с использованием технологии эдьютейнмент, которая была представлена на семинарских занятиях по методике интерактивной технологией Э. де Боно «Шесть шляп мышления», на практических занятиях – профессионально ориентированной ролевой игрой в формате методического батла или брифинга. Указано, что студенты магистратуры, положительно оценив и технологию формирования методической компетентности преподавателя иностранного языка, и форматы семинарско-практических занятий по методике, выразили желание использовать технологию эдьютейнмент в будущем во время педагогической практики. С разрешения студентов результаты их учебы вывешены на авторском сайте преподавателя методики.

Ключевые слова: эдьютейнмент, технология обучения, методическая компетентность, преподаватель иностранного языка.

OKSANA BIGYCH

Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University
73. Velyka Vasylkivska Str., Kyiv,

EDUTAINMENT AS A TECHNIQUE OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE LECTURERS OF A FOREIGN LANGUAGE

Edutainment as a technique of teaching a foreign language has already been analyzed for different teaching stages: from the primary to the high school. The attributes of edutainment technique are the following: stimulating the students' interest, the accent on entertainment, application of games and informational communicative technologies. Therefore, in the concept of teaching through the entertainment, the edutainment technique is identified as a complex of modern technical and didactic means of teaching. According to the results of scientists' research, the target audience for the edutainment technique is presented within the age group from 17 to 28. The peculiarity of the

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

edutainment technique is implementation of modern forms of entertainment into the system of traditional organizational forms of teaching, especially foreign languages. However, the usage of edutainment technique in the process of forming methodological competence of the lecturers of a foreign language has not been analyzed yet. The article presents the description of lecturers' experience of forming the methodological competence of foreign languages (Spanish, German) of master's degree holders using edutainment technique. Its constituents are the interactive technology of Edward de Bono "Six thinking hats" and professionally oriented role games that are held in the form of methodological battle and methodological briefing. The results of implementation of the edutainment technique in seminars and practical classes of the methodology of teaching foreign languages and culture in high school are presented on the pages of the authoress' site (access mode <http://bigich.knlu.kyiv.ua/6thinkinghats.htm>; <http://bigich.knlu.kiev.ua/Battle.htm>; <http://bigich.knlu.kiev.ua/Briefing.htm> – holders of master's degree (speciality "High education") Germanic philology faculty; <http://bigich.knlu.kiev.ua/BattleSpanish.htm>; <http://bigich.knlu.kiev.ua/6sombros.htm> – holders of master's degree (speciality "Philology") Romanic philology faculty. The following students' survey proves the interest in the edutainment technique and their wish for its further use during the period of pedagogical practice. The prospects of further adoption are connected with the implementation of new formats of professionally oriented role games in classes of methodology of teaching foreign language and culture in high school for future lecturers of foreign languages.

Keywords: *edutainment, teaching technique, methodological competence, foreign language lecturer.*

Кожен викладач вищої школи прагне захопити студентів своєю навчальною дисципліною, пробудити в них інтерес до неї, спонукати до творчого пошуку, що часто-густо буває нелегко. Тому викладачі шукають такі технології навчання й такі формати аудиторних і позааудиторних занять, які б передусім пробудили у майбутніх фахівців високу мотивацію учіння.

З-поміж таких технологій виокремлюється ед'ютейнмент (термін є неологізмом, складається з англійських слів education (освіта) й entertainment (розвага) [8, с. 1834]), яка уможливує, враховуючи особливості сучасних студентів [1], пробудження їхнього пізнавального інтересу до навчальних дисциплін, зокрема з професійно орієнтованого курсу «Методика навчання іноземних мов і культур».

Технологія ед'ютейнмент була предметом дослідження в працях М. Корольової [9], Н. О. Кобзевої [6] і О. Ю. Кармалової [5] зі співавторами та ін. Їхні дослідження стосувались процесу навчання іноземної мови як молодших школярів [9], так і студентів різних спеціальностей [8; 10]. Однак ця технологія ще не досліджена щодо процесу формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови.

Метою статті є опис авторського досвіду використання технології ед'ютейнмент на семінарсько-практичних заняттях з навчальної дисципліни «Методика навчання іноземної мови й культури» зі студентами магістратури факультетів романської й германської філології Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) як технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови.

Технологія ед'ютейнмент трактується як сукупність сучасних технічних і дидактичних засобів навчання, яке здійснюється через розвагу [7, с. 195]. Заняття і заходи з використанням цієї технології можуть проходити в кафе, парку, музеї, офісі, галереї, клубі, де студенти отримують будь-яку пізнавальну інформацію в невимушеній атмосфері. Отже, особливістю технології ед'ютейнмент є впровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання, зокрема й іноземної мови. Н. А. Кобзевої про технологію ед'ютейнмент як гібридний жанр, сутнісною ознакою якого є надання знань через візуальні засоби, а також подання цієї інформації в неформальному стилі. О. Ю. Кармалова й Г. О. Ханкєєва акцентують таку особливість технології ед'ютейнмент як симбіоз педагогіки, інформатики й психології [5, с. 66-67].

Ознаками технології ед'ютейнмент є наявність захоплення як безпосереднього інтересу того, хто навчається, що уможливує набуття ним нових знань і формування нових навичок і вмінь; акцентування розваги як основного мотиву втіхи з одночасним формуванням стійкого інтересу до учіння й усуненням його психологічного дискомфорту; залучення гри, завдяки універсальності якої навчання стає ефективнішим незалежно від віку того, хто навчається;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

використання сучасних технологій, які уможливають максимальне залучення тих, хто навчається, до освітнього процесу.

Результати дослідно-експериментального дослідження Т. В. Сапух уможливили висновок про сприяння технології ед'ютейнмент формуванню у студентів (філологів і журналістів) таких особистісних і професійних якостей, як толерантність, комунікативність, здатність долати психологічний бар'єр іншомовного спілкування з одночасною присутністю особистісного сенсу в оволодінні навчальною дисципліною [10]. При цьому ця технологія є двоспрямованою: 1) це спосіб передання інформації й навичок студентам з недостатньою мотивацією учіння; 2) це навчання у формі розваги, в процесі якого знання й навички набуваються з джерел, що первинно не є освітніми матеріалами.

Однак, незважаючи на деякі переваги й перспективи, технологія ед'ютейнмент не альтернатива академічній освіті у ВНЗ, оскільки унеможливорює набуття майбутніми фахівцями фундаментальних знань чи оволодіння певною професією. Вона є лише допоміжним варіантом, цікавим способом отримання нових знань за допомогою сучасних технічних і дидактичних засобів навчання, шляхом активної участі і розвитку інтересу того, хто навчається, а також доступний метод навчання людей різного віку для досягнення швидких і конкретних результатів [5, с. 64].

До засобів навчання іноземної мови за технологією ед'ютейнмент науковці відносять комп'ютерні, настільні й відеоігри, фільми, музику, сайти, мультимедійні програми тощо, які мають креативне підґрунтя. Із видів вказаної технології виокремлюються спітінг (speak + eat) й інфотейнмент (information + entertainment) [6], які помилково віднесено до засобів навчання іноземної мови.

Технологія ед'ютейнмент є трендом в освіті, хоча її інноваційність відносна. Вчителі й викладачі іноземних мов завжди використовували різноманітні ігри в процесі формування у школярів і студентів іншомовної комунікативної компетентності. Водночас термін «ед'ютейнмент» є ширшим за поняття «гра», яка в технології ед'ютейнмент є захопливим способом передачі знань [5, с. 64].

Отже, технологія ед'ютейнмент, передбачаючи навчання й інформування в ненав'язливій і цікавій формі, характеризується низкою особливостей: двостороння діяльність суб'єктів освітнього процесу, наявність навчальної мети, наявність комфортних умов, гарантія досягнення конкретного результату, комплексне застосування дидактичних і технологічних засобів навчання й контролю [7, с. 195].

О. Ю. Кармалова й Г. О. Ханкеева дослідили переваги цільової аудиторії щодо використання технології ед'ютейнмент, виявили ставлення користувачів до вибору місця навчання, а також преференційних способів (форматів) навчання, визначили рівень освіти респондентів. Науковці виявили, що:

- «ядром» цільової аудиторії щодо використання технології ед'ютейнмент є молодь віком від 17-ти до 28-ми років; з-поміж них – студенти чи випускники з декількома дипломами, проте схильні до отримання додаткової освіти;
- більшість респондентів прагнуть проводити вільний час з користю для розуму, при цьому або отримуючи будь-які знання, або цілеспрямовано шукаючи те, що сприяє вдосконаленню їхніх навичок і вмінь;
- абсолютна більшість респондентів віддають перевагу поєднанню візуальної, текстової й аудіоінформації, а також вважають необхідним використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- респонденти впевнені, що отримувати знання варто за будь-яких умов, зокрема через інтернет;
- найпривабливішими форматами організаційних форм навчання названо майстер-класи, ігрове навчання, активний тренінг, використання технічних засобів, а також публічні неформальні лекції.

Відповідно до цих результатів авторки дійшли висновку про існування з-поміж молоді попиту (тренду) на проекти в форматі ед'ютейнмент.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Наш досвід використання технології ед'ютейнмент на семінарсько-практичних заняттях з методики навчання іноземних мов і культур [2; 3; 4] дає підстави рекомендувати цю технологію для формування методичної компетентності викладача іноземної мови.

Технологія ед'ютейнмент була апробована в I семестрі 2016-2018 навчальних років на семінарсько-практичних заняттях з вибіркової дисципліни «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» зі студентками магістратури (спеціальність «Середня освіта») факультету германської філології КНЛУ. Результати апробації висвітлені в статті [4] й оприлюднені на фахових науково-практичних конференціях і сторінках авторського сайту в рубриці «З досвіду формування методичної компетентності викладача ІМ» (рис. 1). У II семестрі 2016-17 навчального року вказана технологія була апробована на семінарсько-практичних заняттях з методики навчання іспанської мови й культури як технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови у студентів магістратури факультету романської філології (групи МЛі 51-52-16) КНЛУ. Технологія ед'ютейнмент була представлена на семінарських заняттях інтерактивною технологією Е. де Боно «Seis sombreros para pensar» [13], на практичних заняттях – професійно орієнтованою рольовою грою в форматі методичного батлу [2; 3].

З досвіду формування методичної компетентності викладача ІМ													
Ф-т перекладачів Ф-т романської філології 6 Thinking Hats Методичний батл Майстер-клас Методичний брифінг Молодим науковцям 6 sombreros para pensar Методичний батл	<table border="1"> <tr> <td> Факультет германської філології  </td><td> Факультет романської філології  </td></tr> <tr> <td> Технологія "Six Thinking Hats" </td><td> Технологія "Seis sombreros para pensar" </td></tr> <tr> <td> Методичний батл "Дидактичні vs. рольові ігри" </td><td> Методичний батл "Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми" </td></tr> <tr> <td> Майстер-клас </td><td></td></tr> <tr> <td> Методичний брифінг </td><td></td></tr> <tr> <td colspan="2"> Науково-дослідницька діяльність студентів магістратури </td></tr> </table>	Факультет германської філології 	Факультет романської філології 	Технологія "Six Thinking Hats"	Технологія "Seis sombreros para pensar"	Методичний батл "Дидактичні vs. рольові ігри"	Методичний батл "Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми"	Майстер-клас		Методичний брифінг		Науково-дослідницька діяльність студентів магістратури	
Факультет германської філології 	Факультет романської філології 												
Технологія "Six Thinking Hats"	Технологія "Seis sombreros para pensar"												
Методичний батл "Дидактичні vs. рольові ігри"	Методичний батл "Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми"												
Майстер-клас													
Методичний брифінг													
Науково-дослідницька діяльність студентів магістратури													

Рис. 1. Фрагмент «З досвіду формування методичної компетентності викладача ІМ» сторінки «Для студентів магістратури» авторського сайту.

Так, технологія «Seis sombreros para pensar» уможливила заміну нудного й абстрактного обговорення студентами теоретичних питань яскравим і захопливим способом управління їхнім мисленням (різнокольорові капелюхи), яке завдяки структуруванню розумової діяльності (інформаційний білий капелюх, емоційний червоний капелюх, позитивний жовтий капелюх, песимістичний чорний капелюх, креативний зелений капелюх) стало більш сфокусованим, конструктивним і продуктивним. Синій капелюх, зазвичай, надягає викладач для організації й керування перебігом заняття: використання капелюха на початку заняття передбачає формулювання його мети й завдань; після закінчення заняття – підведення підсумків й оцінювання студентів. Однак після кількох занять викладач передає синій капелюх студентам: підводяться підсумки (набуті методичні знання й сформовані методичні навички) й оцінюється робота кожного студента.

Помічено, що технологія «Seis sombreros para pensar» сприяє особистісно-діяльнісному розвитку студентів: підвищенню їхньої мотивації до оволодіння методичною компетентністю викладача іноземної мови, розвитку креативного й критичного мислення, вихованню толерантності, усуненню дискомфорту при оприлюдненні власної точки зору, підвищенню працездатності студентів під час аудиторних занять, розкриттю їхнього творчого потенціалу. Найцікавішими варіантами технології «Seis sombreros para pensar» були невідповідності кольорів капелюхів типажам студентів: чорний капелюх надягали оптимісти, жовтий – песимісти, червоний – студенти, які, зазвичай, не проявляють емоцій, білий – найемоційніші студенти групи тощо.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проілюструємо перебіг технології «Seis sombreros para pensar» на занятті, організованому як професійно орієнтована рольова гра у форматі методичного батлу «Короткометражні художні vs. мультиплікаційні фільми»: мінігрупи студентів в однокольорових капелюхах змагались на найповніше й найзмістовніше представлення навчальної інформації, попередньо набутої ними зі статей електронного фахового журналу redELE (revista electrónica didáctica del español como lengua extranjera). Кожна академічна група, обравши жеребкуванням художній чи мультиплікаційний фільм, отримала домашнє завдання – опрацювати дотичну іспаномовну статтю щодо використання в процесі формування іспаномовної комунікативної компетентності короткометражних фільмів – художнього фільму «Lo siento, te quiero» [12] і мультиплікаційного фільму «El vendedor de humo» [14].

Викладач у синьому капелюсі озвучив мету (презентувати авторські методики використання короткометражних (художнього й мультиплікаційного) фільмів з метою формування складників іспаномовної комунікативної компетентності) і завдання аудиторного заняття:

- ознайомитися з фаховим електронним виданням – журналом redELE;
- набути уявлення про іспаномовну методичну термінологію, зокрема назви етапів навчання аудіювання з опертям на фільми: Antes de la visualización / Previsionado; Durante de la visualización / Visionado; Después de la visualización / Pos(t)visionado;
- порівняти синонімічні іспанські терміни «visualización» і «visionado» з їхнім українським аналогом «відіювання»;
- набути уявлення про слухо-зорову компетентність (la competencia audiovisual) як вид компетентності в аудіюванні;
- ознайомитися з прийомами формування іспаномовної комунікативної компетентності з використанням фільмів, зокрема дебатами як організаційною формою інтерактивного навчання говоріння / педагогічним діалогом як формою взаємодії викладача зі студентом;
- проаналізувати художній і мультиплікаційний фільми як джерела лінгвосоціокультурної/міжкультурної інформації.

З дозволу студентів результати навчання з використанням технології «Seis sombreros para pensar» і методичний батл як формат професійно орієнтованої рольової гри оприлюднено на сторінках авторського сайту (<http://bigich.knlu.kiev.ua/6sombros.htm>; <http://bigich.knlu.kiev.ua/BattleSpanish.htm>).

Результати опитування студентів щодо корисності й ефективності технології «Seis sombreros para pensar» сприяли вдосконаленню технології й формату професійно орієнтованої рольової гри – методичного батлу. На думку студентів, метафора кольорових капелюхів є своєрідною рольовою мовою, якою легко обговорювати методичну проблему, незважаючи на особисті уподобання й нікого не ображаючи. А змагальний характер методичного батлу й бажання перемоги для своєї команди спонукали його учасників до максимальної активності на аудиторному занятті в ролі викладачів іспанської мови. Водночас студенти висловили готовність використати технологію «Seis sombreros para pensar» у власному досвіді формування іспаномовної компетентності в говорінні під час педагогічної практики.

Одне з занять з вибіркової дисципліни «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» передбачало аналіз студентками магістратури факультету германської філології освітніх сайтів за певними критеріями: зміст, структура, навігаційні функції, дизайн, функціональність, інтерактивність, педагогічний аспект. За такого змістового наповнення методичний батл як формат професійно орієнтованої рольової гри виявився неприйнятним (попри його позитивне сприйняття сучасною молоддю), тому рольова гра проводилась у форматі методичного брифінгу: студентки інформували присутніх про освітні сайти як сучасний засіб формування німецькомовної комунікативної компетентності й відповідали на запитання.

Таким чином, залежно від теми семінарсько-практичного заняття з методики навчання іноземних мов і культур професійно орієнтована рольова гра набуває різних форматів (методичного батлу чи брифінгу), що активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів. Можливість оприлюднення результатів учіння на освітньому сайті викладача методики (<http://bigich.knlu.kiev.ua/Battle.htm>; <http://bigich.knlu.kiev.ua/Briefing.htm>) чи у фаховому

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

науково-методичному журналі «Іноземні мови» (так, магістрантки Савватєєва Д. й Козир А. опублікували свої статті) позитивно вплинула на їхню мотивацію з оволодіння методичною компетентністю викладача німецької мови й культури.

Подальші наукові розвідки передбачають дослідження інших сучасних освітніх технологій щодо їх ефективності в процесі формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови і форматів професійно орієнтованої рольової гри на семінарсько-практичних заняттях з методики навчання іноземних мов і культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Кліпове мислення vs. учіння студентів / О. Б. Бігич // Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: Матеріали доповідей IV Міжнародної наукової конференції. – Горлівка, 2014. – С. 8–10.
2. Бігич О. Б. Методичний батл й інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови / О. Б. Бігич // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – 2017. – Вип. 3 (352). – С. 308–312.
3. Бігич О. Б. Seis sombreros para pensar – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови / О. Б. Бігич // Мова. Свідомість. Концепт: збірник наукових статей. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. – Вип. 7. – С. 239–242.
4. Бігич О. Б. Six thinking hats – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови / О. Б. Бігич // Актуальні пробл романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал. – Чернівці: ВД «Родовід», 2017. – Вип. 1 (15). – С. 64–67.
5. Кармалова Е. Ю. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 7 (389). – Филологические науки. – Вып. 101. – С. 64–71.
6. Кобзева Н. А. Средства технологии обучения эдьютейнмент (на примере спитинг и инфортейнмент) / Н. А. Кобзева, А. Е. Пронина // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.5 (59) (Социально-гуманитарные науки). – С. 1832–1837.
7. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 192–195.
8. Кондрашова И. В. Edutainment как современная технология обучения иностранному языку будущих сотрудников правоохранительных органов / И. В. Кондрашова // Правопорядок: история, теория, практика – 2015. – № 2 (5). – С. 82–85.
9. Королёва М. Использование технологии Эдьютейнмент на уроках и во внеурочной деятельности на начальном этапе обучения английскому языку / Мария Королёва. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2017/04/use-of-edutainment-technology/>.
10. Сапух Т. В. Использование технологии «эдьютейнмент» в процессе подготовки бакалавров филологии / Т. В. Сапух // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11 (55). – С. 442–452.
11. Сапух Т. В. Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапух // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 30–34.
12. Cantos M. G. Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero” / María García Cantos // redELE. – 2016. – № 28: Edición digital. – Modo de acceso: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>.
13. de Bono E. Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción / Edward de Bono / Traducción Marcela Pandolfo: Edición digital. – Modo de acceso: www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20.
14. Teruel R. O. El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo” / Roberto Ortí Teruel, María Ángeles García Collado// redELE. – 2014. – № 26: Edición digital. – Modo de acceso <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2014.html>.

REFERENCES

1. Bihych O. B. Klipove myslennia vs. uchinna studentiv [Suchasni napriamy vykladannia humanitarnykh dystsyplin u serednikh ta vyschykh navchalnykh zakladakh: mova, literatura, istoriia]: Materialy dopovidej IV Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 2014, pp. 8–10.
2. Bihych O. B. Metodychnyj batl j interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispanskoi movy [Naukovyj visnyk Shkhidnoievropejskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky]. Filolohichni nauky (movoznavstvo), 2017, Vyp. 3 (352), pp. 308–312.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3. Bihych O. B. Seis sombreros para pensar – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy [Mova. Svidomist'. Kontsept], 2017, Vyp. 7, pp. 239-242.
4. Bihych O. B. Six thinking hats – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy [Aktual'ni problemy romano-hermans'koi filolohii ta prykladnoi linhvistyky], 2017, Vyp. 1(15), pp. 64-67.
5. Karmalova E. Yu. Ed'utejment: poniatye, spetsyfyka, yssledovanye potrebnosti v nem tselevoj audtoryy [Vestnyk Cheliabynskogo gosudarstvennogo unyversyteta]. Fylohohycheskiye nauky, 2016, № 7 (389), Vyp. 101, pp. 64-71.
6. Kobzeva N. A. Sredstva tekhnolohyy obucheniya ed'utejment (na prymere spytynh y ynfortejment) [V myre nauchnykh otkrytij]. Sotsyal'no-humanitarnye nauky, 2014, № 11.5(59), pp. 1832-1837.
7. Kobzeva N. A. Edutainment kak sovremennaya tekhnolohiya obucheniya [Yaroslavskiy pedahohycheskiy vestnyk]. Psykholoh-pedahohycheskiye nauky, 2012, № 4, Tom II, – pp. 192-195.
8. Kondrashova Y. V. Edutainment kak sovremennaya tekhnolohiya obucheniya ynostrannomu iazyku buduschykh sotrudnykov pravookhranytel'nykh orhanov [Pravoporiadok: ystoriya, teoriya, praktyka], 2015, № 2(5), pp. 82-85.
9. Koroliova M. Yspol'zovanye tekhnolohyy Ed'utejment na urokakh y vo vneurochnoj deiatel'nosti na nachal'nom etape obucheniya anhlyjskomu iazyku: Elektronnyy resurs. – Rezhym dostupa <http://iyazyki.prosv.ru/2017/04/use-of-edutainment-technology/>
10. Sapukh T. V. Yspol'zovanye tekhnolohyy «ed'utejment» v protsesse podgotovky bakalavrov fylohohyy [Sovremennyye yssledovaniya sotsyal'nykh problem], 2015, № 11(55), pp. 442-452.
11. Sapukh T. V. Prymeneniye tekhnolohyy «ed'utejment» v obrazovatel'noy srede unyversyteta [Vestnyk Toms'kogo gosudarstvennogo pedahohycheskogo unyversyteta], 2016, № 8, pp. 30-34.
12. Cantos M. G. Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero” [redELE], 2016, № 28: Edición digital. – Modo de acceso <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>.
13. de Bono E. Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción / Traducción Marcela Pandolfo: Edición digital. – Modo de acceso www.fceia.unr.edu.ar/.../de%20bono,%20edward%20-%20seis%20.
14. Teruel R. O. El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo” [redELE], 2014, № 26: Edición digital. – Modo de acceso <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2014.html>.

Стаття надійшла в редакцію 01.10.2017 р

УДК 378:81'255.2:6:[811.161.2+811.111]

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.17

ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ

leonid.m.chernovaty@meta.ua

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

майдан Свободи, 4, м. Харків

**ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Описано вивчення змісту предметної, термінологічної й перекладацької компетентності у процесі навчання майбутніх перекладачів передачі українською мовою англomовних галузевих текстів. Представлено результати дослідження, що проводилось на матеріалі текстів, які ґрунтуються на концепції послідовної моделі перекладу і моделі розуміння тексту оригіналу Д. Жіля. Визначено перелік понять, на яких базуються згадані тексти, а також термінів для їх позначення. Розглянуто зміст термінів «фахова компетентність перекладача», а також «предметна компетентність», «термінологічна компетентність» і «перекладацька компетентність» – компонентів згаданої фахової компетентності, як і їхнє місце у складі останньої. Визначено зміст концептів «модель перекладу»,

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

«последовна модель перекладу» та «модель розуміння тексту оригіналу», а також понять, що входять до кожної з них. Відібрано англomовні терміни для позначення згаданих понять і розподілено їх на групи за структурними ознаками. Проаналізовано способи перекладу термінів різних структурних груп для встановлення динаміки змін таких способів. Окреслено сукупність лексичних одиниць, що входять до термінологічного компонента фахової компетентності перекладача, необхідну для перекладу англomовних текстів, що відносяться до послідовної теорії перекладу і моделі розуміння тексту оригіналу Д. Жіля. В процесі дослідження перекладацького компонента встановлено співвідношення способів перекладу англomовних термінологічних словосполучень у галузі перекладознавства українською мовою і сформульовано припущення щодо характеру впливу їхньої структури на вибір способу їх перекладу.

Ключові слова: зміст навчання майбутніх перекладачів, модель розуміння тексту оригіналу, послідовна модель перекладу, предметна, термінологічна і перекладацька компетентності, співвідношення способів перекладу, фахова компетентність перекладача.

ЛЕОНИД ЧЕРНОВАТЫЙ

доктор педагогических наук, профессор
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
площадь Свободы, 4, г. Харьков

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ОТРАСЛЕВОМУ ПЕРЕВОДУ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Описано изучение содержания предметной, терминологической и переводческой компетентности в процессе обучения будущих переводчиков передачи на украинском языке англоязычных отраслевых текстов. Представлены результаты исследования, которое проводилось на материале текстов, относящихся к концепции последовательной теории перевода и модели понимания текста оригинала Д. Жилия. Определен перечень понятий, на которых основываются упомянутые тексты, а также термины для их обозначения. Рассмотрено содержание терминов «профессиональная компетентность переводчика», а также «предметная компетентность», «терминологическая компетентность» и «переводческая компетентность» как компонентов упомянутой профессиональной компетентности и их место в составе последней. Определено содержание концептов «модель перевода», «последовательная модель перевода» и «модель понимания текста оригинала», а также понятий, которые входят в каждый из них. Отобраны англоязычные термины для обозначения упомянутых понятий и осуществлено их распределение на группы в соответствии с их структурными признаками. Проанализированы способы перевода терминов различных структурных групп для определения динамики изменения таких способов. Определена совокупность лексических единиц, входящих в состав терминологического компонента профессиональной компетентности переводчика, необходимая для перевода англоязычных текстов, относящихся к последовательной модели перевода и модели понимания текста оригинала Д. Жилия. В процессе исследования переводческой компетентности установлено соотношение способов перевода англоязычных терминологических словосочетаний в области переводоведения и сформулировано предположение о характере влияния их структуры на выбор способа их перевода.

Ключевые слова: модель понимания текста оригинала, последовательная модель перевода, предметная, терминологическая и переводческая компетентности, содержание обучения будущих переводчиков, соотношение способов перевода, профессиональная компетентность переводчика.

LEONID CHERNOVATY

Doctor of Pedagogy, Professor
V. N. Karazin Kharkiv National University
4 Svobody Sq., Kharkiv

THE SUBJECT MATTER OF TRAINING FUTURE TRANSLATORS TO RENDER ENGLISH SPECIALIZED DISCOURSE INTO UKRAINIAN: A COMPETENCE APPROACH

The article describes the research into the structure of subject, terminological and translation competences required for teaching future translators to render English specialized discourse into Ukrainian. The study was conducted on the material of the English-language texts related to Daniel Gile's model of

specialized discourse comprehension and his sequential translation theory. The problem requires research to define the scope of the subject knowledge, related terminology and the factors affecting the translation technique choice in rendering the definite texts into Ukrainian. The accomplishment of those objectives constituted the aim of the research. Basing on the logical and linguistic analysis, the authors present their findings concerning the notional structure of the mentioned theories underlying the respective texts, as well as the terminology corpus to mark their constituent notions. The article established the content of the superficially similar terms related to translator's competence, such as 'professional competence', 'subject competence', 'terminological competence' and 'translation competence', all of them being the components of the translator's professional competence. Regarding the subject competence composition, the article reviews the concepts of the 'model of translation', 'sequential model of translation', 'specialized discourse comprehension model', having split them into the notional constituents representing the bulk of the said competence. Following the efforts to identify the composition of the 'translator's terminological competence', the authors have accumulated a considerable amount (247) of terminological entities, which mark the basic notions within the field-related subject competence, to be incorporated into the field-related terminological competence structure. For the sake of the translation competence research, the selected terminology was then classified into appropriate structural clusters. To this end, the authors distributed the terminological units into groups according to their structural features. Such distribution provided a reliable ground to analyse the translation techniques applied to each of the various groups' terminological constituents with the purpose to identify the hypothetic correlation between the structure of the term and the translation techniques application. The latter was limited to the one required to provide for the adequate rendering into Ukrainian the English-language texts, related to the aforementioned models. The article offers its original findings concerning the correlation of translation techniques in rendering English terminological word-combinations into Ukrainian, as well as makes some assumptions concerning the nature of the impact the word-combination structure has on the choice of translation techniques.

Keywords: *sequential model of translation, specialized discourse comprehension model, translator's subject, terminological and translation competence, translation techniques, translator training subject matter, Translator's Competence.*

Фахова компетентність перекладача (ФКП), формування якої є метою навчання майбутніх філологів, розглядається як здатність перекладати на фаховому рівні [8], що ґрунтується на знаннях, навичках та уміннях, необхідних для забезпечення такої здатності в конкретній сфері та у певному виді перекладу, оскільки набір згаданих знань, навичок та умінь є різним як для будь-якої сфери, так і для різних видів перекладу. У статті ми зосередимося лише на кількох компонентах ФКП, які, на нашу думку, є важливими для забезпечення якісного галузевого перекладу, а саме – на предметному й термінологічному.

Предметні знання, як компонент змісту навчання майбутніх перекладачів, входять до складу екстралінгвістичної складової (докладніше див. [8]) ФКП і включають сукупність понять, на яких ґрунтується певна галузь людської діяльності, наприклад, автомобілебудування, сільське господарство, мовознавство тощо. Кожне поняття згаданої сукупності позначається певним словом, що в межах даної галузі є терміном, сума яких утворює термінологічний компонент ФКП, що входить до мовної складової останньої. Для підготовки майбутніх перекладачів, тобто для формування ФКП, важливо досліджувати конкретне наповнення предметного й термінологічного компонентів для кожної галузі, в якій здійснюється навчання студентів. Лише за наявності таких даних можна розробляти науково обґрунтовані навчально-методичні матеріали для якісної підготовки майбутніх спеціалістів з міжмовного посередництва у конкретній сфері.

Актуальність проблеми визначається необхідністю окреслення обсягу необхідних перекладачеві предметних галузевих знань, поповнення англо-української та українсько-англійської галузевої термінологічної бази, вивчення закономірностей вибору способів перекладу залежно від різноманітних чинників для врахування при визначенні змісту навчання майбутніх перекладачів, а також відсутністю відповідних досліджень, принаймні, щодо перекладу з англійської мови на українську.

Сферою дослідження нами обрано перекладознавство, оскільки, по-перше, ця галузь має безпосереднє відношення до майбутньої професії студентів; по-друге, із зрозумілих причин, предметні знання цієї сфери є обов'язковим компонентом ФКП майбутніх перекладачів; по-третє, ця сфера бурхливо розвивається, що спричинює стрімке розширення як поняттєвої, так і термінологічної баз вказаної науки.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дослідження проводилося на матеріалі 247 одиниць англomовної термінологічної лексики, пов'язаної з послідовною моделлю перекладу та моделлю розуміння тексту оригіналу (ТО), розроблених Д. Жілем [9]. Згадану лексику відібрано з оригінального англomовного тексту загальним обсягом 138882 друкованих знаків [9].

Відповідно об'єктом дослідження визначено предметні й термінологічні знання, що мають входити до складу ФКП, а предметом – структуру цих знань, здатну забезпечити потреби перекладу українською мовою англomовних текстів, які відносяться до згаданих моделей. Крім того, до складу предмета дослідження входить проблема співвідношення способів перекладу в умовах варіювання структури термінів і термінологічних словосполучень в ТО.

Мета статі полягає у визначенні змісту предметного й термінологічного компонентів ФКП, а також з'ясування наявності чи відсутності залежності вибору способу перекладу від структури термінів в ТО.

На шляху до досягнення цієї мети необхідно було вирішити певні завдання: визначити зміст понять «модель перекладу», «послідовна модель перекладу» та «модель розуміння тексту оригіналу», а також поняття, що входять до кожної з них; відібрати англomовні терміни для позначення згаданих понять; розподілити відібрані терміни на групи за структурними ознаками; проаналізувати способи перекладу термінів різних груп для встановлення гіпотетичної залежності способу перекладу від їх структури; сформулювати висновки дослідження. Послідовність вирішення цих завдань визначила зміст подальшого викладу.

Модель перекладу можна визначити як опис гіпотетичних ментальних операцій людини в процесі його здійснення [3; 4; 6]. Вона не обов'язково повинна відображати усі дії перекладача зі створення тексту перекладу (ТП) [4]. Більшість існуючих моделей є загальними схемами, що не претендують на вичерпність репрезентації змісту цього процесу, обмежуючись описом послідовності гіпотетичних дій, за допомогою яких перекладач намагається передати інформацію, що міститься в ТО. Хоча теоретичні моделі можуть бути далекими від справжніх дій перекладача в реальному перекладі, знайомство з такими моделями допомогти йому при вирішенні складних перекладацьких завдань.

Аналіз тексту, який послужив основою для відбору матеріалу дослідження [9], дозволив окреслити предметні знання, що відносяться до моделі розуміння ТО в інтерпретації Д. Жіля, зміст яких викладено далі (див. також [9, с.99-100]). Розуміння ТО ґрунтується на лінгвальній (володінні мовою оригіналу) та екстралінгвістичній компетентностях, причому остання включає як предметні знання, так і результати контекстуального й ситуативного аналізу. Розуміння ТО є відносним та суб'єктивним і залежить від його лінгвістичної складності й мети його сприймання. Структура навіть вузькоспеціалізованих текстів не надто відрізняється від будь-яких інших, головною проблемою для розуміння є наявність термінів, що позначають специфічні для даної галузі поняття. У більшості випадків зміст таких термінів можна зрозуміти за допомогою морфологічного аналізу, з урахуванням досвіду чи контексту. Таким чином, перекладач може зрозуміти складні тексти, навіть не спеціалізуючись у даній сфері, однак його розуміння є поверховим, порівняно з розумінням фахівців. Відповідно, в принципі, він може перекладати такі тексти, якщо йому вдасться знайти прийнятні відповідники термінам.

Стосовно предметних знань, необхідних для розуміння текстів, пов'язаних з послідовною моделлю перекладу Д. Жіля, то вони включають певні ключові поняття. Відповідно до цієї моделі процес перекладу має певні етапи, що йдуть послідовно один за іншим: сприймання фрагмента ТО (одиниці перекладу); формулювання припущення про його смисл; перевірка цього припущення з використанням наявної лінгвістичної й екстралінгвістичної бази, а також знань, необхідних для даного конкретного випадку; у разі негативного результату формулювання нової гіпотези й повторна перевірка (цей етап може повторюватися необмежену кількість разів, доки не буде досягнуто позитивного результату); формулювання ТП [9, с.102].

Послідовна модель перекладу ґрунтується на її головних положеннях, викладених далі. Переклад не є перекодуванням, його зміст – це розуміння змісту ТО і його передача в ТП. Перекладач повинен постійно перевіряти правильність власного розуміння ТО за допомогою використання своїх фонових, предметних та енциклопедичних знань (див. також [5]). Якщо зміст ТО, як його зрозумів перекладач, не має сенсу, вірогідно, він неправильно витлумачив ТО. Суттєвою складовою роботи перекладача є прийняття рішень, за які він несе повну

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

відповідальність. Загальні фонові, предметні й енциклопедичні знання є важливими, однак ключовим залишається засвоєння ситуативних знань, необхідних для даного конкретного випадку, і таке засвоєння займає більшу частину процесу перекладу [9, с.124].

Предметні знання, на яких ґрунтуються вказані вище моделі, включають розгалужену систему понять, кожне з яких позначається певним терміном, наприклад: *comprehension of specialized discourse* – модель розуміння галузевих текстів; *sequential model of translation* – послідовна модель перекладу; *ad hoc knowledge acquisition* – засвоєння ситуативних знань; *meaning hypothesis* – гіпотеза щодо значення (фрагмента) ТО тощо. Сукупність таких термінів (247 одиниць) утворила термінологічний компонент ФКП, необхідний для перекладу англomовних текстів, що відносяться до моделей, які тут розглядаються.

На наступному етапі ми провели аналіз способів перекладу, які використовувалися для передачі англomовних термінологічних одиниць українською мовою, з метою встановлення наявності чи відсутності гіпотетичної залежності вибору таких способів від структури терміна в ТО. Враховуючи рамки статті, ми обмежимося розглядом лише термінологічних словосполучень, які домінували у нашій вибірці, і загальна кількість яких склала 171 одиницю. Для досягнення мети дослідження ми розподілили їх на прикметникові (81 одиниця), іменникові (64 одиниці), дієслівні (12 одиниць), прислівникові (9 одиниць) та дієприкметникові (5 одиниць). В межах кожної категорії виділялися також структурні моделі, де використовувалися такі умовні позначення: *Adj* – прикметник, *N* – іменник, *N's* – іменник у присвійному відмінку, *Prep* – прийменник, *V* – дієслово, *Adv* – прислівник, *Part.I* – дієприкметник теперішнього часу, *Part.II* – дієприкметник минулого часу.

Оскільки в перекладознавстві існують різні підходи до змісту поняття «спосіб перекладу» (див. наприклад, [2; 4]), в своєму дослідженні ми виходили із загального змісту поняття «спосіб», що визначається як «певна дія, прийом або система прийомів, яка дає можливість... здійснити що-небудь» [1, с. 1179]. Відповідно «спосіб перекладу» ми розглядали як дію, прийом чи систему прийомів, що дозволяє здійснити передачу смислу ТО в ТП. У такому визначенні поняття «спосіб перекладу» є родовим щодо перекладацьких трансформацій, поглинаючи їх як видове поняття. При перекладі термінологічних словосполучень у нашому дослідженні зафіксовано такі способи перекладу, як перестановка, додавання та вилучення слів, зміст яких є достатньо очевидним [2; 4], а також калькування, яке ми тлумачимо [7] як копіювання структури словосполучення ТО (наприклад, *appropriate terms* – відповідні терміни). Далі подано аналіз кожної із згаданих категорій за відповідними моделями.

До групи *прикметникових словосполучень* входили термінологічні словосполучення таких моделей: *Adj + N*, *Adj1 + Adj2 + N*, *Adj + Prep + N*.

Словосполучення моделі *Adj + N*. У вибірці виявлено 72 словосполучення, побудованих за цією моделлю, яка загалом збігається з відповідною моделлю в українській мові, а тому варто було очікувати калькування, тобто вживання словосполучення «прикметник + іменник». Ці очікування повністю справдилися: у 85 % випадків словосполучення в межах даної групи калькувалися, наприклад: *authentic context* – автентичний контекст, *cognitive constraints* – когнітивні обмеження, *extralinguistic knowledge* – екстралінгвістичні знання.

У 6 % випадків контекст вимагав додавання слова для забезпечення однозначності розуміння: *incorrect sentence* – неправильно оформлене речення; *simultaneous interpreting* – усний синхронний переклад; *explicit information* – експліцитно висловлена інформація. Ще у 8 % випадків, крім додавання слів, знадобилася їх перестановка: *original information* – інформація, що міститься в тексті оригіналу; *informational component* – компонент процесу передачі інформації; *informative communication* – комунікація з метою передачі інформації. Зрідка (1 %) доводилося вдаватися до контекстуальної заміни, коли в українському словосполученні не було жодного словникового відповідника лексемам ТО, але зміст оригінальної лексичної одиниці був переданий точно: *native speaker* – носій мови.

Словосполучення моделі *Adj + Prep + N*, які виявилися нечисленними, перекладалися за допомогою додавання, наприклад: *close to the original* – близько до тексту оригіналу; *consistent with the principle* – узгоджений із принципом.

Словосполучень моделі *Adj1 + Adj2 + N* було трохи більше (біля 5 %). Тут переважало калькування (*relevant cultural environment* – відповідне культурне середовище, *translation social*

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

norms – соціальні норми перекладу), а в одному випадку зафіксовано перестановку слів: *technical and scientific translation* – науково-технічний переклад.

Таким чином, прикметникові словосполучення, незалежно від моделі, перекладаються переважно калькуванням, яке спорадично доповнюється додаванням або перестановкою слів, частка яких є незначною.

Ці висновки значною мірою стосуються й дієприкметникових зворотів, оскільки дієприкметники в англійській мові (незалежно від того, до якого часу вони відносяться – теперішнього чи минулого) у препозиції переважно виконують функції означення, тобто збігаються за функцією з прикметниками.

Наприклад, словосполучення, що ґрунтуються на моделі *PII + Prep + N*, у нашій вибірці передавалися винятково за допомогою калькування: *selected by translator* – обраний перекладачем; *selected by sender* – обраний відправником. Словосполучення моделі *PI + N* передавалися як за допомогою калькування (*pre-existing knowledge* – існуючі знання), так і із застосуванням перестановки та додавання слів (*interpreting purposes* – цілі усного перекладу). Останнє пояснюється нормами української мови: калькування застосовується тоді, коли відповідний англійський дієприкметник можна передати прикметником чи дієприкметником, а коли його утворення суперечить нормам мови перекладу, то застосовується перестановка слів, їх додавання тощо. Наприклад, в останньому прикладі важко утворити однослівний прикметник від словосполучення «усний переклад» (він мав би звучати як «усноперекладацькі*» (зірочкою позначено неприйнятний варіант) цілі», що є абсурдним), а тому словосполучення «усний переклад» при перекладі словосполучення *interpreting purposes* – зміщується у постпозицію («цілі усного перекладу»).

Це припущення підтверджується і результатами аналізу особливостей передачі англійських словосполучень моделі *PII + N*, де в двох випадках вдалося передати лексичні одиниці цього типу за допомогою калькування (*accepted concept* – загальноприйнята концепція, *specialized discourse* – спеціалізований дискурс). В інших випадках довелося вдаватися до перестановки та додавання слів: *translated version* – версія тексту перекладу; *disambiguated text* – текст, стосовно якого знято двозначність.

Отже, переклад прикметникових та дієприкметникових словосполучень тяжіє до калькування як головного способу перекладу, частка якого становить 100 % при передачі словосполучень, побудованих за моделлю *PII + Prep + N*, сягає 85 % при передачі словосполучень моделі *Adj + N* і щонайменше 50 % (або більше) – при передачі словосполучень, що ґрунтуються на моделях *PII + N*, *PI + N*, *Adj + Prep + N* та *Adj1 + Adj2 + N*. Різна кількість словосполучень, які відносяться до цих моделей, не дозволяє сформулювати надійні висновки, що мають характер припущень і потребують підтвердження на ширшому корпусі термінів.

Схожа картина спостерігається і в межах категорії іменникових словосполучень. При передачі словосполучень моделі *N1 + N2*, яка загалом видається сприятливою для калькування за рахунок перетворення першого англійського іменника на прикметник в українському перекладі, частка калькування склала лише 35 %: *adjustment mechanisms* – механізми пристосування; *background knowledge* – фонові знання; *communication context* – комунікативний контекст.

Однак у решті випадків калькування виявилось неприйнятним з тих чи інших причин. Більше половини (54 %) усіх випадків перекладу словосполучень цієї моделі потребували застосування перестановки слів: *comfort threshold* – поріг комфорту; *communication efficiency* – ефективність комунікації; *comprehension equation* – формула розуміння.

У 8 % випадків для забезпечення однозначного розуміння знадобилася не тільки перестановка, а й додавання слів: *conference interpreting* – усний переклад на конференціях; *literature translation* – переклад художньої літератури; *translation instructor* – викладач письмового перекладу. Нарешті в одному випадку застосовувалося вилучення слова: *information content* – зміст.

Інші іменникові моделі мають свої особливості. Для передачі словосполучень, побудованих за моделлю *N1 + Prep + N2*, у 88 % випадків застосовувалося калькування (*complementarity in comprehension* – взаємодоповнення у розумінні, *conservation of information* –

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

збереження інформації) і лише в 12 % випадків знадобилося додавання слова (*comprehension of the message* – розуміння смислу повідомлення).

З іншого боку, для передачі словосполучень, що ґрунтуються на моделі *N1's + N2*, використовувалася лише перестановка слів: *translation's skopos* – мета перекладу; *sender's intent* – намір відправника.

При перекладі словосполучень, побудованих за моделлю *N1 + N2 (Adj) + N3*, калькування застосовувалося лише в 20 % випадків (наприклад, *foreign-language environment* – іншомовне оточення). Ще в 60 % вимагалася перестановка слів (*target-language text* – текст мовою перекладу), а в 20 % – й додавання слів (*target-language receiver* – адресат-носіє мови перекладу).

Схожа ситуація спостерігається з перекладом словосполучень, які ґрунтуються на моделі *N1 + Prep + N2 + N3*, де лише в 33 % випадків вдалося застосувати калькування (*level of university education* – рівень університетської освіти), тоді як при передачі решти словосполучень цієї моделі довелося вдаватися до перестановки слів (*components of text comprehension* – компоненти розуміння тексту) або одночасного застосування перестановки слів і їх додавання (*fidelity to secondary information* – вірність передачі другорядної інформації).

Словосполучення, побудовані за іншими моделями, нечисленні і потребують додаткового вивчення. Їх загальною ознакою є застосування перестановки і додавання слів. Прикладами можуть служити словосполучення, що ґрунтуються на моделях *N1 + PII + N2 (time-related information)* – інформація, пов'язана з часом) та *N + PII (comprehension achieved)* – досягнутий рівень розуміння).

Отже, способи перекладу іменникових словосполучень певним чином залежать від граматичної моделі, що лежить в їх основі. Вірогідність застосування калькування, яке при перекладі словосполучень, побудованих за моделлю *N1 + Prep + N2*, становить 88 %, далі зменшується, а вірогідність застосування трансформацій відповідно зростає від однієї моделі до іншої у такій послідовності: *N1 + N2* (65 %), *N1 + Prep + N2 + N3* (67 %), *N1-N2 (Adj)+N3* (80 %), сягаючи максимуму у випадку із словосполученнями, які ґрунтуються на моделі *N1's + N2* (100 %).

Англомовні дієслівні конструкції, побудовані за моделлю *V + N*, збігаються з принципами їх побудови в українській мові, а тому сприятливі для калькування. Ці очікування загалом справдилися – дві третини словосполучень, що ґрунтуються на цій моделі, було перекладено за допомогою калькування, наприклад: *add information* – додавати інформацію. В решті випадків застосовувалося додавання слів (*enhance comprehension* – підвищити ступінь розуміння; *carry message* – нести смисл повідомлення), але це зумовлено не моделлю, на якій ґрунтуються дані словосполучення, а потребами контексту для забезпечення однозначності розуміння.

Згадані тенденції характерні і для передачі дієслівних словосполучень, побудованих за моделлю *V + Adv*, дві третини яких перекладалося із застосуванням калькування (наприклад, *express differently* – висловлюватися по-іншому), а решта потребувала перестановки слів (*choose deliberately* – свідомо обирати). Як неважко помітити, в будь-якому із наведених прикладів відповідний зміст можна передати українською мовою й помінявши складові елементи місцями, наприклад, «по-іншому висловлюватися», «свідомо виводити (смысл)», «обирати свідомо»). Тобто порядок слів у таких випадках залежить не від моделі, на якій ґрунтується відповідне словосполучення, а від тема-рематичних чинників.

Отже, способи перекладу дієслівних словосполучень певним чином залежать від їх структури. Вірогідність застосування калькування при перекладі українською мовою англомовних словосполучень, побудованих за моделями *V + N* та *V + Adv*, становить майже 70 %. В інших випадках застосовується додавання або перестановка слів, однак доречність таких способів перекладу визначається не стільки структурою словосполучення, скільки іншими чинниками, зокрема, тема-рематичними факторами.

Схожі ознаки властиві й адвербіальним (прислівниковим) конструкціям. При перекладі словосполучень, побудованих за моделлю *Adv + PII*, превалує калькування (наприклад, *highly specialized* – вузькоспеціалізований), за допомогою якого перекладено 67 % словосполучень цього типу, так само як і єдине словосполучення, яке ґрунтується на моделі *Adv + Adj (linguistically acceptable)* – лінгвістично прийнятний). Однак, як і у випадку з дієслівними

моделлями, норми української мови дозволяють і альтернативний порядок слів (за винятком першого словосполучення), наприклад, «прийнятний лінгвістично». Тобто, як і при передачі дієслівних словосполучень, можна зробити висновок, що вибір способу перекладу стосовно останніх двох моделей визначається не стільки граматичною конструкцією, скільки тема-рематичними факторами. У частині випадків (33 %) при передачі словосполучень, побудованих за моделлю *Adv + PII*, доводиться застосовувати не тільки перестановку, а й додавання слів (наприклад, *linguistically induced* – що виводиться з лінгвістичного контексту).

З іншого боку, вибір способу перекладу при передачі трикомпонентних словосполучень, побудованих за моделлю *Adv + N1 + N2*, як впливає з аналізу, схоже, залежить від структури, оскільки в даному випадку усі проаналізовані словосполучення було передано за допомогою перестановки слів (наприклад, *foreign language influence* – вплив іноземної мови). Це видається доволі логічним, оскільки в цих випадках застосування калькування для передачі згаданих словосполучень спричинило б порушення норм мови перекладу.

Таким чином, проведене дослідження дозволило, по-перше, визначити зміст предметного й термінологічного компонентів ФКП, необхідний для навчання майбутніх філологів перекладу текстів, що відноситься до моделі, запропонованої Д. Жілем [9]. Встановлено, що до предметного компонента входять усвідомлення студентами перекладу як передачі смислу ТО в ТП, а також розуміння циклічного характеру процесу перекладу, змістом якого щодо певної одиниці перекладу є комбінація з двох кроків: припущення про смисл згаданої одиниці та перевірка такого припущення. Стосовно однієї й тієї ж одиниці ця комбінація може повторюватися необмежену кількість разів, аж до досягнення позитивного результату. Основний зміст цього процесу – прийняття рішень, що ґрунтуються на знаннях перекладача, головними з яких є ситуативні, що засвоюються безпосередньо під час перекладу, але ґрунтуються на вже наявних у свідомості предметних знаннях. Термінологічний компонент ФКП у сфері, яка тут розглядається, включає близько 250 одиниць.

По-друге, стосовно перекладацького компонента ФКП виявлено певні закономірності у виборі способів перекладу термінологічних словосполучень згаданої сфери, які варто враховувати у процесі навчання майбутніх перекладачів. Встановлено, що співвідношення способів перекладу адвербіальних (прислівникових) словосполучень певним чином залежать від їх структури. Вірогідність застосування перестановки слів при передачі трикомпонентних словосполучень, побудованих за моделлю *Adv + N1 + N2*, наближається до 100 %. При передачі ж двокомпонентних словосполучень, побудованих за моделями *Adv + PII* та *Adv + Adj*, превалює вже калькування, вірогідність використання якого становить майже 70 %. Вибір способу перекладу останніх двох моделей визначається не стільки граматичною конструкцією словосполучення, скільки тема-рематичними факторами, що дає можливість загалом вільно варіювати порядок слів у мові перекладу залежно від згаданих чинників.

Перспективу дослідження вбачаємо у розширенні обсягу матеріалу для аналізу, а також залучення до нього інших сфер людської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 576 с.
3. Логинов А. В. Адресант и адресат в диалогическом пространстве / А. В. Логинов // Вестник МГОУ. Русская филология. – 2000. – №. 2. – С. 49–54.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
5. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966. – 420 с.
6. Уланович О. И. Понимание оригинала при переводе: к вопросу о феноменологии явления / О. И. Уланович // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 1 (33). – С. 79–87.
7. Черноватий Л. М. Зміст стратегій калькування і трансформації у перекладознавчому аналізі / Л. М. Черноватий // Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі. – Одеса: ПУНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – С. 30–33.

8. 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.
9. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and translator Training / Daniel Gile. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing Company, 2009. – 287 p.

REFERENCES

1. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Uklad. i holov. red. V. T. Busel] [Big dictionary of the contemporary Ukrainian language], Kyiv-Irpin, VTF «Perun», 2003. 1440 p.
2. Karaban V. I. Pereklad anhliyskoyi naukovoï i tekhnichnoï literatury [Translation in science and technology], Vinnytsya, Nova Knyha, 2004. 576 p.
3. Loginov A. V. Adresant i adresat v dialogicheskoy prostranstve [Source and addressee in the dialogical space], Vestnik MGOU. Russkaja filologija, 2000, Vol. 2. pp. 49–54.
4. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie [Contemporary Translation Studies]. Moscow, ETS, 2004. 424 p.
5. Smirnov A. A. Problemy psihologii pamjati [Problems in Psychology of Memory], M.: Prosveshhenie, 1966. 420 p.
6. Ulanovich O. I. Ponimanie originala pri perevode: k voprosu o fenomenologii javlenija [Source text comprehension in translation], Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. 2015, Vol.1 (33), pp. 79–87.
7. Chernovaty L. M. Zmist stratehiy kalkuvannya i transformatsiyi u perekladoznavchomu analizi [Strategies of calquing and transformation in translation analysis], Aktualni problemy filolohiyi i profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv u polikulturnomu prostori, Odesa: Pivdenoukrayinskyy natsionalnyy pedahohichnyy universytet imeni K.D. Ushynskoho, 2016, pp. 30–33.
8. Chernovaty L. M. Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti [Translator training methodology], Vinnytsya, Nova Knyha, 2013. 376 p.
9. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and translator Training / Daniel Gile. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing Company, 2009. 287 p.

Стаття надійшла в редакцію 01.10.2017 р

УДК 378.147

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.18

НАТАЛІЯ МАЙЄР

teacher123@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент

Київський національний лінгвістичний університет

вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

КЕЙС-МЕТОД У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Охарактеризовано технологію кейс-методу в методичній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов і культур у межах навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті.» (другий (магістерський) рівень). Доведено, що кейс-метод доцільно використовувати для формування методичних умінь на основі ситуацій, які моделюють навчальну й методичну діяльність викладача іноземних мов і культур. Запропоновано авторське тлумачення кейс-методу в контексті методичної підготовки майбутнього викладача іноземних мов і культур та професійно-методичного кейса як засобу його реалізації для формуванню і розвитку методичних умінь магістрів планувати аудиторну роботу студентів. Обґрунтовано класифікацію професійно-методичних кейсів та їх структуру, наведено приклади на матеріалі французької мови. Представлено поетапну реалізацію кейс-методу, визначено зміст діяльності викладача і студентів магістратури на різних етапах. Відзначено, що інтегровано з кейс-методом використовуються інші методи: моделювання (опис методичних ситуацій, які моделюють діяльність викладача іноземних мов і культур), ігрові (професійно-орієнтована рольова гра), дискусія (обговорення різних варіантів розв'язання професійно-методичних кейсів).

Ключові слова: кейс-метод, майбутній викладач, методична підготовка, професійно-методичний кейс.

НАТАЛІЯ МАЙЕР

доктор педагогических наук, доцент
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

КЕЙС-МЕТОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Охарактеризована технология кейс-метода в методической подготовке будущих преподавателей иностранных языков и культур в рамках учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам и культурам в европейском контексте» (второй (магистерский) уровень). Доказано, что кейс-метод целесообразно использовать для формирования методических умений на основе ситуаций, которые моделируют учебную и методическую деятельность преподавателя иностранных языков и культур. Предложено авторское толкование кейс-метода в контексте методической подготовки будущего преподавателя иностранных языков и культур и профессионально-методического кейса как средства его реализации для формирования и развития методических умений магистрантов планировать аудиторную работу студентов. Обоснована классификация профессионально-методических кейсов и их структура, приведены примеры на материале французского языка. Представлена поэтапная реализация кейс-метода, определено содержание деятельности преподавателя и студентов магистратуры на разных этапах. Отмечено, что интегрировано с кейс-методом используются другие методы: моделирование (описание методических ситуаций, которые моделируют деятельность преподавателя иностранных языков и культур), игровые (профессионально ориентированная ролевая игра), дискуссия (обсуждение разных вариантов решения профессионально-методических кейсов).

Ключевые слова: кейс-метод, будущий преподаватель, методическая подготовка, профессионально-методический кейс.

NATALIA MAIER

Doctor of Pedagogy, Associate Professor
Kyiv National Linguistic University
73 Velyka Vasylkivska Str., Kyiv

CASE-STUDY IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES

Methodological TRAINING of future teachers of foreign languages is carried out by using different methods, means and training techniques. Case method is an active method of teaching, and its use in the process of methodological training of the future teachers of foreign languages requires a rethinking and specification of the peculiarities of the educational and cognitive activity of the master's degree holders, as well as the specific activity of the teacher, who organizes the appropriate training. The article aims to characterize the case-method in the methodological TRAINING of future teachers for the implementation of intercultural foreign language education. In the course of the research, the analysis and synthesis of scientific sources for clarification of the content of the basic concepts, comparison, synthesis for determining the technology of the case-method in the methodological training of future teachers, pilot training, determination of perspective directions of scientific research for solving the problem was carried out. In the context of the methodological training of the future teachers, the case-method is a method of forming methodological skills on the basis of situations that simulate the teaching and methodological activities of a teacher of foreign languages and cultures. The means of realization of a case-method is a professional methodological case that promotes the formation and development of methodological skills of future teachers to plan students' classroom work. The case-study technique is implemented in two stages, at each of which the teacher and students carry out various activities. Other methods are integrated into case-method: simulation (description of methodological situations that simulate the activity of a teacher of foreign languages and cultures), games (professional-oriented role-playing games), discussion (discussing solutions to professional methodological cases). The case-method allows graduate students to understand the possible real situations of vocational and

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

methodological work of a teacher of foreign languages and cultures, to formulate methodological skills to plan students' classroom work, prepare for the implementation of constructive planning and organizational functions during future professional activities. The prospect of the study is to substantiate and develop a methodology for using the case-method during the pedagogical practice of future teachers of foreign languages and cultures.

Keywords: case method, future teacher, methodical preparation, professional methodical case.

Провідний принцип державної освітньої політики в Україні – належна професійна підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, а їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації системи освіти [10]. Це передбачає, зокрема, орієнтацію змісту методичної підготовки студентів магістратури, котрі навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (спеціалізація 014. 02 Мова і література (англійська/іспанська/німецька/французька)) і здобувають кваліфікацію викладача іноземних мов і культур (ІМіК), на оволодіння відповідними компетентностями, вагоме місце серед яких відводиться методичній компетентності. Результатом методичної підготовки майбутнього викладача ІМіК є методична компетентність: здатність ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності у процесі реалізації міжкультурної іншомовної освіти студентів, змістом якої «є не лише прагматичні знання, навички та вміння, але й усебічний розвиток особистості засобами іноземної мови (ІМ) в процесі взаємопов'язаного навчання ІМіК» [11, с. 127].

Методична підготовка майбутніх викладачів ІМіК здійснюється шляхом використання різних методів, засобів і технологій навчання. Наразі досліджено особливості формування професійно-методичної компетенції на семінарських заняттях з методики викладання ІМ із використанням відеозапису – ситуаційної моделі як засобу методичної підготовки майбутніх учителів ІМ (Гончарук О. В., 2003), організації самостійної діяльності студентів на основі авторського навчально-методичного комплексу для організації семінарсько-практичних занять з методики навчання ІМ (Татарніцева С. Н., 2003), розроблено типологію навчально-методичних задач як засобу розвитку методичних умінь майбутніх викладачів французької мови (Майєр Н. В., 2016).

Доцільність використання кейс-методу в структурі та змісті методичної компетенції вчителя ІМ обґрунтувала К. М. Красікова [5]. Оскільки діяльність вчителя і викладача ІМ є педагогічною, то методична підготовка майбутнього викладача ІМіК має свою специфіку щодо мети, об'єкта, змісту, методів, принципів, прийомів і засобів навчання. З огляду на те, що взаємодоповнюваність та взаємозалежність рівнів професійної підготовки забезпечують цілісність навчального процесу та його нелінійність, міждисциплінарну інтеграцію і можливість проектування результатів навчання в контексті компетенцій [4, с. 54], використання кейс-методу в процесі методичної підготовки майбутнього викладача ІМіК потребує переосмислення й конкретизації особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури, а також специфічної діяльності викладача, який організує відповідне навчання.

Мета статті – охарактеризувати технологію кейс-методу в методичній підготовці майбутніх викладачів ІМіК.

Складниками методичної компетентності як результату методичної підготовки майбутніх викладачів ІМіК є методичні знання і вміння. Набуття студентами магістратури методичних знань щодо організації та реалізації міжкультурної іншомовної освіти відбувається на лекціях з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМіК в європейському контексті», у процесі вивчення й аналізу теоретичного матеріалу, наукових праць та інших джерел, зокрема представлених в інтернеті; виконання завдань (тестові завдання множинного/альтернативного/перехресного вибору (на співвіднесення поняття і його тлумачення, вправи й етапу формування навички, лексичної одиниці і найдоцільнішого способу її семантизації, співвіднесення цілей фрагмента практичного заняття з їх формулюванням тощо); клоуз-тест; встановлення коректної послідовності методичних дій викладача; виправлення помилок у тексті, що містить теоретичний матеріал) для самонавчання та самоконтролю за його результатами.

Набуті методичні знання є підґрунтям для розвитку у майбутніх викладачів ІМіК методичних умінь, які, інтерпретуючи точку зору Ж. С. Фріцко [15], тлумачимо як здатність майбутнього викладача свідомо і самостійно реалізовувати міжкультурну іншомовну освіту на основі комплексу набутих методичних знань у нових ситуаціях професійно-методичної діяльності. Методичні вміння

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

забезпечують спроможність майбутніх викладачів ІМіК до планування, організації і проведення навчально-пізнавальної діяльності. Оволодіння методичними вміннями відбувається у процесі вирішення типових ситуацій майбутньої професійно-методичної роботи студентів магістрантів. При цьому кейс-метод дозволяє усвідомити реальні ситуації професійної діяльності й актуалізувати відповідний комплекс знань, які необхідно засвоїти у процесі вирішення певної проблеми [3, с. 261], у нашому випадку – методичної проблеми.

У контексті методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ кейс-метод визначається як метод підготовки студентів до організації процесу оволодіння учнями ІМ, оскільки він дозволяє сформувати вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію і приймати рішення, ... логічно планувати навчальний і виховний процес, самостійно й мобільно вирішувати педагогічні задачі, генерувати ідеї, сприяє підвищенню його самонавчання і професіоналізму [5, с. 9]. За ступенем впливу джерел навчально-методичні кейси можуть бути практичними, навчальними і навчально-дослідницькими, а за видами мовленнєвої діяльності спрямовані на формування певних навичок і вмінь: лексичних, граматичних, фонетичних; говоріння, аудіювання, читання, письма [5, с. 17, 18]. Таке твердження, на нашу думку, є суперечливим. Адже якщо кейс-метод, на думку К. М. Красікової, є методом підготовки студентів до організації процесу оволодіння учнями ІМ, то вирішення ситуацій повинно бути спрямовано на розвиток у майбутнього вчителя відповідних методичних умінь.

Щодо методичної підготовки магістрантів кейс-метод пропонуємо розглядати як метод розвитку методичних умінь на основі ситуацій, які моделюють навчальну й методичну діяльність викладача ІМіК. Навчальна діяльність спрямована на формування у студентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності відповідно до вимог, визначених нормативними документами. Методичну діяльність, інтерпретуючи точку зору В. С. Шаган [16, с. 11–12], розглядаємо як певний вид професійної діяльності щодо проектування, розробки і конструювання навчально-методичного забезпечення всіх видів навчальної роботи магістрантів з ІМ.

Кейс-метод у процесі професійно-методичної підготовки уможливує розвиток методичних умінь майбутніх викладачів ІМіК, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння вміннями аналізу методичних ситуацій і їх оптимального вирішення. Засобом реалізації кейс-методу в цьому контексті є *професійно-методичний кейс*: набір ситуацій професійно-методичної діяльності викладача для розвитку методичних умінь, формування здатності і готовності до планування аудиторної роботи студентів з ІМіК. Їх джерелом є ситуації, що виникають у процесі професійно-методичної діяльності викладача ІМіК.

Конкретизуємо методичні вміння майбутніх викладачів ІМіК, які розвиваються з використанням професійно-методичного кейса. До методичних умінь, які забезпечують здатність планувати аудиторну роботу магістрантів відносимо вміння аналізувати, виправляти методичні помилки, самостійно розробляти плани-конспекти фрагментів практичних занять для формування мовних і мовленнєвих компетентностей (за заданими викладачем параметрами) з інтегрованим формуванням лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей.

Аналіз використовується як засіб навчання студентів педагогічної майстерності [1, с. 15]. Відтак необхідним є формування готовності до виконання дій методичного аналізу як діяльності магістрантів і як засобу формування їхнього методичного мислення [13, с. 26], що є вагомим чинником розвитку методичних умінь і методичної рефлексії. Викладач пропонує як плани-конспекти фрагментів, так і відеофрагменти практичних занять з ІМ.

Подолання і недопущення методичних помилок пов'язано передусім з рівнем сформованості методичної компетентності [14, с. 55], зокрема відповідних методичних умінь. Ми вважаємо, як і чи не всі дослідники [1, с. 182], що вміння виправляти методичні хиби є важливим компонентом діяльності і показником фаховості майбутнього викладача ІМіК. Тому вагомим значення набувають прийоми навчальної діяльності магістрантів для їх розвитку: упорядкування/коригування етапів/приймів навчання у запропонованому викладачем плані-конспекті фрагмента практичного заняття, його доповнення (наприклад, цілями, прийомами навчання, змістом роботи тощо). Зауважимо, що вміння виправляти методичні помилки є важливими й для ефективної реалізації майбутнім викладачем соціальної ролі наставника, зокрема, коли йдеться про керівництво професійно орієнтованою діяльністю магістрантів [8].

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ефективність і результативність практичного заняття з ІМ залежить від якісної самостійної розробки кожного його фрагмента. У плані-конспекті заняття потрібно насамперед визначити і сформулювати його цілі [12, с. 197]. Методичні дії майбутнього викладача щодо визначення етапів формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, вибору прийомів навчання, які би підтримували інтерес студентів до вивчення ІМіК і відповідали етапам формування навичок, розвитку вмінь, навченості, дають можливість унеможливити незбалансованість між реальними і запланованими результатами навчання. При розробці плану-конспекту практичного заняття з ІМ актуалізуються організаційні дії викладача, що мають за мету планування навчального процесу й управління діяльністю студентів і проявляються у вигляді команд, вказівок, завдань [9, с. 66], які повинні бути чіткими, зрозумілими і, за необхідності, містити зразок виконання, що передбачає формулювання майбутнім викладачем інструкцій до вправ і завдань. Важливим у розроблюваному плані-конспекті фрагменту практичного заняття є використання магістрантом «вербальних зв'язків» (термін Ю.І. Пассова [12, с. 190]), які забезпечують ефективність і послідовність засвоєння студентами навчального матеріалу.

З огляду на те, що кейси розробляються для досягнення відповідних цілей, в науковій літературі представлено їх різні класифікації. Так, К. М. Красікова вважає, що класифікація навчально-методичних кейсів заснована на їх сюжеті, часовій послідовності матеріалу і способі його представлення, суб'єкті, ступеню впливу джерел, наявності додатків, обсягу, етапах організації уроку і видах мовленнєвої діяльності. Для методичної підготовки майбутнього викладача дослідниця запропонувала загальну класифікацію навчально-методичних кейсів, класифікацію навчально-методичних кейсів за етапами організації уроку [5, с. 26, 17–18].

Професійно-методичний кейс у методичній підготовці майбутнього викладача ІМіК здійснює навчальну і контрольну функції, допомагає магістрантам у визначенні індивідуальної траєкторії самоосвітньої діяльності для поглиблення методичних знань і розвитку методичних умінь. З цією метою використовуємо різноцільові професійно-методичні кейси для розвитку окремих методичних умінь майбутнього викладача планувати аудиторну роботу студентів (аналізувати план-конспект фрагмента чи відеофрагмент практичного заняття; виправляти методичні помилки, розробляти план-конспект фрагмента практичного заняття), які пред'являються у різних формі (текст/відеокейс) і виконуються індивідуально кожним магістрантом. Отже, пропонуємо класифікувати професійно-методичні кейси за критеріями (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація професійно-методичних кейсів

Критерій	Тип
Функція в освітньому процесі	Навчально-контролюючий.
Мета використання	Для розвитку методичних умінь аналізувати план-конспект фрагмента практичного заняття / відеофрагмент практичного заняття. Для розвитку методичних умінь виправляти методичні помилки. Для розвитку методичних умінь розробляти план-конспект фрагмента практичного заняття.
Форма пред'явлення	Текст. Відеокейс (методична ситуація представлена з використанням відеоматеріалів).
Кількість виконавців	Індивідуальний.

Незалежно від мети використання і форми пред'явлення професійно-методичний кейс має таку структуру: 1) опис методичної ситуації; 2) матеріал для вирішення методичної ситуації (факультативно, адже матеріал може пропонуватися викладачем або відбиратися чи самостійно розроблятися магістрантом, що конкретизується у формулюванні ситуації); 3) критерії оцінювання представленого варіанта вирішення методичної ситуації. Вирішення професійно-методичного кейсу відбувається під час самостійної роботи магістрантів у позааудиторний час, а презентація результатів – на практичних заняттях з навчальної

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

дисципліни «Методика навчання ІМіК в європейському контексті» (зокрема, у професійно орієнтованій рольовій грі) [7].

Наведемо приклади професійно-методичних кейсів (на матеріалі французької мови): за функцією в освітньому процесі професійно-методичні кейси є навчально-контролюючими, а за кількістю виконавців – індивідуальні. Тип професійно-методичного кейса за іншими критеріями конкретизовано в кожному прикладі. Кількість балів для оцінювання представленого варіанта вирішення методичної ситуації за кожним критерієм є однаковою та умовною, що є свідченням їх рівнозначності. Тому викладач може їх змінювати залежно від прийнятої у вищому закладі освіти системи оцінювання окремих видів аудиторної і самостійної роботи магістрантів.

Приклад 1. Тип кейса: для розвитку методичних умінь аналізувати план-конспект фрагмента практичного заняття; текст.

1. Опис методичної ситуації

Ви – викладач французької мови. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти практичного заняття. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагмента практичного заняття для ознайомлення студентів II курсу з новими лексичними одиницями за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагмента практичного заняття; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність. Максимальна кількість балів за кожним критерієм – 5 балів. Підготуйтеся до представлення отриманих результатів на практичному занятті.

2. Матеріал для вирішення методичної ситуації

План-конспект фрагмента практичного заняття з формування лексичної компетентності (II курс, тема «La médecine»)

Тип: з домінантою «тренування у спілкуванні».

Вид: формування лексичної компетентності.

Цілі:

Практична: ознайомити студентів з новими лексичними за темою, навчити їх виживати в усному мовленні на рівні фрази.

Розвивальна: розвивати мовленнєві, інтелектуальні і пізнавальні здібності, навчити прийомів запам'ятовування франкомовної лексики.

Лінгвосоціокультурна: формувати навички і вміння використання лексичних одиниць для досягнення взаєморозуміння в процесі спілкування.

Виховна: виховання толерантності, відповідальності за результати учіння.

Професійна: продемонструвати студентам способи семантизації нових лексичних одиниць, прийоми роботи з новими лексичними одиницями, ознайомити із прийомами запам'ятовування нових лексичних одиниць.

Обладнання: предметна та зорова наочність для презентації нових лексичних одиниць (предмети, картинки).

Хід заняття

Етап 1. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.

Прийом 1. Розповідь викладача.

Professeur: Mon ami André est médecin. Il dit qu'*une pharmacie familiale* est essentielle pour soulager rapidement les petits maux de tous les jours. Une pharmacie familiale doit être personnalisée en fonction de la composition de la famille (présence d'enfants, de personnes âgées, de malades chroniques, etc.). Mais que mettre dans la pharmacie familiale? *Un médicament* contre la douleur et contre la fièvre, *un antidiarrhéique*, *un baume* pour les *ecchymoses*; *une crème* apaisante et protectrice pour les brûlures superficielles et les coups de soleil; *une pommade* contre les démangeaisons dues aux piqûres d'insectes. Instruments et produits de soins sont le complément indispensable des médicaments: *un thermomètre*, *une bande*, *du sparadrap*, *une bouillotte*.

Спосіб семантизації нових ЛО – демонстрація предметів і малюнків під час розповіді.

Прийом 2. Перевірка розуміння лексичних одиниць.

Professeur: Avez-vous compris les significations de mots nouveaux? Comment dire en français «термометр»?

Etudiant 1: Un thermomètre.

Professeur: C'est vrai. C'est facile. Ce mot ressemble au mot ukrainien avec la même signification. Et comment dire en français «мазь»?

Etudiant 2: Une crème.

Professeur: Non, ce n'est pas correct. Retenez bien! Un baume signifie «бальзам», vous voyez que deux mots commencent par le son [b]. Le mot «une crème» ressemble au mot ukrainien et c'est facile de le comprendre et retenir. «Une pommade» ressemble aussi au mot ukrainien «помада», mais ne confondez pas, en français c'est «мазь».

Прийом 3. Підбір лексичних одиниць до зображень.

Professeur Je vous donne des cartes avec des images. Je prononce un mot et vous montrez l'image correspondante: *une pharmacie familiale, un médicament, un antidiarrhéique, un baume, une ecchymoses, une crème, une pommade, un thermomètre, une bande, du sparadrap, une bouillotte.*

Прийом 4. Хорове повторення нових лексичних одиниць за викладачем.

Professeur: Je vais vous montrer et nommer les objets, regardez-les et répétez après moi: *une pharmacie familiale, un médicament, un antidiarrhéique, un baume, une ecchymoses, une crème, une pommade, un thermomètre, une bande, du sparadrap, une bouillotte.*

Прийом 5. Демонстрація графічної форми лексичних одиниць та їх запис у зошити.

Professeur: Regardez le tableau. Inscrivez les mots dans vos cahiers. Faites attention à l'orthographe!

Етап 2. Автоматизація дій з новими лексичними одиницями на рівні фрази.

Прийом 1. Імітація зразка мовлення.

Professeur: Je vais vous dire ce qu'il y a dans ma pharmacie familiale! Dites que dans la vôtre il y a la même chose.

Professeur: Dans ma pharmacie familiale il y a un baume.

Etudiant 1: Dans ma pharmacie familiale il y a aussi un baume. Etc.

Прийом 2. Розширення зразка мовлення.

Professeur: Je vais vous dire ce qu'il y a dans ma pharmacie familiale. Dites que dans la vôtre il y en aussi, mais ajouter encore quelque chose d'autres. Par exemple, je dis « Dans ma pharmacie familiale il y a un baume» et vous dites «Dans ma pharmacie familiale il y a un baume et une bande». Commençons!

Professeur: Dans ma pharmacie familiale il y a une bande.

Etudiant 1: Dans ma pharmacie familiale il y a aussi une bande et un baume. Etc.

Прийом 3. Відповіді на запитання.

Professeur: Voulez-vous savoir ce qu'il y a dans la pharmacie familiale de votre copain? Posez des questions à vos copains à tour de rôles.

Exemple: Est-ce qu'il y a du sparadrap et une bande dans ta pharmacie familiale? – Oui, il y a du sparadrap et une bande dans ma pharmacie familiale.

Прийом 4. Самостійне вживання лексичних одиниць на рівні фрази.

Professeur: Vous surveillez bien votre santé et votre pharmacie familiale est très personnalisée. Dites ce qu'il y a dans votre pharmacie familiale! N'oubliez rien!

3. Критерії оцінювання запропонованого варіанта вирішення методичної ситуації:
1) коректність вирішення методичної ситуації – 5 балів; 2) самостійність – 5 балів.

Приклад 2. Тип: для розвитку методичних умінь аналізувати відеофрагмент практичного заняття; відеокейс.

1. Опис методичної ситуації

Ви, викладач французької мови, цікавитесь досвідом роботи колег з метою підвищення власного рівня методичної компетентності. Проаналізуйте відеофрагмент практичного заняття, визначте його цілі, використовувані викладачем прийоми корекції вимови та інтонації студентів. Підготуйтеся презентувати свої результати на практичному занятті.

2. Матеріал для вирішення методичної ситуації

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Відеофрагмент практичного заняття з режимом доступу: <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq11P0101.html#>

3. Критерії оцінювання запропонованого варіанта вирішення методичної ситуації:

1) коректність визначення цілей фрагмента – 5 балів; 2) коректність визначення використовуваних прийомів – 5 балів; 3) самостійність – 5 балів.

Приклад 3. Тип: для розвитку методичних умінь виправляти методичні помилки; текст.

1. Опис методичної ситуації

Ви – викладач французької мови. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У процесі розробки фрагмента практичного заняття з розвитку вмінь письма він припустився методичних помилок. Виправте їх, орієнтуючись на запропонований зміст роботи.

2. Матеріал для вирішення методичної ситуації

План-конспект фрагмента практичного заняття з формування компетентності в письмі

Тип: з домінантою «практика у спілкуванні»

Вид: формування компетентності в письмі

Цілі:

Практична: навчити писати переказ прочитаного тексту.

Лінгвосоціокультурна: поглиблювати соціокультурні знання про медицину у Франції.

Розвивальна: розвивати механізми аналізу, синтезу, увагу, пам'ять; ознайомити зі стратегіями написання переказу.

Виховна: виховувати толерантність, самостійність, відповідальність.

Професійна: демонструвати етапи і прийоми навчання написання переказу.

Обладнання: текст для читання.

Хід заняття

Етап 1. Підготовка до написання переказу.

Прийом 1. Бесіда викладача зі студентами.

Professeur: Je vois que vous avez bien compris le texte. On va faire son résumé. Tout d'abord, dégageons les mots et les expressions clés. Nommez-les à haute voix à tour de rôle et écrivez dans vos cahiers.

Etudiant 1:

Прийом 2. Повторне читання тексту для укладання плану.

Professeur: Composons le plan suivant lequel vous allez faire le résumé du texte. Nommez à tour de rôle les points du plan. Aline, allez au tableau et écrivez.

Etudiant 1:

Professeur: Et voilà le plan:

1. L'arrivée du malade chez le médecin.
2. L'apparence physique du malade.
3. Le début de l'examen médical.
4. Les investigations du médecin.
5. La découverte de la maladie du paysan.
6. Le refus du traitement.
7. L'examen du paysan – test sur la valeur scientifique du médecin.

Прийом 3. Навчання стратегій написання переказу.

P.: Vous êtes prêts à faire le résumé. Mais avant de le faire lisez encore quelques stratégies de base pour que votre résumé soit correct:

1. Découpez le texte.
2. Identifiez et (re)formulez les idées principales.
3. Organisez les idées principales.
4. Respectez les propositions de l'original.
5. Evitez les questions.
6. Limitez soigneusement les citations et les emprunts.
7. Il est inutile de préciser que les idées sont celles de l'auteur.

Етап 2. Навчання написання переказу.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Прийом 1. Виконання інструкцій викладача.

Professeur: Tout est compris? Très bien! En suivant ces stratégies et le plan composé faites le résumé du texte.

3. Критерії оцінювання запропонованого варіанта вирішення методичної ситуації: 1) коректність виконання завдання – 5 балів; 2) вміння обґрунтовувати методичні рішення – 5 балів; 3) самостійність – 5 балів.

Приклад 4. Тип: для розвитку методичних умінь розробляти план-конспект фрагменту практичного заняття; текст.

1. Опис методичної ситуації

Ви, викладач французької мови, розробляєте план-конспект фрагмента практичного заняття (тема «Les professions») для студентів I курсу, метою якого є вдосконалення орфографічних навичок. Підготуйтеся до презентації представленого фрагмента на практичному занятті у формі професійно орієнтованої рольової гри.

2. Матеріал для вирішення методичної ситуації

У плані-конспекті, що розробляєте, використайте вправу з електронного ресурсу (<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-42691.php>), передбачивши навчальну діяльність студентів з попередження орфографічних помилок.

3. Критерії оцінювання запропонованого варіанта вирішення методичної ситуації: 1) коректність формулювання цілей фрагмента – 5 балів; 2) коректність визначення прийомів навчання – 5 балів; 3) коректність формулювання інструкцій – 5 балів; 4) мовна правильність – 5 балів.

У процесі вирішення професійно-методичних кейсів разом з оволодінням методичними вміннями самостійно планувати окремий фрагмент практичного заняття магістранти готуються виконувати такі функції професійно-методичної діяльності викладача: 1) конструктивно-планувальну, що передбачає планування міжкультурної іншомовної освіти студентів; 2) організаційну, що полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з ІМ під час аудиторних занять (професійно-орієнтована рольова гра).

Ефективність використання кейс-методу в методичній підготовці майбутнього викладача ІМіК зумовлюється такими чинниками: етапи реалізації кейс-методу, діяльність викладача навчальної дисципліни «Методика навчання ІМіК в європейському контексті», діяльність студента магістратури. М. Ю. Єршоміна пропонує технологію роботи з використанням кейс-методу, яка містить три фази: до заняття, під час заняття, після заняття і конкретизує дії викладача і тих, хто навчається [2]. Інші науковці, наприклад [6, с. 84–85], зосереджують увагу на поетапній діяльності викладача у процесі використання кейс-методу. Перший етап передбачає складну роботу викладача поза аудиторією з метою створення кейса. Творча розробка останнього полягає у поєднанні кількох видів діяльності викладача – науково-дослідницької, методичної і конструювальної. Однак вдало розробленого кейса, вважають, недостатньо для ефективного проведення заняття. Необхідно також підготувати методичне забезпечення заняття з розробленим кейсом. Основою другого етапу є діяльність викладача в аудиторії, коли він виступає зі вступним і заключним словом, організує дискусію за проблемною ситуацією, підтримує ділову активність студентів, оцінює їх внесок в аналіз ситуації, що розглядається. Поділяючи загалом викладені вище точки зору науковців, конкретизуємо етапи реалізації кейс-методу в методичній підготовці майбутніх викладачів ІМіК, зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу на кожному етапі (табл. 2).

Таблиця 2

Зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу на етапах реалізації кейс-методу

Етапи	Діяльність викладача	Діяльність студента магістратури
1	2	3
Підготовчий етап	Розробка професійно-методичного кейса відповідно до його структури. Презентація професійно-методичного кейса на практичному занятті, попереднє обговорення в групі. Мотивація вирішення	Ознайомлення з професійно-методичним кейсом. Самостійне вирішення професійно-методичного кейса.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

	професійно-методичного кейса у самостійній роботі магістрантів. Планування сценарію практичного заняття з використанням професійно-методичного кейса.	
Етап реалізації	Організація обговорення запропонованих магістрантами варіантів вирішення професійно-методичного кейса. Призначення ролей і організація професійно орієнтованої рольової гри (професійно-методичний кейс для розвитку методичних умінь розробляти план-конспект фрагмента практичного заняття). Оцінювання.	Презентація власного варіанта вирішення професійно-методичного кейса. Самоконтроль, самооцінка, методична рефлексія.

Отже, в контексті методичної підготовки майбутнього викладача ІМіК кейс-метод є методом розвитку методичних умінь на основі ситуацій, які моделюють навчальну й методичну діяльність викладача ІМіК у процесі реалізації міжкультурної іншомовної освіти. Засобом реалізації кейс-методу є професійно-методичний кейс. Технологія кейс-методу здійснюється у два етапи (підготовчий етап і етап реалізації), на кожному з яких викладач і магістранти ведуть різні види діяльності. Специфікою кейс-методу в методичній підготовці майбутнього викладача ІМіК є інтегроване використання інших методів: моделювання (опис методичних ситуацій, які моделюють діяльність викладача ІМіК), ігрових (професійно-орієнтована рольова гра), дискусія (обговорення варіантів вирішення професійно-методичних кейсів).

Перспективним напрямом дослідження вважаємо обґрунтування й розроблення методики використання кейс-методу під час педагогічної практики майбутніх викладачів ІМіК.

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. Ерѐмина М. Ю. Потенциал кейсового метода / М. Ю. Ерѐмина // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 104–108.
3. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О. К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению: языки в аспекте лингвострановедения: Ч. 1. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 253–261.
4. Ключев В. К. Бакалавриат-магистратура: преемственность и профилизация управленческой подготовки / В. К. Ключев // Научные и технические библиотеки. – 2011. – № 12. – С. 54–59.
5. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 29 с.
6. Красильникова И. Г. Метод кейсов в обучении студентов деловой беседе / И. Г. Красильникова, Л. П. Лунѐва // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2–1. – Том 16. – С. 81–85.
7. Майер Н. В. Професійно орієнтована рольова гра у формуванні методичних умінь майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. Вип. 1–2 (50–51). Серія: Педагогічні науки. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017. – С. 61–65.
8. Майер Н. В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference «Zprávy vědecké ideje – 2013», 27 října-05 listopadu 2013 roku. – Díl 11. Pedagogika: Praha, 2013. – Publishing House «Education and Science» s.r.o – S. 6–8.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
11. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні / С. Ю. Ніколаєва // Молодий вчений. – 2015. – № 8 (23). – Ч. 1. – С. 125–131.
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. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза / Н. В. Соловова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2010. – Вып. 5. – С. 52–59.
15. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ж. С. Фрицко. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.
16. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Schukin A. N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyikam) [New Dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR Publ., 448 p.
2. Eryomina M. Yu. Potentsial keysovogo metoda [The potential of the case study method]. Shkolnyie tehnologii, 2004, Vol. 6, pp. 104–108.
3. Ilina O. K. Ispolzovanie keys-metoda v praktike prepodavaniya angliyskogo yazyika [The use of the case study method in teaching English]. Lingvostranovedenie: metodyi analiza, tehnologiya obucheniya: shestoy mezhvuzovskiy seminar po lingvostranovedeniyu: Yazyiki v aspekte lingvostranovedeniya: sb. nauch. st. v 2 ch.: Ch. 1, pod obsch. red. L.G. Vedeninoy. Moscow, MGIMO-Universitet, 2009, pp. 253–261.
4. Klyuev V. K. Bakalavriat-magistratura: preemstvennost i profilizatsiya upravlencheskoy podgotovki [Bachelor's and master's programs: continuity and specialization of management training] Nauchnyie i tehnicheckie biblioteki, 2011, Vol. 12, pp. 54–59.
5. Krasikova E. N. Keys-metod v strukture i soderzhanii metodicheskoy kompetentsii lingvista-prepodavatelya. Avtoref. dis. na soisk. uch. stepeni kand. ped. nauk [Case study method in the structure and content of the methodological competence of a linguist and teacher. Author's abstract]. Stavropol, 2009, 29 p.
6. Krasilnikova I. G., Lunyova L. P. Metod keysov v obuchenii studentov delovoy besede [Case study method in teaching business conversation]. Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk, 2014, Vol. 2–1 (16), pp. 81–85.
7. Mayer N.V. Profesiyno oriyentovana rolova hra u formuvanni metodychnykh umin maybutnikh vykladachiv frantsuzskoyi movy [Professionally oriented role play in forming methodological skills of future French teachers]. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka: Seriya: Pedagogichni nauky, Kyiv, TOV «Vydavnyche pidpryyemstvo «EDELVEYS», 2017, Vol. 1–2 (50–51), pp. 61–65.
8. Mayer N. V. Sotsialni roli suchasnogo vykladacha inozemnykh mov vyshchoho navchalnoho zakladu [Social roles of a modern teacher of foreign languages at a higher educational institutions]. Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference «Zprávy vědecké ideje – 2013», 27 října-05 listopadu 2013 roku, Pedagogika. Praha, Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2013, Vol. 11, pp. 6–8.
9. Mynar-Beloruhev R. K. Metodicheskii slovar: tolkovyyi slovar terminov metodiki obucheniya yazyikam [Dictionary of methodological terms: glossary of language education terms]. Moscow, Stella, 1996, 144 p.
10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity u XXI stolitti. [The National Doctrine of Education Development in the 21st Century.]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
11. Nikolaieva S. Yu. Mizhkulturna inshomovna osvita v Ukraini [Intercultural foreign language education in Ukraine]. Molodyy vchenyy, 2015, Vol. 8(23), Part 1. pp. 125–131.
12. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Urok inostrannogo yazyika [Foreign language lesson] Rostov-on-Don, Feniks Publ.; Moscow, Glossa-Press Publ., 2010, 640 p.
13. Polyakov V. M. Kompleks videofilmov dlya obucheniya studentov analizu uroka inostrannogo yazyika [A complex of video films for teaching students the analysis of a foreign language lesson]. Inostrannyye yazyiki v shkole, 1988, Vol. 1, pp. 24–31.
14. Solovova N.V. Metodicheskaya kompetentnost prepodavatelya vuza [Methodological competence of a university teacher]. Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya, 2010, Vol. 5, pp. 52–59.
15. Fritsko Zh. S. Proektnaya deyatel'nost' studentov pedagogicheskogo kolledzha pri obuchenii inostrannomu yazyiku kak sredstvo formirovaniya metodicheskikh umeniy. Diss, kand. ped. nauk [Project activities

teaching college students when learning a foreign language as a means of formation of methodical skills. Candidate's thesis]. Ekaterinburg, 2006, 208 p.

16. Shagan V. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessa razvitiya metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya kolledzha. Avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk [Pedagogical support of the college teacher methodological competence development process. Author's abstract]. Izhevsk, 2010, 24 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

УДК 37.091.214

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.19

ЛЮБОВ ЗЕНЯ

liubovzenia@gmail.com

доктор педагогічних наук, доцент

Київський національний лінгвістичний університет

вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

СВІТЛАНА РОМАН

kolominova.o@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Український гуманітарний інститут

вул. Інститутська, 14, м. Буча

ОЛЬГА КОЛОМІНОВА

kolominova.o@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Український гуманітарний інститут

вул. Інститутська, 14, м. Буча

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Представлена концептуальна модель формування міжкультурної іношомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів на практичних заняттях з іноземної мови у мовному педагогічному закладі вищої освіти за рівнем вищої освіти «бакалавр». Двоєдина сутність цієї моделі зумовлена її спрямованістю на оволодіння студентами-філологами структурними елементами цієї компетентності (мовленнєвими, лінгвістичними, лінгвосоціокультурними компетентностями та навчально-стратегічною компетентністю) як з академічними цілями, так і з професійно орієнтованими, в процесі вирішення спеціально підготовлених навчально-професійних задач різного ступеня складності. Для організації цієї діяльності виокремлюються два етапи: етап проведення професійно-мовленнєвого тренування, спрямований на підготовку студентів до самостійного виконання навчально-професійних задач; етап професійно-мовленнєвої практики: рольове програвання відповідних педагогізованих завдань в ситуації навчання інших. Показано, що регулярне виконання в межах кожного запланованого модуля навчальної програми підвищує освітньо-розвивальний і виховний потенціал практичних занять з іноземної мови стосовно професійно-методичної спрямованості майбутнього фаху студентів-філологів. І цей фактор підсилює позитивний вплив зазначених вище навчально-професійних завдань на підготовку майбутнього вчителя іноземної мови як: 1) суб'єкта пізнання, налаштованого на підвищення рівня своєї міжкультурної іношомовної комунікативної компетентності впродовж усього життя; 2) як суб'єкта нової культури з європейським світоглядом; 3) як одного із ключових суб'єктів здійснення позитивних змін у навчанні дітей та молоді засобами свого навчального предмета в контексті актуальних потреб вітчизняної іношомовної освіти.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ключові слова: двоєдина модель, міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність, опосередкована професійно-методична підготовка, навчально-професійна задача.

ЛЮБОВЬ ЗЕНЯ

доктор педагогических наук, доцент
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

СВЕТЛАНА РОМАН

кандидат педагогических наук, доцент
Украинский гуманитарный институт
ул. Институтская, 14, г. Буча

ОЛЬГА КОЛОМИНОВА

кандидат педагогических наук, доцент
Украинский гуманитарный институт
ул. Институтская, 14, г. Буча

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Представлена концептуальная модель формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей на практических занятиях по иностранному языку в языковом педагогическом вузе на уровне бакалаврата. Данная модель направлена на формирование у студентов указанной компетентности в единстве ее составляющих (речевых, лингвистических, лингвосоциокультурных компетентностей и учебно-стратегической компетентности), как с академическими целями, так и с профессионально ориентированными, что достигается в ходе решения специально подготовленных учебно-профессиональных задач как способов опосредованной профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка новой формации. В структуре этой деятельности выделяется два этапа: этап организации профессионально-речевой тренировки, направленный на подготовку студентов к самостоятельному решению учебно-профессиональных задач; этап профессионально-речевой практики: ролевое проигрывание соответствующих педагогизированных задач в ситуации обучения других. Их регулярное выполнение в рамках одного запланированного модуля учебной программы повышает образовательно-развивающий потенциал практических занятий по иностранному языку в плане их профессионально-методической направленности на предмет будущей специализации студентов-филологов. И этот фактор повышает позитивное влияние указанных учебно-профессиональных задач на подготовку будущего учителя иностранного языка как: 1) субъекта познания, настроенного на повышение уровня своей межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности в течение всей жизни; 2) как субъекта новой культуры с европейским мировоззрением и 3) как одного из ключевых субъектов реализации позитивных изменений в обучении детей и молодежи средствами своего учебного предмета в контексте актуальных потребностей отечественного иноязычного образования.

Ключевые слова: двоєдина модель, міжкультурна іноязычна комунікативна компетентність, опосередкована професійно-методическа підготовка, учебно-професійна задача.

LIUBOV ZENYA

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Kyiv National Linguistic University,
Kyiv, 73 Velyka Vasylkivska str.

SVITLANA ROMAN

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
Bucha, 14 Instytutka str.

OLHA KOLOMINOVA

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
Bucha, 14 Instytutka str.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS THROUGH FULFILLING PROFESSIONAL DIDACTIC TASKS

The article deals with a conceptual model of professionally oriented development of undergraduate students' intercultural communicative competence, which is achieved in the process of performing specially prepared teaching and professional tasks as means of indirect professional and didactical training of new generation of pre-service teachers. There has been investigated the efficiency of the provided conceptual model in the course of foreign language practical classes at a pedagogical university for the Bachelor Degree students. The twofold peculiarity of the given model is predetermined by its emphasis on the undergraduate students' acquisition of the structural components of such competences as language, linguistic, lingual and sociocultural and the didactic and strategic one while implementing academic and professionally oriented goals and solving specially constructed teaching and professional tasks of different levels of complexity as well. Two stages have been defined for successful organisation of the outlined activity. The former deals with the professional language training, aimed at preparing students for independent application of teaching and professional tasks. The latter one consists in professional-language practice and is achieved in the process of the role playing and simulation of relevant didactic tasks in the given teaching circumstances. The activity results in the increased educational and developing capacity of the foreign language practical classes with the emphasis on their professional methodical orientation. This factor reinforces the positive impact of the above mentioned teaching and professional tasks on training foreign language teachers to be objects of cognition, intended for life-long raising their own level of intercultural communicative competence; subjects of the culture of European values and standards; key agents of positive changes in the process of teaching children and the youth within the content area of the subject they are going to teach, professional specialists understanding the vitally important needs and tasks of the national foreign language education. It has been concluded that the content of professionally oriented training should be defined and represented in the syllabi and curricula of philological profile courses for students of all levels of studying in compliance with the national peculiarities of the content of the renovated foreign language university education defined by the national framework documents.

Keywords: twofold model, intercultural communicative foreign language competence, indirect professional didactical training, teaching and professional tasks.

Реформування освіти в Україні, стрімкі модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному багатомовному та полікультурному європейському освітньому просторі вимагають формування вчителя нової генерації і підвищують вимоги до вітчизняної системи професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) і культури (ІМіК) у мовних педагогічних закладах вищої освіти.

Відповідно до сучасного соціального замовлення результатом реалізації професійної міжкультурної іншомовної освіти розглядається вчитель, який має володіти іншомовною комунікативною компетентністю, компетентністю самоідентичності і справедливості, лідерською і дослідницько-аналітичною компетентністю, здатністю навчатися впродовж життя, емпатією [7, с. 56–57].

Предметом дослідження є пошук оптимальних шляхів формування професійно орієнтованої міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) у студентів мовного педагогічного закладу вищої освіти на практичних заняттях з ІМ.

Проблемі підвищення ефективності формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів та окремих її складових з урахуванням тенденцій осучаснення іншомовної освіти в різних типах навчальних закладів присвятили дослідження вітчизняні науковці:

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О. Б. Бігич, О. І. Вовк, В. М. Гутник, О. О. Дідух, М. Б. Нацюк, І. П. Задорожна, Л. Я. Зєня, Н. В. Майєр, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, В. В. Черниш, Л. В. Шевкопляс та ін. Попри наявні здобутки констатуємо недостатню вирішеність зазначеної проблеми.

Вагомим резервом, як свідчать дані наших досліджень у сфері професіоналізації навчання ІМіК у мовному педагогічному закладі вищої освіти [10, с. 39–45], покликана служити організація опосередкованої професійно-методичної підготовки майбутніх учителів ІМіК на практичних заняттях з мовних (лінгвістичних) дисциплін, представлених в освітніх програмах філологічного профілю, конкретизацією яких є навчальні (робочі) програми. Її здійснення шляхом спланованого спостереження за навчальними діями викладача на занятті або в ході вирішення на ньому навчально-професійних задач відповідного рівня складності створює належне методологічне підґрунтя для реалізації наскрізної професіоналізації (в термінах Н. Ф. Бориско [1, с. 3]) навчальних матеріалів і навчального процесу з ІМ, розпочинаючи з першого курсу мовного закладу вищої освіти за відповідним рівнем вищої освіти (РВО) (у даному разі за РВО «бакалавр»), і тим самим забезпечує додаткові до курсу методики викладання іноземних мов і культур умови для більш вмотивованого, інтегрованого, цілеспрямованого та результативного покрокового формування МІКК майбутніх учителів, ніж це досягається на традиційно-побудованих практичних заняттях [12].

Метою статті є розгляд концептуальної моделі формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів на практичних заняттях з ІМ з використанням навчально-професійних задач за РВО «бакалавр».

Спираючись на компетентнісний підхід як методологічну основу нашого дослідження, уточнимо базові поняття та визначимо структурні та змістові складові моделі формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів.

Згідно з сучасними науковими даними до структурних елементів МІКК відносять: мовленнєві іншомовні компетентності (в аудіюванні, у говорінні, читанні, письмі та перекладі), лінгвістичні іншомовні компетентності (фонетичну, лексичну, граматичну, у техніці письма і техніці читання), лінгвосоціокультурну та навчально-стратегічну компетентності [5, с. 90–100].

Структурними елементами моделі як спрощеного мисленнєвого або знакового образу будь-якого об'єкта, у даному разі освітнього процесу з формування МІКК, виділяємо цілепокладання, зміст, засоби, технології та організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів. Охарактеризуємо зміст зазначених складових, приділяючи особливу увагу проблемам цілепокладання, значний внесок у вирішення яких зробила Н. Ф. Бориско [1, с. 3–10]. Поділяючи позицію вченої, зазначимо, що в контексті оновлення змісту іншомовної освіти кінцеві практичні цілі навчання ІМ у мовному педагогічному закладі вищої освіти полягають у розвитку особистості студента як майбутнього вчителя ІМіК, характерними рисами якої мають стати готовність до участі в іншомовному міжкультурному спілкуванні і здатність навчати школярів ІМ як засобу спілкування у діалозі культур завдяки оволодінню МІКК в її професійному варіанті [1, с. 3].

Отже, з огляду на сутність цих аспектів цілепокладання мета формування професійно орієнтованої МІКК у студентів-філологів на практичних заняттях з ІМ є триединою за своєю суттю, оскільки полягає у вирішенні трьох взаємопов'язаних завдань, а саме: 1) навчати загальнонавчальної ІМ з академічними цілями як засобу іншомовного спілкування на міжкультурному рівні з урахуванням загальноєвропейського досвіду; 2) навчати ІМ і нової культури як предмета навчання інших; 3) навчати ІМ як мови майбутньої спеціальності в її наступних провідних функціях: а) служити інструментом навчання цієї мови інших, тобто реалізувати функції автентичного дидактичного мовлення вчителя ІМ; б) володіти відповідною ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації в сучасному полікультурному професійному освітньому просторі.

Неважко помітити, що перший аспект цілепокладання зорієнтований на загальноосвітній контекст. Він відображає соціальне замовлення сучасного суспільства щодо володіння громадянами ІМ на певному етапі його розвитку. Тому пріоритетом ефективного сучасного навчання ІМ в загальноосвітньому аспекті є формування вторинної мовної особистості.

В узагальненому вигляді вторинна (на основі засвоєння ІМ) мовна особистість визначається як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур. Вона складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто з оволодіння «мовною картиною світу» носіїв цієї мови і «глобальною» (концептуальною) картиною світу, що дозволяє людині розуміти нову для неї соціальну дійсність [2, с. 59].

Успішна реалізація зазначеної стратегічної мети можлива за умови збалансованості її провідних аспектів: прагматичного, когнітивного, педагогічного [2].

Прагматичний аспект спрямований на формування МІКК, до складу якої входять мовні, мовленнєві, а також соціолінгвістична, соціальна, стратегічна та деякі інші субкомпетентності, повноцінне оволодіння якими дозволяє залучатися до етнолінгвокультурних цінностей країни, мова якої вивчається, та до практичного користування нею в ситуаціях міжкультурного взаєморозуміння та пізнання [2, с. 98-109].

Когнітивний аспект пов'язаний з такими категоріями, як знання (декларативні, тобто «що-знання»; процедурні, тобто «як-знання»), а також мислення і процеси розуміння, задіяні в ході залучення: а) до ІМ як соціального явища і б) до культури народу — носія відповідної ІМ [2, с. 109–118].

Особливого значення у формуванні професійно орієнтованої МІКК набуває *педагогічний аспект* навчання ІМ, покликаний дати відповідь на запитання: «Які якості необхідно сформувати в тих, хто вивчає нову мову, щоб вони були здатні здійснювати іншомовне спілкування на міжкультурному рівні?».

Правомірність цього запитання зумовлена тим, що педагогічний аспект цілей навчання ІМ безпосередньо пов'язаний з емоційно-афективним аспектом навчання відповідної навчальної дисципліни. Інакше кажучи, зазначений аспект зумовлений ціннісними системами суб'єктів навчального процесу, їх почуттями, емоціями, ставленням до змісту і технології навчання ІМ [2, с. 118–122]. У зв'язку з цим особливі ваги набувають наступні чинники:

- розвиток у тих, хто вивчає ІМ і навчає їй, емпатії як невід'ємної якісної характеристики мовної особистості взагалі і вторинної мовної особистості зокрема;
- виховання у студентів здатності до продуктивної навчальної діяльності й автономності у здійсненні іншомовного усного й писемного спілкування;
- формування особистісного ставлення до змісту навчання, що засвоюється, потреб і мотивів учіння.

З огляду на комплексну практично-комунікативну, освітньо-розвивальну та виховну сутність професійно-педагогічної спрямованості особистості студента як майбутнього вчителя ІМ та орієнтуючись на здобутки сучасної теорії і методики та її базових й суміжних наук [5, с. 21–40]; визначимо завдання, вирішення яких сприятиме досягненню мети професійної підготовки майбутніх учителів і становитиме зміст освітнього процесу мовного педагогічного закладу вищої освіти. До них відносимо:

1) забезпечення умов для набуття ключових компетентностей, потрібних для вивчення ІМ упродовж усього життя й успішної самореалізації особистості студента як вчителя-філолога: навчальної, соціальної, загальнокультурної, громадянської компетентностей, компетентності у використанні ІКТ, а також здоров'язбережувальної компетентності;

2) сприяння вторинній соціалізації студентів-філологів, їхньому «вростанню» у відповідну іншомовну культуру, що передбачає усвідомлення базових цінностей відповідної культури, засвоєння моделей поведінки в іншомовному соціумі, набуття духовності й морально-етичних цінностей, необхідних для успішної взаємодії з представниками іншої культури та для результативного навчання підростаючого покоління;

3) стимулювання освітньої автономії студентів-філологів у навчальній діяльності, розвиток у них здатності активно й усвідомлено керувати нею, реалізувати рефлексію та корекцію навчальної діяльності при певній незалежності від викладача через надання студентам можливості перебирати на себе деякі з його функцій;

4) забезпечення умов для набуття студентами демократичної культури поведінки, самоповаги і поваги до членів студентського колективу (групи), здатності відстоювати свою позицію, бути відповідальними; заохочення прагнення студентів до колективної співпраці та рівноправного партнерства;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

5) виховання майбутніх учителів ІМ як типових носіїв української національної культури, сприяння зміцненню національної свідомості студентів-філологів шляхом відповідного соціокультурного (в т. ч. українознавчого) наповнення загального іншомовного спілкування; організації мовленнєвої взаємодії за принципом діалогу/полілогу культур; розвитку умінь представляти рідну культуру та здобутки вітчизняної освіти в іншомовному середовищі, зокрема у сфері міжнародної професійної комунікації;

6) активізація міждисциплінарної інтеграції, взаємодії традиційних та активних методів навчання (у т. ч. професійно зорієнтованих);

7) дотримання принципу гармонізації національних та міжнародних стандартів при плануванні навчального процесу на практичних заняттях з ІМ у мовному педагогічному виші, зважаючи на актуальність цього принципу для вітчизняної мовної освіти в умовах її глобалізації та реформування [10, с. 40].

Вихідним фактором вирішення цих завдань, за даними наших досліджень [3; 4; 10; 11; 12], є формування у студентів-філологів стійкої позитивної професійно-педагогічної мотивації учіння як передумови становлення педагогічної спрямованості особистості студента на практичних заняттях з ІМ.

Реалізації цих завдань, починаючи з I курсу, покликані сприяти: автентичність текстотеки і мови підручника, за яким здійснюється навчання ІМ, а також і організація практичних занять. Адже за даними наших спостережень і спеціального соціологічного опитування [11, с. 37–38] першокурсники відчують потребу у розширенні свого соціокультурного тезаурусу і виявляють психологічну готовність до засвоєння соціокультурного коду, яким володіють освічені носії відповідної ІМ. Цей чинник має служити своєрідним психологічним підґрунтям для поступового формування професійної мотивації у майбутніх учителів ІМ, яка на момент вступу до закладу вищої освіти, за даними А. М. Щукіна [13], практично відсутня. Набуття ж професійної мотивації учіння покликане стати передумовою успішного вирішення провідних завдань становлення особистості студента як майбутнього вчителя ІМіК на практичних заняттях з ІМ [12, с. 119–120].

Реалізація сучасної стратегічної мети навчання ІМ у запропонованій нами моделі забезпечується і відповідними психолого-педагогічними умовами організації навчального процесу, що утворюють освітнє середовище як своєрідне соціокультурне оточення студентів, що містить зміст професійної підготовки, різні види засобів і технологій, визначає стиль взаємодії учасників освітнього процесу і забезпечує його продуктивну діяльність.

Проте оволодіння мовою з метою навчання її інших потребує спеціальних методів, прийомів, вправ і режимів роботи, адекватних майбутній професійно-педагогічній діяльності студентів-філологів. Адже професійно орієнтована МІКК, на слушну думку Н. Ф. Бориско, – це особливий рівень розвитку комунікативної компетентності, релевантний тільки для вчителя ІМ. Її формування за РВО «бакалавр» передбачає оволодіння ІМ на варіативно-адаптивному рівні. Інакше кажучи, на рівні, який визначає сформованість умінь виділяти в ІМ об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів їх засвоєння учнями у конкретному навчальному матеріалі з урахуванням відповідної мети, рівня навченості учнів і конкретних умов навчання [1, с. 4].

Зазначена сутність професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів-філологів підтверджує актуальність розробки двонаправленої моделі навчання ІМ на практичних заняттях у мовному педагогічному закладі вищої освіти за РВО «бакалавр», спрямованої на формування МІКК як з академічними цілями, так і з професійно орієнтованими.

Запропонована модель покликана формувати як власне комунікативні, так і професійно-педагогічні уміння у сфері навчальної діяльності вчителя ІМ, засобом чого є спеціально підготовлені педагогізовані вправи-проблеми або навчально-професійні задачі (НПЗ).

НПЗ визначаємо як проблемне завдання, вихідним стимулом до виконання якого є наступна дидактико-методична ситуація:

Ви – вчитель у ... класі. Ваше завдання – організувати ...

Студентам пропонується:

1) організувати ознайомлення учнів ... класу з конкретними національними реаліями із застосуванням лінгвоукраїнознавчих коментарів: одиничних, системних, комплексних;

2) провести мовленнєву зарядку на матеріалі приказок і прислів'їв;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3) провести фонетичну зарядку на матеріалі: а) малих форм дитячого англійського фольклору; б) автентичного діалогу-зразка; в) поетичного твору;

4) організувати бесіду за змістом тематичного країнознавчого тексту.

При використанні НПЗ доцільно виділяти два етапи:

1) проведення професійно-мовленнєвого тренування: підготовка до самостійного виконання НПЗ: а) постановка завдання, розкриття її цільового призначення; б) попереднє відпрацювання елементів наступного розв'язання задачі, спираючись на достатньо повну й адекватну систему орієнтирів в педагогічно спрямованих підготовчих вправах;

2) професійно-мовленнєва практика: рольове програвання НПЗ в ситуації навчання інших.

Отже, зазначена двонаправлена модель формування професійно орієнтованої МІКК студентів-філологів має відзначатися такими особливостями:

- підвищеною мотивацією учіння, зумовленою стимуляцією інтересу студентів до певних аспектів комунікативно-навчальної діяльності вчителя ІМ і наступною настановою на оволодіння відповідними професійно-педагогічними вміннями;

- значно більшою усвідомленістю процесу оволодіння мовою, що передбачає, передусім, експліцитно виражене використання правил та мовних елементів;

- більш щільним режимом роботи студентів з огляду на системний характер процесу оволодіння мовленнєвими (комунікативними) і професійними вміннями;

- значно більшою, порівняно з однонаправленим навчанням ІМ, контрольованістю і керованістю навчального процесу, зумовленими застосуванням різних видів контролю, в т. ч. «подвійного» контролю, при якому на взаємоконтроль студентів, що взаємодіють в режимах «студент – група», «студент – студент», накладається контроль викладача;

- підвищеною повторюваністю навчального матеріалу (але кожного разу з новим завданням) у мовленнєвих і професійно орієнтованих ситуаціях.

Звичайно, одним із важливих завдань реалізації двонаправленої моделі є оволодіння студентами-філологами певним мінімумом дидактичного мовлення ІМ, під яким, як відомо, розуміють володіння класно-урочною термінологією, а також мовними засобами зверненості, модальності, ситуативності, адаптованості висловлювання, що забезпечує повноцінну дидактичну форму спілкування вчителя/викладача ІМ певною мовою у навчально-виховному процесі [8; 14; 15].

Визначною рисою творчої самореалізації сучасних учителів/викладачів ІМ стає спільна, разом із зарубіжними колегами, участь в організації міжнародних учнівських/студентських пошуково-пізнавальних проектів з ключових питань загальноєвропейської тематики, участь в міжнародних освітніх програмах як доповідача або перекладача, а також науково-практичних конференціях у країнах, мова яких є предметом навчання в Україні.

Особливого значення тут набуває соціокультурний аспект формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів ІМ, реалізації якого, за даними наших досліджень, покликана сприяти професійна спрямованість занять з практики усного та писемного мовлення, здійснювана з певною соціокультурною домінантою: філологічною, тематичною, літературно-країнознавчою, художньо-мистецькою, а також міжкультурною у сфері професійної комунікації [11, с. 37–39].

При філологічній домінанті професійно орієнтованого заняття увага викладача зосереджується на ознайомленні студентів з національними реаліями, фоновою лексикою, засобами афористичності, передусім приказками та прислів'ями, на навчання їх специфічних прийомів розкриття семантики лексичних одиниць з національно-культурним компонентом заради оволодіння цими знаннями на адаптивно-моделюючому рівні. Такими насамперед є лінгвокраїнознавчі коментарі як засоби забезпечення адекватних пояснень, а саме: одиничні, системні, комплексні [11, с. 37–38].

На занятті з тематичною соціокультурною домінантою студенти шляхом цілеспрямованого привертання уваги до навчальної діяльності викладача знайомляться з деякими прийомами роботи з тематичними країнознавчими текстами:

- організацією короткої попередньої бесіди з метою введення в тематику тексту;

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- пред'явленням навчального коментаря з поясненням власне мовних і позамовних чинників, передусім національних реалій: антропонімів, топонімів, етнографічних реалій, реалій культури, системи освіти та виховання тощо;

- організацією бесіди за змістом країнознавчого тексту [11, с. 38].

Заняття з літературно-країнознавчою домінантою спрямовані на формування у студентів деяких навчальних дій, необхідних для роботи з літературним текстом, передусім під час домашнього читання. Такими є:

- складання дотекстового контекстуально-орієнтованого коментаря з короткими відомостями про автора, його художній задум, епоху, пояснення ключових національних реалій;

- підготовка певних запитань для вилучення основної інформації з прочитаного;

- оформлення отриманої інформації у вигляді таблиці з рубриками: 1. Назва твору (розділу), його автор. 2. Місце дії. 3. Головні персонажі. 4. Проблеми, що розглядаються. 5. Ставлення до прочитаного. 6. Анотація прочитаного;

- складання плану і переказ тексту за його пунктами;

- використання денотатної карти;

- інтерпретація прочитаного [11, с. 38–39].

За такої організації роботи над художнім твором студенти, як правило, оволодівають майже всіма зазначеними діями на адаптивно-моделюючому рівні.

Заняття з художньо-мистецькою домінантою спрямовані на навчання студентів створення художньо-естетичного середовища за допомогою автентичних естетичних матеріалів: діалогів серії *Jazz Chants*, пісень, поетичних творів, в тому числі фольклорних, відеофрагментів.

При міжкультурній домінанті занять студентів навчають деяких прийомів моделювання ситуацій потенційного спілкування з носіями мови, що вивчається, в межах засвоєного мовленнєвого матеріалу, сфер спілкування, а також правил і норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки у відповідному соціумі.

При відборі опорних вправ для організації професійно-спрямованих завдань слід керуватися такими критеріями: 1) типовістю для шкільного курсу навчання ІМ; 2) можливістю методичної інтерпретації закладеного в них матеріалу; 3) потенційною здатністю стимулювати мовленнєву і професійну активність студентів [11, с. 39].

Отже, дослідна перевірка представленої двонаправленої моделі формування МІКК у студентів на практичних заняттях з ІМ засвідчує її значний методичний потенціал для забезпечення наскрізної професіоналізації навчальних матеріалів і навчального процесу з ІМ у мовному педагогічному виші. Її застосування як невід'ємної складової мовної та опосередкованої методичної підготовки майбутніх учителів ІМіК сприяє набуттю ними на адаптивно-моделюючому рівні певного мінімуму професійно значущих знань, навичок, умінь, необхідних для: формування професійно орієнтованої МІКК з орієнтацією на європейські вимоги у цьому напрямі; становлення особистості студентів як майбутніх учителів ІМіК.

Вирішення цих завдань забезпечується наступними чинниками: 1) формуванням у студентів позитивної професійно орієнтованої мотивації учіння; 2) набуттям умінь виокремлювати в іншомовному матеріалі об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів їх засвоєння з урахуванням поставленої мети, а також рівня навченості і конкретних умов навчання; 3) здатністю до саморефлексії, самоаналізу, самооцінки власної діяльності. Засобами реалізації цієї моделі є педагогізовані вправи-проблеми – НПЗ. При цьому зміст професіоналізації, як перспектива наших подальших досліджень, повинен бути чітко визначений і зафіксований у навчальних програмах філологічного профілю для кожного курсу з урахуванням вітчизняного виміру оновлення змісту вищої іншомовної освіти, що має бути представленим в державних інструктивних документах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или СКОЛЬКО МЕТОДИК НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–11.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 2 изд. испр. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2011. – 436 с.
4. Коломінова О. О. Психолого-дидактичні та методичні засади підготовки студентів мовного педагогічного ВНЗ до аналізу підручника іноземної мови / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – 2015. – № 3. – С. 53–63.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3–9.
7. Педагогічна Конституція Європи // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 54–57.
8. Роман С. В. Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 48–52.
9. Роман С. В. Принцип наступності у навчанні іноземної мови в сучасній школі і мовному виші / С. В. Роман // Проблеми освіти: наук. збірник. – К., 2013. – Вип. 74. – Ч. 2. – С. 226–232.
10. Роман С. В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 39–45.
11. Роман С. В. Теоретико-методичні засади укладання і вдосконалення навчальних програм філологічного профілю в контексті оновлення змісту вищої мовної освіти: навч. посібник / С. В. Роман, Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2011. – 64 с.
12. Роман С. В. Теоретико-методичні засади укладання навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для вищих педагогічних навчальних закладів України / С. В. Роман, Л. Я. Зеня, О. О. Коломінова // Наукові студії – XXI (культура, освіта, антропоцентричні парадигми і сучасний світ). – К.: МІЛЕНІУМ, 2015. – Вип. 5 (Т. 7). – С. 107–128.
13. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин – М.: Филоматис, 2004. – 446 с.
14. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge Univ. Press, 1996. – 114 p.
15. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge Univ. Press, 1997. – 375 p.

REFERENCES

1. Borisko N. F. Formirovanie professionalno orientirovannoi kommunikativnoi kompetentsii na prakticheskikh zanyatiyakh po inostrannomu yazyku ili skolko metodik nuzhno budushchemu uchitelyu? [The formation of professionally oriented communicative competence in Foreign Language classroom or how many techniques does a future teacher need?] // Inozemni movi. – 2010. – № 2. – pp. 3–11.
2. Gal'skova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology]: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – 2 izd. ispr. – M.: Izdat. Tsentr «Akademiya», 2005. – 336 p.
3. Zyenya L. Ya. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv do navchannya inozemnykh mov uchniv profil'noyi shkoly [The teoretical and methodological principles of preparation of teachers to be for teaching foreign languages to pupils of the profile school]: monohr. / L. Ya. Zyenya. – Horlivka: Vyd-vo HDPIIM, 2011. – 436 p.
4. Kolominova O. O. Psykholoho-dydyktychni ta metodychni zasady pidhotovky studentiv movnoho pedahohichnoho VNZ do analizu pidruchnyka inozemnoyi movy [Psychological and didactic and methodical principles of the professional training of students of the pedagogical higher educational institution for the analysis of the textbook of the Foreign Language] / O. O. Kolominova, S. V. Roman // Inozemni movy. – 2015. – № 3. – p. 53–63.
5. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. — K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
6. Nikolayeva S. Yu. Mizhkul'turna inshomovna osvita v Ukrayini [Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues]: klyuchovi problemy / S. Yu. Nikolayeva // Inozemni movy. – 2016. – № 2. – pp. 3–9.
7. Pedahohichna Konstytutsiya Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe] // Inozemni movy. – 2016. – № 2. – pp. 54–57.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

8. Roman S. V. Dydaktychne movlennya yak predmet linhvometodychnoyi pidhotovky vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [Didactic speech as subject of the linguistic and methodological training of a foreign language teacher of elementary school] / S. V. Roman // *Inozemni movy*. — 2009. — № 1. — pp. 48–52.
9. Roman S. V. Pryntsyp nastupnosti u navchanni inozemnoyi movy v suchasniy shkoli i movnomu vyshi [The principle of continuity in teaching foreign language in a modern school and linguistic higher education institution] / S. V. Roman // *Problemy osvity: Nauk. zb. / Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MON Ukrainy*. — K., 2013. — Vypusk 74. — Ch. 2 — pp.226–232.
10. Roman S. V. Profesiyno oriyentovana inshomovna komunikatyvna kompetentnist' u maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy yak predmet formuvannya v kursy praktyky usnoho ta pysemnoho movlennya [Professionally oriented foreign language communicative competence of future foreign language teachers as subject of formation in the course of oral and written practice]. / S. V. Roman // *Inozemni movy*. — 2012. — № 2. — pp. 39–45.
11. Roman S. V. Teoretyko-metodychni zasady ukladannya i vdoskonalennya navchal'nykh proham filolohichnoho profilu v konteksti onovlennya zmistu vyshchoyi movnoyi osvity: navch. posib. [Theoretical and methodical principles of composing and enhancing the educational programs of the philological profile in the context of updating the content of higher linguistic education] / S. V. Roman, L. Ya. Zyenya. — Horlivka: vyd.-vo HDPIIM, 2011. — 64 p.
12. Roman S. V. Teoretyko-metodychni zasady ukladannya navchal'nykh proham z pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov dlya vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy [Theoretical and methodical principles of composing educational programs for the preparation of foreign language teachers for higher pedagogical educational institutions of Ukraine.] / S. V. Roman, L. Ya. Zyenya, O. O. Kolominova // *Naukovi studiyi – XXI (kul'tura, osvita, antropotsentrychni paradyhmy i suchasnyy svit)* — Vypusk 5 (Tom 7) – K.: MILENIUM, 2015. — pp. 107–128.
13. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelei i studentov [Teaching foreign languages: an educational manual for teachers and students] / A. N. Shchukin – M.: Filomatis, 2004. — 446 p.
14. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge Univ. Press, 1996. — 114 p.
15. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge Univ. Press, 1997. — 375 p.

Стаття надійшла в редакцію 22.09.2017 р.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

UDC 378.091.33=111

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.20

INNA VALENTON

inna.valenthon7@gmail.com

Researcher student

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

15 Geroiv Oborony Str., Kiev

AUTHOR'S COURSE «HOT ENGLISH» FOR FUTURE MANAGERS: FROM THE EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL DEVELOPMENT

The article deals with some questions concerning the model of the formation professionally oriented competence in English reading of future managers and with the problem of the development of strategic skills in ESP reading. The necessity of students' mastering the above-mentioned competence has been grounded. The term "professionally oriented competence in English reading of future managers" has been defined. This model falls into the following stages: planning, inferring, hypothesis testing, revising hypotheses. The author gives a full description of the modelling. The reading skills are suggested to be developed with the help of corresponding exercises and tasks. It has been proved that pre-reading exercises aim to form strategic skills of planning; reading exercises and tasks enable students to use reading strategies of inferring and compression while post-reading tasks help them to develop strategies of evaluating and correcting. The research results can be used for further studies of the problem. The principles of constructing the model of English reading competence: cyclicity, systematicity, professional orientation and stepwise learning are singled out. The stages of formation professionally oriented competence in English reading are substantiated. The means of forming foreign language competence in reading and ways of controlling its level of formation are determined. The linguistic characteristics of English financial and economic texts and psychological mechanisms of vocabulary have been determined. The linguodidactic model of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts has been elaborated and the corresponding system of exercises has been developed. The criteria, evaluative indicators and levels of developing English reading competence of future managers in the process of reading professionally oriented texts have been defined.

Keywords: author's course, experimental research study, future managers, high educational establishments, Hot English, metacognitive strategies in English reading comprehension.

ІННА ВАЛЕНТОН

здобувач

Національний університет біоресурсів і природокористування України

вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ

АВТОРСЬКИЙ КУРС «HOT ENGLISH» ДЛЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: ІЗ ДОСВІДУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОЗРОБКИ

Обґрунтовано результати експериментальної перевірки алгоритму формування англomовної професійно орієнтованої читачької компетентності майбутніх менеджерів. Компетентність у читанні іношомовних професійно орієнтованих текстів визначено як здатність майбутнього менеджера читати автентичні фахові академічні тексти з різним рівнем розуміння залежно від цілей читання. Охарактеризовано специфіку професійної діяльності менеджера, яка передбачає його безперервну активну участь в заключенні договорів, організації круглих столів, проведенні семінарів та зустрічей, в реалізації спільних інвестиційних проектів, переговорів тощо. Зазначено потреби майбутніх фахівців

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

сфери міжнародного менеджменту в оволодінні компетентностями іношомовного професійно орієнтованого спілкування, які пов'язані з реалізацією успішної й адекватної професійної комунікації в різних типових та нетипових проблемних ситуаціях, невід'ємною складовою яких є розуміння письмової документації без участі третьої особи перекладача (з метою уникнення витoku інформації). Основними компонентами зазначеної компетентності є знання, лексичні та граматичні навички, мовленнєві та навчальні уміння. Конкретизовано вимоги до рівня сформованості англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх менеджерів відповідно до зазначених компонентів. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого навчання студентів використовувати ефективні стратегії з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей та цілей, аналізувати ефективні стратегії, які студенти застосовують при читанні рідною мовою з метою перенесення відповідних умінь в іношомовний контекст засобами авторського дистанційного веб-кейсу «Hot English». Виокремлено етапи формування стратегічної компетентності у процесі читання автентичних текстів з фаху й наведено приклади завдання, які повинні вирішуватися на цих етапах. Ефективність розробленої методики формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності перевірено за допомогою навчального, природного, відкритого, вертикально-горизонтального експерименту, а достовірність результатів – методами математичної статистики. Відзначено вагомість шляхів посилення ефективності стратегії формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх менеджерів як на аудиторних заняттях так і поза межами аудиторії.

Ключові слова: авторський курс, експериментальне дослідження, майбутні менеджери, вищі навчальні заклади, «Hot English», метакогнітивні стратегії в розумінні англійської мови.

ІННА ВАЛЛЕНТОН

соискатель

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины
ул. Героев Оборона, 15, г. Киев

АВТОРСКИЙ КУРС «HOT ENGLISH» ДЛЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ: ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАЗРАБОТКИ

Основной целью нашего исследования является описание результатов экспериментального обучения будущих менеджеров чтению на английском языке с использованием метакогнитивных стратегий. Кроме того, результаты исследования можно использовать для анализа учебных материалов и разработки дидактических комплектов. Материалы авторского курса «Hot English» предусмотрены для обучения студентов адекватному восприятию и пониманию разных видов текстов. Преподаватели могут использовать нашу технологию с целью создания собственных стратегий для обучения понимания текстов в процессе чтения. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся модели формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении будущих менеджеров. Выделены принципы построения модели формирования читательской компетентности: цикличности, системности, профессиональной направленности и поэтапности обучения. Обоснованы этапы формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в чтении. Определены средства формирования иноязычной компетентности в чтении и способы контроля уровня ее сформированности.

Ключевые слова: авторский курс, экспериментальное исследование, будущие менеджеры, высшие учебные заведения, «Hot English», метакогнитивные стратегии в понимании английского языка.

The National Reading Panel described reading comprehension thus: Comprehension is a complex process ... often viewed as 'the essence of reading.' Reading comprehension is ... intentional thinking during which meaning is constructed through interactions between text and reader... The content of meaning is influenced by the text and by the reader's prior knowledge and experience that are brought to bear on it [5; 6]. The problem of the twenty-first century, forming the reading comprehension research was summarized by two "blue ribbon" groups: National Reading Panel (2000) and the Reading Study Group (2002). Similarly, the Reading Study Group (2002) noted that reading comprehension involves four components: 1) the reader, 2) the text, 3) the activity, and 4) the situational context [2]. The first three essential components – the reader, the text, and the task – occur within the fourth component of reading comprehension – the situational context. The reader is the one doing the comprehending, and the text is the reading material (e.g., stories, nonfiction selections, etc.).

As reading is considered an important educational practice in academic settings, there have been numerous attempts to study the evolving nature of the notion, which is still being reconsidered in terms of new research findings (J. Bamford, E. Bernhardt, Z. Breznitz, R. Day and J. Bamford, W. Grabe, J. Hedgcock and D. Ferris, T. Hudson, K. Koda, K. Lems, L. Miller, T. Soro, K. Mokharti, I. S. P. Nation etc.). Specialists from different fields related to reading (psycholinguists, applied linguists, educational psychologists, foreign language teachers, experts in the field of reading) have been trying to analyse reading as a process, ability, competence, skill, and compose a reading model based on the ideas of goal-directedness, intentionality, integrity with other skills, author-reader relations (W. Kintsch, L. McNeil, C. Perfetti, K. Stanovich).

However, the analysis of modern scientific literature demonstrates that the methodology of teaching reading English professionally oriented texts to future managers on the base web-case has not been developed yet.

The activity refers to what kind of comprehension task, skill, strategy, or concept the reader is attempting to perform (e.g., discovering the author's main idea, understanding a sequence of events, thinking about a character's intent in a story, etc.).

The technology of forming English professionally oriented reading competence with using author's combined distance courses by the students – future managers has not been the subject of a special study. Thus, the relevance of the study is caused by the needs of training specialists in management, able to accept moderated reading metacognitive strategies in foreign language. Experimental study at Zhytomyr State Technological University has developed an experimental pathway called "Hot English", which we now use in forming reading competence in addition to the traditional pathway "English as a Foreign Language". This new pathway is a response to the changes in the Ukrainian job market and internationally and includes an industrial placement experience with leading companies in USA and GB during last four years abroad.

By working with author's course "Hot English" for future managers in small groups or pairs, students have gained experience in transferable competences in foreign language.

As stated in [4], reading skills play an important role in teaching English as a foreign language. Learners who have good reading ability will progress in their careers and their further studies. For those who study English as a foreign language, ability in English reading comprehension is a must. Future managers need reading comprehension to be able to continually increase their knowledge [5]. Reading is a type of interaction, which helps students to develop the ability to work in a group (listening, giving opinions, reaching agreements, etc.) and independently (time management and problem solving). They reflect on different learning strategies and continue learning outside the classroom. It helps future managers learn independently, self-evaluate the knowledge acquired, handle communication techniques on all levels and work in teams.

This author's course "Hot English" takes students to the level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe. The content is geared towards the management profession. The course comprises 32 classroom hours and 16 combined distance MOODLE hours.

The purpose of this research is to describe the experience of experimental development in the author's course contents "Hot English" with was used in the learning process and to characterize its linguistic content.

The research task is to describe the effectiveness of the suggested method by means of the natural, vertical and horizontal, open methodological experiment; and confirm the validity of the achieved results.

Three experimental groups consisted of 44 students – future managers at Zhytomyr State Technological University at the Faculty of Economics and Management during semester 2 of the 2017 academic year. The cluster random sampling technique was used in all three experimental groups. The research instruments were comprised of 16 lesson plans with added exercises on the distance learning platform MOODLE, an English reading comprehension ability test and an attitude questionnaire, which was called "Hot English". The instruments in each model cycle of the experimental research consisted of a teaching observation form, a learning observation form, lesson plan quizzes, cycle quizzes and a student interview form. Percentage, mean, standard deviation and t-test for dependent samples were used to analyse data.

Three cycles of action research were employed in this experimental study. The students' average pretest and posttest scores on English reading comprehension ability were 45.73 % and 81.07 %, respectively. The students' English reading comprehension was found to be significantly higher after learning using metacognitive strategies.

The author's course contents "Hot English" has been implemented in the context of a credit module training system and a modular rating system of evaluation. In accordance with the gradual complication of each subsequent the number of tasks for working with text in the Pre-Reading and Post-Reading stages increases.

We will dwell briefly on the final stage of Post-Reading. This step is aimed at verifying the text understanding, on the use of information in oral and written speech. The contents of this stage are receptive-reproductive and receptive-productive, reproductive and productive exercises. Following N. D. Galskova, we offer three groups of exercises at this stage [1, p. 214–220]. The first group of exercises has been associated with the reproduction of text material based on keywords and sentences, a shortened or simplified version of the text. Students are offered a task for such text processing: distribution of text into semantic milestones, plotting in the text, searching key phrases or sentences for each plan item. The second group of exercises has been aimed at developing reproductive and productive abilities to reproduce and interpret the content of job-related texts and articles in the context of the problems the author is concerned with; to argue, based on the material of the text, to express their thoughts and judgments on these problems; to evaluate the information contained in the job-related texts and articles in terms of its significance for the student; to report what the future manager got to know and so on.

The integral part of the learning process at each stage and at the end of the training has been presented as the assessment of the formation of the level of certain skills of students. The developed model provides for the ongoing assessment at each lesson, as well as summative assessment as part of the module test, which is carried out after the study of the module. Unlike non-computer training, the web-site provides complete confidentiality of the results of tasks execution. In addition, an important point is the possibility of self-regulation of speed and other ergonomic capabilities of the "Hot English".

Traditionally, reading comprehension was narrowly thought to encompass answering some multiple-choice questions after reading a story or a reading passage. While this may be one form of reading comprehension, it is not comprehensive and does not take into account the stages of reading comprehension, requirements for understanding different genres of text. The students' attitude towards teaching English reading comprehension with metacognitive strategies was at a good level. There were a number of reasons for this. First, a specific set of metacognitive strategies was employed [4; 6, p. 270–279]. This strategy can help the process of language learning by fostering enjoyment and effectiveness. Learners can successfully arrange their self-learning activities. This idea was combined with the three teaching cycles of action [5, p. 449–522]. It reflects a continual process of teaching reading that leads to interaction in the classroom and on the MOODLE platform too.

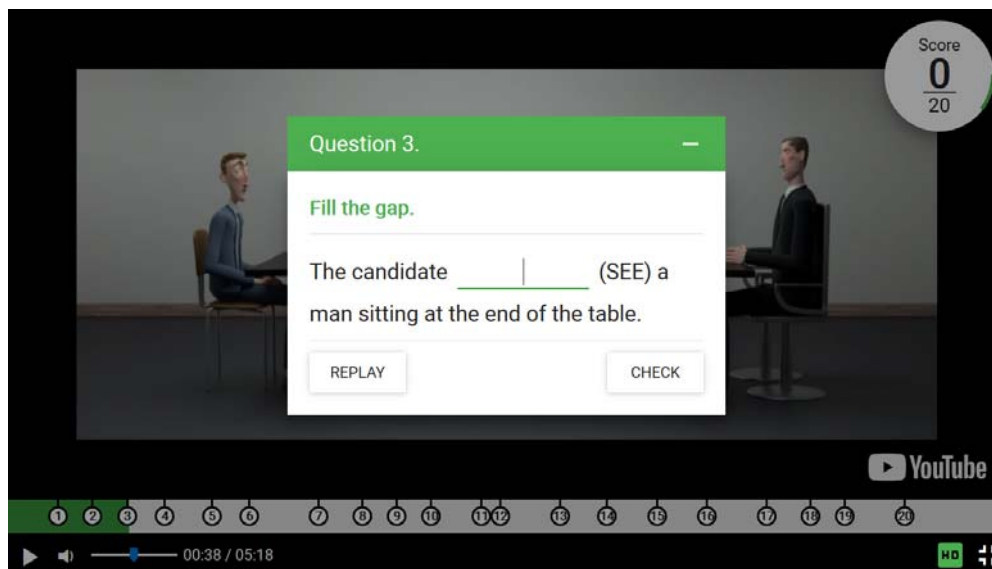
Activating previous knowledge is an essential ingredient in building reading comprehension skills. It allows the new professionally oriented information "to stick" to the older information and be more easily recognized, understood, and remembered. Initially, this may be a separate step for readers; however, with practice this skill may be incorporated into the previewing process. We have asked our students what they know about the themes, topics, and setting of the text that they had previewed. If student have written down a list of key terms, we referred to them again. We have used an open-ended (*"Tell me what you know about these topics?"*) or more directive format (*"Have you ever travelled out West? What do you think they are referring to when they mention..."*) to find out what our students know about these themes/terms. And only after this stage we introduced future managers schemas by comparing them to our reading glasses.

We have chosen our own format: multiple types of media are now available to students (e.g., electronic books, audio books, and text-to-speech) on the MOODLE. It is important for future managers to read along with audio supports to increase professionally oriented vocabulary and reading fluency. Some students selected to watch a movie in conjunction with reading the professionally oriented texts. The visual and auditory input gave us possibility to strengthen reading students' comprehension. Our students selected this avenue for increasing reading comprehension, "Hot

English” helped them to compare and contrast the texts and the movie (see the pictures 1, 2: Screenshots from “Hot English”).



Picture 1. Screenshot from “Hot English”



Picture 2. Screenshot from “Hot English”

In this video quiz (Picture 1, 2) students fill in the missing past simple irregular verbs. There are 20 gaps fill questions to practice grammar. These are quick questions where students need to fill in only one word. Scene summary: an odd candidate shows up for a job interview only to find that the interviewers are even weirder than he is. A story with a surprise ending. Video URL: <https://youtu.be/Idn-whtzvcM>. Lesson type: Grammar practice. Dialect: British English (UK English). Tags: job interview, animated short, irregular verbs, past simple, grammar practice.

Our multimedia can be presented in different styles with optional possibilities. It is extremely important that the instructor provides a wide range of ways to demonstrate competence. Many students cannot show what they really know in the traditional test writing format. But there should be a variety of opportunities that the future manager not only demonstrated the competence in reading, but also made his / her unique point of view. Below there are several examples of final projects to demonstrate reading comprehension: 1) create a shadow box or collage illustrating the main themes; 2) produce a film of this text re-set in a different time period; 3) re-enact the text in a skit; 4) write and illustrate an original text jacket for the text; 5) rewrite the ending of the story (include dialogue and imagery); 6) give an oral presentation about the author of this text;

7) stage an interview with one of the characters; 8) make a poster with a story map/character analysis; 9) create a trivia game with quotes from the book ("Who would have said this?").

In addition, our student's learning style should help to determine the way reading comprehension is taught and how they demonstrate their knowledge. And we have to inevitably learn alongside our students if we decide to venture beyond traditional comprehension questions. In accordance to the results of our experiment, we would like to say that forming English reading comprehension is a multi-step process and demands that the student bring every ounce of her/his experience and world knowledge to the task.

Modern scientific literature analysis on the topic enabled the experimental idea that teaching future managers English professionally oriented reading should be based on the following positions: developing grammatical and especially lexical skills which are essential for reading comprehension; professionally oriented texts analysis with the aim of further focusing on their main features and predicting possible difficulties which students can face; activating students' prior knowledge; careful text selection with the focus on students' linguistic and subject knowledge; focus on visual information and means of its visualization; practicing intensive and extensive reading of professionally oriented texts; teaching strategies through direct instruction, encouraging learners to select appropriate strategies according to the type of the text and reading goals, individualize their strategy repertoires; problem-based learning with the aim of developing creativity, reflection, personal qualities; individual approach to learners.

The analysis of psychological foundations showed that reading consists of lower-level processes (automatic word recognition, rapid and automatic syntactic processing, combining word and structural meanings into units) as well as higher-level processes (coordination of main and supporting ideas of the text, interpretation of the information from the text). Skills which are typical of lower-level processes can be relatively automatic while skills of upper-level processes are not automatic. Reading comprehension processes of fluent readers work simultaneously, and the purpose defines reading processes emphasized. Working memory plays an exceptional role on both levels as its major component – executive control – is recognized as central to comprehension processing.

Professionally oriented reading competence is the ability to read authentic academic texts of different types demonstrating different levels of understanding depending on the objectives.

Professionally oriented reading competence consists of explicit and implicit knowledge, reading skills (lexical and grammatical) which refer to the lower-level processes, reading comprehension skills relating to higher-level processes and study skills. All the components of academic reading competence have been specified in the web-case "Hot English".

It has been proved that professionally oriented reading competence development is influenced by the following factors: learning goals, motivation, practice, subject knowledge, strategy use, social interaction, self-reflection, autonomy support, correctly organized instruction. We consider the latter the dominant one which influences all the other factors.

The analysis of modern literature, the reading test formats of internationally recognized exams which contain professionally oriented texts or at least passages in formal written English as well as purposes of reading in academic settings (to search for information, learn from text, integrate information from different sources, analyse and criticize text, write, search for information needed for writing) enabled the development of the following assessment criteria for English professionally oriented reading comprehension: comprehension of the gist, comprehension of a detail, locating and understanding specific information, ability to analyse the information, capacity to integrate information.

The limitation of this study is its small sample virtual size. In order to develop English reading comprehension abilities, metacognitive strategies are valuable. Centering, arranging, planning and evaluating one's learning are particularly effective in enhancing English reading comprehension. These research findings provide practical information about developing English reading comprehension abilities using metacognitive strategies. They improve future managers' reading skills by enabling more enjoyable and easier professionally oriented foreign language learning. In applying metacognitive strategies in teaching, a teacher should fully understand the theory. Students should receive orientation to the processes and activities before starting the MOODLE program. Learner participation should be a focus. Duration of each activity should be carefully considered and remain flexible. The selection of the reading texts should be varied and appropriate for the level of the students. This technique is a key tool for students to develop efficient reading skill. This should be extended to other contexts. It should be

compared with other reading strategies to seek a set of best practices for effectively improving students' English language comprehension.

By working with "Hot English" in the process of forming to future managers English-language professionally-oriented competence in reading, the principle of individualization of learning has been realized as much as possible, because the students can choose and adapt educational materials in accordance with their professional needs and interests, level of English professionally-oriented language and development of certain skills. Consequently, the model, developed by us, has been based on the cycle, systematic and step by step training principles and has been implemented in the context of the credit-module training system and the modular rating system of evaluation.

The perspectives of further research are developing methodological recommendations on how to work with author's course "Hot English" to form future managers English reading competence.

LITERATURE

1. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 350 с.
2. Bell T. Extensive Reading: Speed and Comprehension, The Reading Matrix. – 2001. – Vol. 1 (1). [Available at]: <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>
3. Boulware-Gooden R., Carreker S., Thornhill A., Joshi R. M. Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. The Reading Teacher. – 2002. – 61(1), P. 70 – 77.
4. Day R. R. & Bamford J. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading, Reading in a Foreign Language. – 2002. – Vol. 14 (2). [Available at]: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
5. Jacobs G., Renandya W., Bamford J. Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language, Reading in a Foreign Language. – 2000. – Vol. 13 (1), P. 449 – 522.
6. Taylor B. M., Peterson D. S., Pearson P. D. & Rodriguez M. C. Looking inside classrooms: Reflecting on the "How" as well as the "What" in effective reading instruction. The Reading Teacher. – 2002. – 56(3), P. 270 – 279.
7. Singer H., Ruddell R. B. Theoretical Models and Processes of Reading. – 3rd ed. – Newark, DE: International Reading Association, 1985. – 960 p.
8. Thonney T. Teaching the Conventions of Academic Discourse / T. Thonney // Teaching English in the Two-Year College. – 2011. – V. 38. – № 4. – P. 347 – 362.
9. Urquhart S. Reading in a second language: Process, product, and practice / S. Urquhart, C. Weir. – Harlow, England: Addison-Wesley Longman, 1998. – 346 p.
10. VanderVeen A. Developing and Validating Instructionally Relevant Reading Competency Profiles Measured by the Critical Reading Section of the SAT Reasoning Test / A. VanderVeen, K. Huff, M. Gierl, D. S. McNamara, M. Louwerse, A. Graesser // Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies; McNamara D. S. (ed.). – Lawrence Erlbaum Associates: New York, London, 2007. – P. 137–172.

REFERENCES

1. Galskova N. D. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam: uchebnoe posobie* [Methods of teaching foreign languages: Handbook], Rostov n/D., Fenix, 2017, 350 s.
2. Bell T. Extensive Reading: Speed and Comprehension, The Reading Matrix, 2001, Vol.1 (1). Available at: <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>
3. Boulware-Gooden R., Carreker S., Thornhill A., Joshi R. M. Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. The Reading Teacher, 2002, 61(1), P. 70–77.
4. Day R. R. & Bamford J. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading, Reading in a Foreign Language, 2002, Vol. 14 (2). Available at: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
5. Jacobs G., Renandya W., Bamford J. Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language, Reading in a Foreign Language, 2000, Vol. 13 (1), P. 449–522.
6. Taylor B. M., Peterson D. S., Pearson P. D. & Rodriguez M. C. Looking inside classrooms: Reflecting on the "How" as well as the "What" in effective reading instruction. The Reading Teacher, 2002, 56(3), P. 270–279.
7. Singer H., Ruddell R. B. Theoretical Models and Processes of Reading, 3rd ed., Newark, DE, International Reading Association, 1985, 960 p.
8. Thonney T. Teaching the Conventions of Academic Discourse // Teaching English in the Two-Year College, 2011, V. 38, № 4, P. 347–362.
9. Urquhart S. Reading in a second language: Process, product, and practice / S. Urquhart, C. Weir, Harlow, England, Addison-Wesley Longman, 1998, 346 p.

10. VanderVeen A. Developing and Validating Instructionally Relevant Reading Competency Profiles Measured by the Critical Reading Section of the SAT Reasoning Test / A. VanderVeen, K. Huff, M. Gierl, D. S. McNamara, M. Louwerse, A. Graesser // Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies; McNamara D. S. (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, New York, London, 2007, P. 137–172.

Стаття надійшла в редакцію 16.09.2017 р.

UDC 378.141:811.112.2:379.85(045)

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.21

YANA OKOPNA

jana.okopna@gmail.com

Doctoral student

Kyiv National Linguistic University

73 Velyka Vasylkivska Str., Kiev

THE AUTHOR'S COURSE «DEUTSCH NACH ENGLISCH 4» FOR FUTURE MANAGERS IN TOURISM

This paper presents some problematic aspects in scientific methods of experimental research study. As a result of a comprehensive analysis of the development of such experimental education at present it is possible to determine the priority directions of its further modernization, which provide for the needs of the labour market, the formation of an optimal network of tourism management schools, a system of quality assurance of vocational education, diversification of funding by delegating more powers to regional education authorities. The experimental research study results with the author's course "German after English 4" for future managers in tourism, that are described in the article, are to enhance the role and responsibility of social partners, businesses, trends and quality requirements of the skilled workers. The education market and the labour market should be developed through the implementation of a common methodology for their monitoring on the state basis in order to train future skilled tourist managers in higher educational establishments and creating together with employers on the state basis the vocational schools, that are specialized in training centres for skilled workers using the dual training system.

Keywords: author's course, German after English, experimental research study, future managers in tourism, high educational establishments.

ЯНА ОКОПНА

докторант

Київський національний лінгвістичний університет

вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

АВТОРСЬКИЙ КУРС «DEUTSCH NACH ENGLISCH 4» ДЛЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Описано результати експериментальної перевірки алгоритму формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх працівників сфери міжнародного туризму як специфічної реалізації навчального процесу з виробничими цілями в межах розвитку інішомовної комунікативної діяльності; виявлення взаємозв'язків психологічних механізмів у багатоступінчастих процесах оволодіння мовною діяльністю в умовах інтерференційних явищ та позитивного перенесення. Проаналізовано психологічні дослідження та методологічні проблеми інтерференції та позитивного перенесення при вивченні другої іноземної мови після першої зарубіжних та вітчизняних науковців з метою систематизації існуючих алгоритмів, вилучення наукових концепцій та стратегій вивчення другої іноземної мови з точки зору мережевої підтримки. Виявлено, що отримані результати після здійснення експериментального дослідження остаточно підтвердили ймовірність гіпотези про те, що розгляд психологічних характеристик, механізмів інтерференційних явищ та позитивного перенесення у процесі формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх працівників сфери міжнародного туризму (німецька мова після англійської) ефективно відображаються на якості професійно орієнтованої освіти. Рекомендовано при вивченні другої іноземної мови після першої враховувати наступні чинники: зв'язок професійно орієнтованого навчання другої іноземної мови

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

та навколишньої дійсності; рівень сформованості комунікативних навичок майбутніх працівників сфери міжнародного туризму рідною мовою та першою іноземною; наявність попереднього навчального філологічного досвіду майбутніх фахівців сфери міжнародного туризму в оволодінні професійно орієнтованою іноземною компетентністю в продуктивних видах мовленнєвої діяльності; наявність мовних універсалій в структуруванні стратегії (твердження, предмет, об'єкт, сингулярний/множинний і т. д.), що сприятиме створенню особливого специфічного професійно орієнтованого виду мовних знань і полегшить асиміляцію другої іноземної мови. Мова універсалій уможливіє реалізацію порівняльно-типологічного аналізу феноменів рідної та суміжних іноземних мов, які вивчаються паралельно. Відзначено, що розуміння концепції вивчення другої іноземної мови після першої за підтримки дистанційного комбінованого мережевого навчання має розглядатися в структурі алгоритмічної моделі взаємодії суміжних іноземних мов із врахуванням психічних процесів, які задіяні в підсвідомості майбутніх працівників сфери міжнародного туризму під час оволодіння німецькою мовою після англійської.

Ключові слова: авторський курс, німецька мова після англійської, експериментальне дослідження, майбутні менеджери в сфері туризму, вищий навчальний заклад.

ЯНА ОКОПНАЯ

докторант

Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

АВТОРСКИЙ КУРС «DEUTSCH NACH ENGLISCH 4» ДЛЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА

Представлены некоторые проблемные аспекты результатов экспериментального исследования. Подводятся итоги о том, что приоритетные направления дальнейшего исследования заключаются в модернизации путей изучения немецкого языка после английского, подтвержденные статистическими данными. В результате всестороннего анализа развития такого экспериментального обучения в настоящее время можно определить приоритетные направления его дальнейшей модернизации, которые обеспечивают потребности рынка труда, формирование оптимальной сети школ управления туризмом, систему обеспечения качества профессионального образования, диверсификацию финансирования путем делегирования большего объема полномочий региональным органам образования. Отмечено, что важность результатов экспериментального исследования с авторским курсом «Немецкий после английского 4» для будущих менеджеров в сфере туризма заключается в повышении роли и ответственности социальных партнеров, предприятий и местных органов власти в отношении объемов, тенденций и качества соблюдения требований к квалификации рабочих сферы туризма. Обозначены предпосылки для развития туристического образования, туристического рынка труда путем разработки и реализации общей методологии мониторинга обучения нескольким иностранным языкам одновременно, формирования основ государственного заказа для вузов на подготовку квалифицированных туристических менеджеров и создание совместно с работодателями на базе государственных профессиональных школ специализированных учебных центров иностранных языков для повышения уровня владения иностранными языками с использованием двойной параллельной системы обучения родственным иностранным языкам.

Ключевые слова: авторский курс, немецкий после английского, экспериментальное исследование, будущие менеджеры в сфере туризма, вуз.

The problem of teaching professionally oriented oral and written communication in German after English as second foreign language is investigated in numerous works by Ukrainian and foreign scientists [1; 2; 3; 5; 6; 7]. The conceptual system in theory of speaking and writing, in developing methods of teaching these types of speech activity, in defining objects of control has been described (O. Bihych, I. Bim, V. Buhbinder, L. Gaydukova O. Kalimulina, O. Kvasova, A. Knurova, L. Morska, T. Oleynik, Ye. Passov, I. Popov, I. Simkova, V. Skalkin etc.) The features of the culture of interpersonal communication training have been analyzed (T. Astafurova, E. Vereshchagin, L. Zyenya, O. Kraskovska, Yu. Kuzmenkova, S. Sokolov, O. Tarnopolsky, M. Fayenova etc.). Scientists (M. Baryshnikov, N. Castle, I. Kolomiets, S. Kolomiets, S. Lymova, R. Martynova, O. Soroka I. Chirva) considered professionally oriented learning of speaking and writing, taking into account differences in the areas of communication, professional roles, types of professional dialogue,

language and speech material. The features and benefits of learning second foreign language after first and overcoming the effects of interference has been mentioned in the works of A. Anisimova, L. Kalashnikova, N. Marchenko, I. Miller, A. Molokovych, A. Pinska, T. Pustovalova, O. Savchuk A. Scheptylova and others.

In recent years, considerable attention in the training of future specialists second foreign language, of students from non-linguistic higher education institutions foreign language communicative competence formation has been given to the use of Internet resources (O. Bihych, M. Bovtenko, A. Buran, P. Serdyukov, L. Skaliy, N. Ugrinovich, S. Fomin, N. Forkun, E. Yakushina, A. Dillon, C. Kramersch etc.).

The technology of forming German professionally oriented competence using author's combined distance courses by the students – future touristic managers has not been the subject of a special study. Thus, the relevance of the study is caused by the needs of training specialists in tourism, able to communicate in both foreign languages. German Studies at National University for Food Technologies has been developed with the help of experimental author's course called "Deutsch nach Englisch 4" on the Learning Platform Moodle, which we now use in teaching German as Second Foreign Language. This new pathway is a response to the changes in the Ukrainian job market and internationally and includes industrial touristic placement experience with leading companies in Germany.

Working with author's course "Deutsch nach Englisch 4" for future managers in tourism in small groups or pairs, students have possibility to practice communication strategies in both foreign languages (German and English). These types of interactions, help students to develop the ability to work in a group (listening, giving opinions, reaching agreements, etc.) and independently (time management and problem solving). It helped future workers in touristic sphere learn independently, self-evaluate the knowledge acquired, handle communication techniques on all levels and work in teams.

The level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe is the level, which has been achieved by students working with the author's course in German "Deutsch nach Englisch 4" in accordance to the results in experimental research. "Deutsch nach Englisch 4" content is oriented on the tourism profession. The course has 60 classroom hours and 30 have been organised as the distance Moodle hours.

The starting level is B1 Students with some knowledge of the language will be given a level test at the start of the course. Students with a level much higher than that of the course may go directly to the final exam [6, p. 139 – 147].

The purpose of this research is to give a basic description of the author's course "Deutsch nach Englisch 4" and some background information about why we felt it was necessary to develop this alternative. We then want to give more detail about what is special about this modern language course, and what the benefits are for students. Finally, as evidence of the success of this approach to date, we would like to quote some of our students' feedback about the pathway and in particular about their industrial touristic placement experience.

The research task is to analyze the effectiveness of the suggested method by means of the natural, vertical and horizontal, open methodological experiment and confirm the validity of the achieved results.

In accordance to the results of our experiment, which was conducted on the base of the National University for Food Technologies with the future managers in tourism (49 students), future touristic workers acquire the German language content as second foreign language after English. "Deutsch nach Englisch 4" helps them also to develop communicative competences in oral and written interaction, enabling them to do the following at the end of the course:

- 1) to recognise the letters of German and relate them to the phonemes;
- 2) to recognise the sounds that are pronounced and those that are not;
- 3) to distinguish between the phonemes of German;
- 4) to understand brief oral messages on the telephone, or in public places;
- 5) to communicate in simple everyday situations;
- 6) to understand brief announcements and news items and extract information from a written text aimed at the general public (signs, posters, leaflets, notes, etc.);
- 7) to write brief, simple texts in German (postcards, notes, personal texts, etc.);
- 8) to fill in forms with personal details [7, p. 330 – 383].

It gave us possibility to get the following results in forming outcomes competencies and learning: increased proficiency in reading, writing, oral and aural skills in German for professional use; insights into commercial, marketing and PR-Touristic management practice in German-speaking countries; career awareness and insights into “the world of work”; skills-based language learning and insight into Contemporary German/Austrian Studies.

Our students can use the communication techniques in tourism organizations and companies with professionally oriented activities: internal, external and corporate. Learning outcomes are connected with communicative activities of our future touristic managers in: 1) identifying vocabulary typically used in business communication in two foreign languages; 2) identifying grammatical forms typically used in business communication in two foreign languages; 3) developing theoretical and practical knowledge of two foreign languages and topics related to the tourism sector.

Learning outcomes are connected with using by our students the specialized language of the tourism sector in both foreign languages and at the same time with using German and English in specific contexts and real situations.

Author's course “Deutsch nach Englisch 4” contains groups of exercises in practicing general language functions and in the same time for functions specific to the tourism field. The first is known as socializing function, which is realized through the establishing contacts with a person (for example, greeting and responding to the greeting, offering the welcome etc.); saying goodbye; making introductions; apologizing; offering thanks. The second is divided to four subgroups:

a) identifying function exercises – identifying oneself and another person; asking for and giving personal information (name, age, job, address, birthplace, nationality, civil status, family, customs, tastes, holidays); asking for and giving information about places (location, characteristics, etc.); asking for and giving information about times: time of day, timetables, dates, duration of an activity; asking for and giving information about a current situation;

b) expressing function exercises – expressing satisfaction or dissatisfaction; expressing preference; expressing a wish;

c) inductive function exercises – asking questions and expressing willingness or a wish to do something; stating that something is possible or impossible to do; suggesting an activity;

d) metalinguistic function exercises – asking and saying how to say something or how a word is pronounced in German; asking and saying how to spell a word (accent, apostrophe, comma, point, hyphen, etc.); asking the meaning of a word or expression.

Grammar groups of exercises in the author's course “Deutsch nach Englisch 4” contains activities, where students learn to be able to recognize and appropriately use the grammatical structures. The vocabulary content falls mainly into the following areas: shopping (shops and transactions), food and drink, weather, leisure and sport, everyday activities at home, and describing people and places.

In phonetics and prosody future touristic managers learn to be able to recognize and appropriately use the prosodic features (intonation, rhythm, etc.) of the language. They must also recognize and appropriately use the basic sounds and sound symbols of German, as specified below. Long and short vowels:

- 1) discrimination between *o/ö, u/ü, a/ä, ä/e*;
- 2) diphthongs: *ei, ai, ay, eu, äu, au*;
- 3) unstressed vowels;
- 4) the vowel *e* (discrimination);
- 5) nasals *ng, nk*;
- 6) the consonant *r*.

We have completed some recommendations for reading activities in accordance to the results of our experiments. Reading is a crucial part of the course “Deutsch nach Englisch 4”. At the start of the academic year the teaching staff has to inform students about the books to be used. Also, the course “Deutsch nach Englisch 4” has been provided with simple texts adapted to students' level, to help them improve their reading comprehension and language acquisition. The texts used in the course have to assist students' learning until they are able to cope with short graded readers.

All students have studied the same modules in “German as Second Foreign Language” during *the first experimental phase*. In *the second experimental phase*, this model includes “Introduction to

German touristic management” and “Introduction to the Hospitality Language and Advertising”. The students were then required to choose one pathway, which they will follow during the *second* and *third experimental phase* at National University for Food Technologies. In the *second experimental phase*, skills-based oral and written language classes were still shared by all students. During the *first six lessons* of each term, they have studied “Introduction to German Touristic Management” or “Introduction to the Hospitality Language and Advertising” for two hours per week, according to their chosen pathway.

The Business Pathway curriculum “*Introduction to German Touristic Management*” comprised analysis of advertisements; discourse strategies; job application strategies; concepts, facts and terminology of the German economy; marketing in Germany and intercultural aspects of marketing; and, very importantly, towards the end of the second experimental phase, culture shock. The lecture on culture shock has proved of such interest to students going abroad that it was then adopted as a part of the preparation in both languages practiced abroad for all students – future touristic managers – during the second half of each experimental phase, in both pathways of study “Introduction to German Touristic Management” or “Introduction to the Hospitality Language and Advertising”.

The third experimental phase was generally spent in a virtual German-speaking country or, for those studying two languages, it was spent in a virtual country speaking their other target language. Students have had possibilities to participate in a virtual business game as Manager Assistants in Foreign touristic companies to investigate and provide different tours of Ukrainians historical places and sightseeing. Students of the “Introduction to the Hospitality Language and Advertising” pathway were encouraged to apply for industrial placements in Germany in their virtual business game as Manager Assistants in foreign touristic companies to investigate and provide different tours of Ukrainians historical places and sightseeing. Some of the advantages of their work placement were:

- interaction between employers and students at an early stage;
- an early career awareness which can enhance students’ motivation to study;
- students value careers guidance more when it is part of their academic study;
- students have had possibilities to acquire additional marketable skills.

In the *third experimental phase*, for both pathways, “Introduction to German Touristic Management” and “Introduction to the Hospitality Language and Advertising” curriculum includes “de-briefing” for two hours per week over the whole phase. While the experimental group I concentrated on business communication to be looked at from outside, the experimental group II, following the third phase in virtual abroad game, has had possibilities to look into business communication from within, incorporating students’ experience and research during their virtual time abroad, and building on them. The experimental group III during the *second experimental phase* was organized in accordance to the mixing program, which was designed from both pathways, “Introduction to German Touristic Management” and “Introduction to the Hospitality Language and Advertising”.

The curriculum included “de-briefing” after the *third phase* virtual abroad practice, and brought in as much of the students’ experience and learning as possible, as well as deepening the subject areas studied during the *second phase*.

At the end of the course students have achieved the following, they: 1) have progressed in grammar, pronunciation, use of vocabulary, register, etc. and fluency (speed of production, ability to express ideas and construct discourse), in both speaking and writing, corresponding to level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages; 2) have learnt strategies and skills to understand simple authentic written and spoken texts; 3) have learnt strategies to continue learning independently outside the classroom; 4) have developed the ability to use the language efficiently in everyday situations and have learnt how to use language learning resources – dictionaries, grammars, text books, practice exercises, etc.

The assessment process [1, p. 127 – 137; 2, p. 160 – 168; 3, p. 423 – 427] has been realized on the MOODLE platform too. Future managers in touristic sphere have attended at least 80% of their classes in order to be included in the continuous assessment process. The assessment has been included in following activities. 1) *Writing tasks* / activities were provided three to five writing tasks were performed, when students have been asked to rewrite their texts to improve on the first version. 2) *Portfolios*, that contained six to eight tasks, covering the four language skills. These has been done at home or in class. The following are examples of these tasks: reading worksheets; transformation

exercises; mini-tests; self-assessment sheets; information search; production of documents. The days allocated to midcourse exams can be used to work on portfolio activities, such as the listening and reading mini-tests. 3) *Speaking activities* – over the year, one to two speaking activities will be conducted. These may be individual or group activities, and may take place in the classroom or be recorded and sent in. Depending on the level and the number of students in the class, they could be monologues, dialogues, presentations, etc. 4) *Mid-course tests* – one or more mid-course tests are held on the days set aside for this purpose, consisting of a writing test (one or two tasks) and/or a speaking test. These tests are in the same format as the final exam.

The students put all their knowledge of the language into practice in order to accomplish a set of oral and written tasks, both of a general nature and specifically related to tourism. In other words, during the experiment we organised such conditions, when emphasis is placed on the learning process rather than on theoretical input from the teachers, lecturers and tutors [6, p. 139 – 147; 7, p. 330 – 383]. Through the whole experiment we encouraged students to use the language actively in class and when practising outside the classroom on the MOODLE platform, to carry out communication tasks similar to those we engage them in real life, in a wide range of situations. To this end, class activities are designed to maximise students' participation and help them take responsibility for their own learning.

The perspectives in our further experimental research are following from our students' comments in their reports. They have covered a wide range of aspects of their experience, starting with basic insights like: *"I have gained insight into what it is like to work under a lot of pressure..."*; *"Now I'm not afraid to answer the phone in both foreign languages..."*; *"I have learned a lot from working in a team..."*; *"The 'Schwabens' really know how to celebrate/have a good time..."*. These and similar comments have encouraged us greatly to show how to work with the author's course "Deutsch nach Englisch 4" for future managers in tourism more effectively. We hope to organize our next research to benefit more students from the opportunities offered by these pathways in the future. The perspectives of our future research we see as organizing methodological recommendations on how to work with "Deutsch nach Englisch 4".

LITERATURE

1. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнева, Д. А. Руснак, О. М. Мет'олькіна, Т. Г. Кириченко, Т. І. Коробейнікова, Я. В. Окопна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів – Вид. 5-те, доп. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 655 с.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш і ін. – К.: ТОВ «Видавничий дім Плетейди», 2011. – 100 с.
5. Окопна Я. В. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни іноземна мова (за професійним спрямуванням) напрям підготовки 6.140103 «Туризм» / Я. В. Окопна // Робоча програма нормативної навчальної дисципліни іноземна мова (за професійним спрямуванням) напрям підготовки 6.140103 «Туризм». – К.: НУХТ, 2013. – 37 с.
6. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: колективна монографія за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Гладунов, Я. В. Окопна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – 148 с.
7. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: колективна монографія за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова, Л. О. Максименко, О. М. Огуй, І. О. Сімкова, Я. В. Окопна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

REFERENCES

1. Bihych O. B., Voloshynova M. M., Matsnieva O. A., Rusnak D. A., Met'olkina O. M., Kyrychenko T. H., Korobejnikova T. I., Okopna Ya. V. Elektronni zasoby navchannia inozemnykh mov studentiv: dosvid rozrobky j aprobatsii [Electronic teaching aids for students studying foreign languages: experience in development and testing], Kyiv, Vyd. tsentr KNLU, 2012, 160 p.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2. Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice], Kyiv, Lenvit, 2013, 590 p.
3. Mojseiuk N. Ye. *Pedahohika: navchal'nyj posibnyk dlia stud. vysch. navch. zakladiv* [Pedagogy: a textbook for students of higher education], Kyiv, 2007, 655 p.
4. Babyn I. I., Boliubash Ya. Ya., Harmash A. A. i in. *Natsionalnyj osvutnij hlosarij: vyscha osvita* [National Educational Glossary: Higher Education], Kyiv, TOV „Vydavnychyj dim Pleiady”, 2011, 100 p.
5. Okopna Ya. V. *Robocha prohrama normatyvnoi navchal'noi dystsypliny inozemna mova (za profesijnym spriamuvanniam) napriam pidhotovky 6.140103 «Turyzm»* [Working programme of normative discipline Foreign language (by professional direction) Direction of preparation 6.140103 "Tourism"], Kyiv, NUKhT, 2013, 37 p.
6. Bihych O. B., Voloshynova M. M., Hladunov M. S., Okopna Ya. V. *Suchasnyj student u konteksti osobystisno-dial'nisnogo pidkhodu: za rezul'tatamy naukovykh-metodychnykh doslidzhen* [Modern student in the context of a personality-activity approach: on the results of scientific and methodological research], Vyd. tsentr KNLU, 2014, 148 p.
7. Bihych O. B., Bondar L. V., Voloshynova M. M., Maksymenko L. O., Ohuj O. M., Simkova I. O., Okopna Ya. V. *Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesijno orijentovanoi kompetentnosti v govornni u studentiv nelinhvistychnykh spetsial'nostej* [Theory and practice of formation of foreign-language professional-oriented competence in speaking among students of non-linguistic specialties], Kyiv, Vyd. tsentr KNLU, 2013, 383 p.

Стаття надійшла в редакцію 11.10.2017 р.

УДК: 378.147+629.5.072.8+811.111

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.22

НАТАЛІЯ ПРИМІНА

primina_natalie@rambler.ru

кандидат педагогічних наук, викладач

Національний університет «Одеська морська академія»

вул. Дідріхсона, 8, м. Одеса

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДОКУМЕНТАЦІЇ КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Розглянуто результати експериментально-дослідної апробації методики навчання курсантів морських вишів читання англomовної професійної документації. Описано дидактичні і методичні принципи навчання читання англomовної морської документації, алгоритм методичних дій і систему вправ щодо досягнення висунутих цілей навчання. Представлено етапи експериментальної апробації методики навчання, критеріальний апарат оцінювання мовних знань і мовленнєвих умінь курсантів з урахуванням необхідності термінової та безпечної проводки судна (мовний критерій з показниками: рецептивного розуміння ізольованої лексики і її репродуктивного відтворення англійською мовою; передмовленнєвий з показниками: розуміння змісту прочитаного, відтворення змісту прочитаного, застосування змісту прочитаного в навчально-професійній діяльності; мовленнєвий з показниками: швидкості читання мовчки повної за обсягом навчальної лоції, обсягом від 900 до 1000 слів; точності сприйняття прочитаного, адекватності застосування прочитаного в навчально-професійній діяльності; виробничий з показниками: читання реальної навігаційної інформації в обсязі 900 – 1000 слів, готовності виробничої реакції на сприйняту в автентичних лоціях інформацію, адекватності виробничих процесів реальним навігаційним умовам). Наведено результати констатувального, формуального та прикінцевого етапів експерименту. Здійснено порівняння досягнутих результатів навчання читання автентичної морської документації курсантів експериментальних і контрольних груп.

Ключові слова: експериментальна апробація, читання, англomовна документація, курсанти морських вузів, результати дослідження.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ЭКСПЕРИМЕНТА**

Рассмотрены результаты экспериментально-исследовательской апробации методики обучения курсантов морских вузов чтению англоязычной документации. Описаны дидактические и методические принципы обучения чтению англоязычной морской документации, алгоритм методических действий и систему упражнений по достижению выдвинутых целей обучения. Представлены этапы экспериментальной апробации методики обучения, критериальный аппарат оценки языковых знаний и речевых умений курсантов с учетом необходимости срочной и безопасной проводки судна (языковой критерий с показателями: рецептивного понимания изолированной лексики и ее репродуктивного воспроизведения на английском языке; предречевой критерий с показателями: понимания смысла прочитанного, воспроизведения содержания прочитанного, применения содержания прочитанного в учебно-профессиональной деятельности; речевой критерий с показателями: скорости чтения про себя полной по объему учебной логии, объемом от 900 до 1000 слов; точности восприятия прочитанного, адекватности применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности; производственный критерий с показателями: чтение реальной навигационной информации в объеме 900 – 1000 слов, готовности производственной реакции на воспринимаемую в аутентичных логиях информацию, адекватности производственных процессов реальным навигационным условиям). Приведены результаты констатирующего, формирующего и конечного этапов эксперимента. Осуществлено сравнение результатов обучения чтению аутентичной морской документации курсантов экспериментальных и контрольных групп; предоставляет обоснованные цифровые показатели эффективности предложенных методических действий.

Ключевые слова: экспериментальная апробация, чтение, англоязычная документация, курсанты морских вузов, результаты исследования.

NATALIIA PRIMINA

PhD (Pedagogy), Lecturer
National University «Odesa Maritime Academy»
8 Didrikhsona Str., Odesa

**TEACHING CADETS OF MARITIME HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO
READ ENGLISH PROFESSIONAL DOCUMENTATION: THE RESULTS OF
PEDAGOGICAL EXPERIMENT**

The article presents the study of the results of experimental and research approbation of the methods of teaching cadets of the maritime institutions how to read the authentic professional documentation in English. In this paper the author describes the didactic and methodological principles of teaching how to read the authentic professional documentation in English, the algorithm of methodical actions and the corresponding system of exercises for achieving the aims of the research. This article describes the stages of the experimental approbation of the suggested teaching methods, and the following criteria apparatus for assessing the language knowledge, and speech skills of cadets of the marine institutions, taking into account the need for urgent and safe vessel sailing: a language criterion with the indicators: receptive understanding of the words under study, and their reproductive actualization in English; pre-speech criterion with the indicators: understanding the meaning of the text under study, reproduction of the contents of the text, application of the obtained information in the educational and professional activities; speech criterion with the indicators: the speed of silent reading the complete training sailing directions numbering 900 – 1000 words, accuracy of perceiving professional reliable information, adequacy of the application of the obtained textual information in the educational and professional activities; production criterion with the indicators: reading authentic navigation information covering 900 – 1000 words, readiness to fulfill the professional actions after receiving the information from the authentic sailing directions, the adequacy of the production processes to real-existing navigation conditions). This paper describes the conditions of the experiment conducting, including the selection of cadets, who took

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

part in the experimental work, and their division into experimental and control groups. This article presents the results of the pre-experimental testing of the cadets' knowledge, experimental teaching and final testing of cadets' knowledge. It also compares the obtained outcomes concerning the skills of reading the authentic marine documentation by the cadets of the experimental groups and control groups.

Keywords: *experimental testing, reading, English marine documentation, cadets of marine institutions, research results.*

Підготовка студентів морських спеціальностей нині здійснюється на основі стандартів навчання, розроблених Міжнародною морською організацією (International Maritime Organization) і викладених у Кодексі з підготовки і дипломування моряків та несення вахти. Відповідно до цих міжнародних стандартів навчання професійну діяльність курсантів морських вишів необхідно здійснювати в її англomовному супроводі. Це надасть їм можливість користуватися міжнародними навігаційними морськими посібниками, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення про безпеку та експлуатацію суден, чітко і ясно висловлювати свої думки під час зв'язку з екіпажами суден або береговими службами. Досягнення таких англomовних професійних умінь зумовлює необхідність удосконалення методики навчання англійської мови курсантів морських вишів загалом і методики навчання читання морської документації навігаційного характеру зокрема.

Мета статті полягає в характеристиці розробленої методики навчання читання англomовної документації майбутніх судноводіїв та здійсненні аналізу показників ефективності розробленої методики.

За останні роки увага багатьох дослідників була сконцентрована на проблемах навчання різних аспектів англomовного професійного мовлення фахівців морського флоту. Так, розроблені методики навчання: професійного англійського діалогічного мовлення курсантів вищих морських училищ [1]; іншомовної професійно-комунікативної компетентності спеціалістів у галузі судноводіння [3]; спеціальної лексичної компетенції на основі псевдо-еквівалентної термінології морської англійської мови [2]; а також методики: формування професійно важливих якостей інженерів морського флоту в контекстному навчанні на прикладі іншомовної мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетенції майбутніх навігаційних офіцерів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін [4]. Роботи науковців удосконалили процес англomовної підготовки майбутніх фахівців морського флоту. Однак навчання майбутніх судноводіїв читання професійної документації залишилося поза тематикою, що досліджувалася.

Одним із видів професійної документації для читання на заняттях з англійської мови в морському виші є лоції, що ми розглядаємо як синтез навчальних і професійних дій, за якого професійна діяльність здійснюється в її іншомовному супроводі.

Для навчання читання автентичних англomовних лоцій ми обґрунтували дидактичні (взаємозв'язок навчання з реаліями сучасного життя; інтеграція процесів навчання читання та вирішення професійних завдань; системність і послідовність навчання як іншомовної читацької, так і професійної діяльності; обов'язкове засвоєння на одному занятті нового матеріалу і його різнопланового з'єднання з попередньо вивченим; самостійність й активність навчання в процесі виконання професійних завдань; накопичення навчального матеріалу, що дозволяє розуміння автентичних лоцій в їх повному обсязі для виконання професійних дій, які поступово ускладнюються) і методичні (використання довільної опори на усне мовлення; врахування випередження професійної діяльності, що забезпечує наявність професійних знань до набуття вмінь іншомовного способу їх сприйняття при читанні; можливість самостійного трактування суті нетипових професійних ситуацій в їх англomовному супроводі) принципи навчання читання лоцій; змодельовали відповідний до них восьмиетапний процес навчання (перший етап спрямований на навчання читання лоцій про вогні; другий – про буї, знаки і вогні; третій – про небезпеки, буї, знаки і вогні; четвертий – про якірні стоянки, небезпеки, буї, знаки і вогні; п'ятий – про припливи і течії, якірні стоянки, небезпеки, буї, знаки і вогні; шостий – про настанови, припливи і течії, якірні стоянки, небезпеки, буї, знаки і вогні; сьомий – про портові правила, настанови, припливи і течії, якірні стоянки, небезпеки, буї, знаки і вогні; восьмий – про портові правила, настанови, припливи і течії, якірні стоянки, небезпеки, буї,

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

знаки і вогні та про рідкісні навігаційні особливості акваторій світу); розробили восьмиблочну систему вправ відповідно до восьмиетапного процесу навчання та надали методичні рекомендації щодо їх виконання.

Ефективність розробленої системи вправ перевірялася в процесі проведення експериментального навчання курсантів III курсу. Для визначення учасників експерименту проводився констатувальний зріз знань курсантів, які закінчили II курс і вивчали іноземну мову протягом перших двох років. Результати констатувального етапу експерименту дали можливість визначити учасників КГ та ЕГ з урахуванням відбору в ЕГ тих студентів, які проявили нижчі результати володіння англійською мовою, а в КГ увійшли студенти груп, які продемонстрували більш високий рівень англійської мови та мовленнєвих умінь.

Для проведення експериментальної роботи був розроблений критеріальний апарат оцінювання мовних знань і мовленнєвих умінь студентів. Критеріями оцінювання ефективності розробленої методики були: мовний з показниками: розуміння ізолюваної лексики і її відтворення англійською мовою; передмовленнєвий з показниками: розуміння змісту навчальної лоції, його відтворення та виконання навчально-професійних завдань; мовленнєвий з показниками: швидкості читання мовчки скороченої автентичної лоції, точності сприйняття прочитаного та адекватності навчально-професійних дій її змісту; професійний з показниками: читання автентичної лоції обсягом 900–1000 слів, готовності професійної реакції на сприйняте повідомлення, адекватності професійних дій реальним навігаційним умовам.

Констатувальний етап експерименту проводився на базі судноводійного факультету Національного університету «Одеська морська академія». Мета проведення цього етапу полягала в тому, щоб визначити рівень оволодіння англійською мовою, і зокрема в таких його аспектах, як лексичні знання та вміння читання професійних текстів усіма 200 курсантами.

До початку експерименту студентам було пояснено мету і суть проведення констатувального етапу й повідомлено, що їм належить виконати, а саме: 1) виявити знання всього раніше вивченого лексичного матеріалу – як загальнонавчального, так і професійного шляхом підбору з усього вивченого англійського матеріалу (обсягом 1000 лексичних одиниць за два роки навчання) його правильного україномовного еквівалента за регламентований час. Перевірка буде здійснюватися за допомогою довільно обраних студентами карток із загального числа 25 штук. У кожній з карток буде 40 лексичних одиниць і відповідно 40 українських еквівалентів, написаних в довільній послідовності. Студентам необхідно взяти одну з карток і за 5 хвилин в кінці листа написати цифри відповідно до обраного еквівалента; 2) виконати письмовий переклад 40 слів і словосполучень з української мови англійською за 15 хвилин; 3) прочитати текст за професійним спрямуванням обсягом 300 – 350 лексичних одиниць за 10 хвилин; 4) написати відповіді на 15 запитань до тексту (без опори на текст) за 15 хвилин. Мовний та мовленнєвий матеріал, поданий для перевірки лексики і умінь читання текстів за професійним спрямуванням, складався на основі підручника англійської мови, за яким навчалися студенти протягом II курсу («Англійська мова для студентів судноводійних факультетів», автори Н. Івасюк, О. Цобенко, Н. Загребельна).

Аналіз отриманих даних показав, що рецептивні знання вивченої лексики є лише у 50 % курсантів, а репродуктивні – у 28 %. Вважаємо, що такі результати зумовлені відсутністю у застосованій методиці спеціальних вправ з дотекстового засвоєння мовного матеріалу, що дозволяє в подальшому розуміти і відтворювати прочитане. Останнє виражається в тому, що тільки 3 % всіх курсантів проявили високий рівень розуміння професійних текстів, 19 % – середній рівень, 32 % – достатній рівень, не зрозуміли професійний текст – 46 % курсантів. При цьому зазначимо, що складність розуміння зумовлювалася не тільки незнанням лексики, а й невмінням швидкого читання тексту мовчки. Однак, саме така здатність читання має розвиватись у майбутніх судноводіїв, тому що той друкований матеріал, який їм необхідно зрозуміти, варто сприймати побіжно, абсолютно адекватно написаному, а також професійно реагувати на сприйняту друковану інформацію.

Для організації формувального етапу експерименту ми запросили 1 вересня наступного навчального року всіх учасників констатувального етапу експерименту 196 осіб (4 відрاهували) для продовження експериментальної роботи і повідомили, що ті групи студентів, які проявили нижчі результати при проведенні констатувального етапу експерименту, будуть вчитися за розробленою

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

нами експериментальною методикою. Інша частина курсантів, що проявила кращі результати, буде продовжувати навчання читання професійних текстів за означеним підручником. При цьому всі студенти, як ЕГ, так і КГ протягом третього року навчання будуть вчитися читати не довільні професійно орієнтовані тексти, а спеціальні автентичні письмові матеріали, що описують акваторії всіх портів світу, а саме лоції. Кількість навчального часу для студентів ЕГ і КГ буде однаковим, відрізнятиметься лише методика навчання читання в ЕГ і КГ.

Навчання студентів КГ читання англomовних автентичних лоцій відбуватиметься за такою методикою шляхом: 1) читання слів і виразів з певної теми (наприклад, «Вогні») обсягом 20 лексичних одиниць з їх перекладом рідною мовою; 2) читання і перекладу невеликих за обсягом (3 – 4 рядки) навчальних лоцій; 3) відповідей на 8 – 10 питань з усіх 20 навчальних лоцій з правом пошуку відповідей у відповідних реченнях; 4) постановки питань до кожного підкресленого слова в 5 реченнях; 5) заповнення пропущених прийменників в реченнях, розкриття в інших реченнях дужок і письмового перекладу 8 10 речень англійською мовою.

Вся ця робота здійснюється за 2 академічні години. Протягом наступних двох академічних годин триває активізація навчального лексичного матеріалу і читання на основі навчальних текстів. Кожен такий текст перекладається рідною мовою і представляється з опорою на узагальнюючі питання. Далі студентам пропонуються 5 речень, в кожному з яких виділяється по одному слову для постановки відповідного питання. Студенти тренуються у вживанні прийменників, правильному використанні граматичних форм шляхом розкриття дужок та переказу речень з навчальної тематики з рідної мови англійською.

Таким чином, на вивчення 20 лексичних одиниць витрачаються 4 академічні години, протягом яких здійснюється навчання читання навчальних тематичних лоцій. Наступна група лексичних одиниць в тому ж обсязі 20 вводиться на п'ятій і шостій академічних годинах і на їх основі читаються малі за обсягом навчальні лоції, але з відповідною новою тематикою (наприклад, «Буї»), а попередні лексичні одиниці в лоціях нової тематики не повторюються, у вправах не використовуються, в узагальнених текстах не вживаються і, відповідно, навчальні лоції не розширюються ні в смисловому, ні в лінгвістичному аспектах.

До початку експериментального навчання з викладачами, які працювали в ЕГ, було проведено 6-годинний методичний семінар з вивчення суті розробленої нами методики та методичних рекомендацій, які допомагають виконанню всіх видів вправ.

Для проведення контрольних зрізів в кінці навчального року студентам ЕГ і КГ пропонувалися такі завдання відповідно до кожного критерію.

I. Відповідно до мовного критерію та його першого показника, який передбачає перевірку рецептивного засвоєння всієї лексики за третій рік навчання в кількості 600 лексичних одиниць за 52 академічні години, студентам пропонувалося 15 карток по 40 одиниць в кожній. Завдання полягало в тому, щоб за 5 хвилин підібрати до англomовних лексичних одиниць україномовний еквівалент і записати цю відповідність в цифровому вираженні.

Відповідно до мовного критерію та його другого показника, який передбачає перевірку репродуктивного засвоєння всієї лексики, студентам пропонувалося 15 карток по 40 лексичних одиниць у кожній. Завдання полягало в тому, щоб за 15 хвилин написати переклад слів і словосполучень англійською. Орфографічні та граматичні помилки, які не змінюють зміст прочитаного, не враховувалися.

Перевірка рецептивних і репродуктивних лексичних знань відповідно до мовного критерію здійснювалася так: студенти ЕГ і КГ запрошувалися в аудиторії і розсаджували по одному за парту. В довільному порядку викладач роздавав їм картки для перевірки рецептивних знань лексики. Закінчивши роботу, студенти здавали картки, а викладач фіксував витрачений час кожного курсанта. Потім викладач роздавав картки для перевірки репродуктивних знань лексики і фіксував час виконання цієї роботи.

II. Відповідно до мовленнєвого критерію та його першого показника, який передбачає перевірку швидкості читання мовчки за 15 хвилин повної за обсягом навчальної лоції – обсягом від 900 до 1000 слів, студентам ЕГ і КГ пропонувалися тексти, що описують акваторії різних портів.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Відповідно до мовленнєвого критерію та його другого показника, який передбачає перевірку точності сприйняття прочитаного, студентам пропонувалося 30 альтернативних питань до кожного важливого елементу кожного речення прочитаної лоції.

Відповідно до мовного критерію та його третього показника, який передбачає перевірку адекватності застосування прочитаного в навчально-професійній діяльності, студентам пропонувалося пояснення професійної поведінки за 20 хвилин в 30 виробничих ситуаціях, початок яких представлявся.

Перевірка швидкості читання мовчки повних за обсягом навчальних лоцій відповідно до мовленнєвого критерію проходила так: студенти залишалися в тих же аудиторіях по одній людині за партою і отримували від викладачів навчальні лоції для читання за регламентований час. Коли всі лоції були роздані, курсанти одночасно відкривали їх і читали мовчки. Із завершенням читання лоції здавалися викладачам, а ті фіксували час, витрачений на читання.

Перевірка точності сприйняття прочитаного відповідно до мовленнєвого критерію проходила так: викладачі роздавали студентам картки з 30 альтернативними питаннями до прочитаної лоції. За командою викладача студенти починали письмово відповідати на питання за регламентований час. Виконавши роботу, студенти здавали картки і відповіді до них, а викладач фіксував час, за який ця робота була виконана кожним студентом.

Перевірка адекватності застосування прочитаного у навчально-професійній діяльності відповідно до мовленнєвого критерію проходила так: викладачі роздавали кожному студенту картки, в яких було описано початок 30 виробничих дій відповідно до прочитаної кожним студентом лоції. За командою викладача студенти писали закінчення кожної з 30 представлених виробничих дій. Виконавши роботу, студенти здавали картки, а викладач фіксував час, за який вона була виконана кожним студентом.

III. Відповідно до виробничого критерію і його першого показника, який передбачає перевірку умінь читання реальної навігаційної інформації (автентичних лоцій) обсягом 900 – 1000 слів, студентам пропонувалося прочитати мовчки таку лоцію за 20 хвилин і проявити її розуміння шляхом вибору з кожної трійки речень (всього 30 трійок) однієї правильної за 10 хвилин.

Перевірка умінь читання реальної навігаційної інформації обсягом 900 – 1000 слів і розуміння її змісту відповідно до виробничого критерію проходила так: студентам в довільному порядку роздавали автентичні лоції для читання мовчки за 20 хвилин. Читання починалося одночасно і після його закінчення курсанти здавали прочитані лоції викладачам. Після цього кожен студент отримував картку, що складалася із 30 груп речень по 3 в кожній із завданням обвести номер того речення, яке відповідало прочитаній лоції. Закінчивши виконання роботи, студенти здавали картки викладачам, які фіксували затрачений на неї час.

Відповідно до виробничого критерію і його другого показника, який передбачає перевірку готовності виробничої реакції на сприйняту з автентичної лоції інформацію, студентам пропонувалося письмове пояснення виробничої поведінки на кожне, виділене курсивом, повідомлення в лоції за 15 хвилин.

Перевірка готовності виробничої реакції на сприйняту в автентичних лоціях інформацію відповідно до виробничого критерію проходила так: студентам знову роздавали прочитані ними лоції і вони письмово викладали англійською мовою за 20 хвилин свої виробничі дії в зв'язку з виділеними в лоціях навігаційними характеристиками. Закінчивши роботу, курсанти здавали лоції і свої письмові роботи викладачам, які фіксували час, витрачений на їх виконання.

Відповідно до виробничого критерію і його третього показника, який передбачає перевірку вміння адекватності виробничих дій реальним навігаційним умовам, студентам пропонувалося демонстрація проведення судна на карті за 5 хвилин на основі прочитаної автентичної лоції з коментуванням англійською мовою власних виробничих дій.

Перевірка адекватності виробничих дій реальним навігаційним умовам відповідно до виробничого критерію проходила так: студент підходив до столу викладача, отримував навігаційну карту, відповідну прочитаній лоції, та усно викладав власну виробничу поведінку. Викладач фіксував два положення: адекватність професійних знань і англійськомовну нормативність

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

їх викладу. На усну відповідь студент отримував 5 хвилин. Після закінчення відповіді він виходив з аудиторії.

Аналіз результатів засвідчив, що студенти КГ і ЕГ досягли приблизно однакових результатів у рецептивному засвоєнні лексики. Так, за регламентований час студенти КГ з 600 слів на високому та середньому рівнях засвоїли 470, а студенти ЕГ на тих же рівнях засвоїли 509 слів. При цьому низький рівень результатів рецептивного засвоєння лексики проявили 11 студентів КГ і 10 студентів ЕГ, що цілком зрозуміло, тому що практично всі неуспішні студенти виявилися учасниками ЕГ.

Репродуктивний рівень засвоєння лексики у студентів ЕГ виявився вищим, ніж у студентів КГ, на 18 %. Цей результат зумовлений тим, що в експериментальній методиці в активному вжитку всі навчальні лексичні одиниці системно повторюються з раніше засвоєними. У контрольній методиці такі методичні дії відсутні, що веде до забування попереднього матеріалу при вивченні наступного.

Тому швидкість читання навчальних лоцій у студентів КГ виявилася повільнішою нормативною на 24 %, а в студентів ЕГ – на 15 %. Не навчилися швидко читати навчальні лоції 28 осіб КГ і 20 осіб ЕГ. Такий невеликий розрив в досягненні темпу читання зумовлений тим, що студенти ЕГ в констатувальному експерименті з цього виду мовленнєвої діяльності продемонстрували значно гірші результати, ніж студенти, котрі потрапили в КГ.

При перевірці умінь читання автентичних лоцій виявилось, що студенти КГ не вміють їх читати швидко через нерозуміння багатьох рідкісних слів, а також загальнонавчальної лексики. Це підтверджується тим, що тільки 41 студент КГ зумів прочитати пред'явлені їм автентичні лоції за встановлений час, а більшості з них цю роботу вдалося виконати за час, що перевищує зазначений темп. Тому прояв виробничих реакцій на сприйняту в автентичних лоціях інформацію був зі значним запізненням у 26 з 95 студентів, з допустимим (середнім) запізненням на 2 хвилини – у 33 студента, а з незначним або без запізнення – у 36 студентів. Більшість студентів ЕГ (66 осіб) досягли високих і середніх результатів в темпі читання автентичних лоцій і лише 35 з них прочитали їх в уповільненому темпі.

Стосовно виробничої реакції на прочитану в автентичних лоціях інформацію, то в ЕГ вона виявилася на високому та середньому рівнях у 80 студентів, а в КГ – лише у 36 студентів, що підтверджує правомірність нашої методики, орієнтованої не лише на навчання читання автентичних лоцій, а й на навчання професійної діяльності на основі сприйнятого змісту.

Останні дані нашої перевірки показали, що відповідні адекватності виробничих дій реальним навігаційним умовам в студентів ЕГ виявилися значно вищими, ніж у студентів КГ. Про це свідчать такі цифрові показники: правильність виробничих дій за матеріалами прочитаних автентичних лоцій у студентів ЕГ майже в 2 рази перевищила аналогічні дані у студентів КГ. Вважаємо за необхідне зазначити лексико-граматичну нормативність мовлення студентів ЕГ щодо студентів КГ. Так, описуючи свою мовленнєву поведінку, рух судна по карті на основі характеристики тієї чи іншої акваторії, студенти ЕГ допускали в середньому не більше 3 помилок у мовленні, а студенти КГ – понад 9, що свідчить про методичну правомірність розробленої нами методики.

Отже, отримані дані з експериментально-дослідної апробації методики навчання читання англomовних лоцій майбутніх судноводіїв не тільки підтвердили ефективність розробленої методики, а й засвідчили її технологічність. Вирішені у нашому дослідженні завдання дозволили запропонувати один із можливих варіантів вдосконаленої методики навчання англomовних лоцій майбутніх судноводіїв та одночасно показати можливість застосування умінь, що розвиваються, в процесі вирішення виробничих завдань.

Перспективою використання результатів дослідження може стати перевірка запропонованого нами алгоритму методичних дій з розвитку умінь майбутніх судноводіїв читати, розуміти і виконувати виробничі дії іноземною мовою в масовому навчанні для визначення технологічності розробленого комплексу вправ і можливостей його широкомасштабного впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева Р. Г. Методика обучения курсантов старших курсов высших инженерных морских училищ профессиональной диалогической речи с применением ролевой игры / Р. Г. Зайцева // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. – Минск, 1987. – Вып. 2. – С. 9–13.
2. Мироненко Е. В. Обучение специальной лексической компетенции курсантов-судоводителей на основе псевдо-эквивалентной терминологии морского английского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Мироненко. – Пятигорск, 2013. – 190 с.
3. Ступина Л. Г. Формирование иноязычной профессионально- коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе «Морской лицей – Морской вуз»: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Г. Ступина. – Калининград, 2012. – 26 с.
4. Фролова О. О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх навігаційних офіцерів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Фролова. – Тернопіль. 2015. – 24 с.

REFERENCES

1. Zajceva, R. G. Metodika obuchenija kursantov starshih kursov vysshih inzhenernyh morskikh uchilishh professional'noj dialogicheskoy rechi s primeneniem rolevoy igry [Methods of training cadets of senior courses of higher engineering marine schools of professional dialogical speech by means of gaming] (in Russian). Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Romanskoe i germanskoe jazykoznanie, 1987, Vol. 2, pp. 9–13.
2. Mironenko E. V. Obuchenie special'noj leksicheskoy kompetencii kursantov-sudovoditelej na osnove psevd-jeqvivalentnoj terminologii morskogo anglijs'kogo jazyka [Training of special lexical competence of cadets-navigators on the basis of pseudo-equivalent terminology of marine English]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 / E. V. Mironenko, Pjatigorsk, 2013. – 190 p.
3. Stupina L. G. Formirovanie inozazychnoj professional'no- komunikativnoj kompetentnosti morskikh specialistov v uchebnoy komplekse «Morskoy licej – Morskoy vuz» [Formation of foreign professional and communicative competence of marine specialists in the educational complex "Marine Lyceum - Maritime University"]: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.08 / L. G. Stupina, Kaliningrad, 2012. – 26 p.
4. Frolova O. O. Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi maybutnikh navihatsiynykh ofitseriv u protsesi vyvchennya profesijnno oriyentovanykh dystsyplin [Formulation of sociocultural competence of the future Navigators in the process of studying professionally disciplines]: dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesijnnoyi osvity» / O.O.Frolova, Ternopil'. 2015. – 24 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

УДК 378:37.091.12.011.3

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.23

ОКСАНА БАБ'ЮК

babiuk.oksana@gmail.com

викладач

Галицький коледж імені Вячеслава Чорновола

вул. Богдана Хмельницького, 15, м. Тернопіль

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Проаналізовано сучасні підручники англomовної підготовки фахівців туристичної галузі стосовно достатності та ефективності вправ для навчання монологу англійською мовою, що засвідчило певну невідповідність змісту навчальних матеріалів завданням підготовки майбутніх спеціалістів, а отже, й необхідність уточнення цілей і змісту формування компетентності в монологічному мовленні. Конкретизовано практичну, професійну, освітню, розвивальну, виховну цілі навчання монологу. Уточнено предметний і процесуальний аспекти змісту формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні. Проаналізовано компоненти предметного аспекту: сфери спілкування, мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

цілі, теми, проблеми, мовленнєвий, мовний, лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні і комунікативні стратегії для оволодіння і реалізації монологічного мовлення. З урахуванням потенційних професійних обов'язків фахівців туристичної галузі, посад, що вони можуть обіймати, визначено типові комунікативні ситуації, в яких реалізується монологічне мовлення, номенклатуру комунікативних ролей, уточнено наміри мовців і стилі мови, типові в певних ситуаціях. Конкретизовано прямі (когнітивні) та непрямі (метакогнітивні) навчальні, комунікативні (компенсаторні) стратегії. У межах процесуального аспекту обґрунтовано вміння в монологічному мовленні, а також декларативні та процедурні знання, якими потрібно оволодіти студентам для реалізації ефективної комунікативної діяльності.

Ключові слова: професійно орієнтована англomовна компетентність в монологічному мовленні, майбутні фахівці сфери туризму, цілі, зміст, знання, вміння.

ОКСАНА БАБЮК

преподаватель
Галицкий колледж имени Вячеслава Чорновола
ул. Богдана Хмельницкого, 15, г. Тернополь

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

Отмечено, что анализ современных учебников англоязычной подготовки специалистов туристической отрасли относительно достаточности и эффективности упражнений для обучения монолога на английском языке продемонстрировал определенное несоответствие содержания учебных материалов задачам подготовки будущего специалиста, а следовательно и необходимость конкретизации целей и содержания формирования компетентности в монологической речи. Конкретизирована практическая, образовательная, развивающая, воспитательная, профессиональная цели. Определены предметный и процессуальный аспекты содержания формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в монологической речи будущих специалистов туристической отрасли. Проанализированы компоненты предметного аспекта: сферы общения, речевые ситуации и роли, невербальные средства коммуникации, коммуникативные цели, темы, проблемы, речевой, языковой, лингвосоциокультурный материал, учебные и коммуникативные стратегии для овладения и реализации монологической речи. С учетом потенциальных профессиональных обязанностей специалистов туристической отрасли, должностей, которые они могут занимать определены типичные коммуникативные ситуации, в которых реализуется монологическая речь, номенклатура коммуникативных ролей, уточнены намерения говорящих и стили речи, характерные для определенных ситуаций. Конкретизованы прямые (когнитивные, мнемонические) и непрямы (метакогнитивные, социальные, аффективные) учебные и коммуникативные (компенсаторные) стратегии. В контексте процессуального аспекта обоснованы умения в монологической речи, а также декларативные и процедурные знания, которыми нужно овладеть студентам для реализации эффективной коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: профессионально ориентированная англоязычная компетентность в монологической речи, будущие специалисты туристической отрасли, цели, содержание, знания, умения.

OXSANA BABIUK

Lecturer
Galicki college named after Viacheslav Chornovil
15, Bohdan Hmelnytskyi Str., Ternopil

AIMS AND CONTENTS OF FORMING PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN MONOLOGUE SPEECH OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF TOURISM

The analysis of modern textbooks for English language training of specialists in the field of tourism has demonstrated lack of correlation between the contents of learning materials and the tasks of future specialists' training, and, therefore, the necessity to determine the aims and contents of teaching professionally oriented

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

monologue speech. Practical, professional, educational, developmental, instructional aims of forming professionally oriented English language competence in monological speech of specialists in the field of tourism have been specified. The aims define the contents of learning which is regarded as a complex hierarchical structure which summarises what students should learn. Subject and procedural aspects of the contents of forming professionally oriented English language competence in monological speech of specialists in the field of tourism have been determined. The components of subject aspect – spheres of communication (it has been determined that professional sphere dominates), situations and roles, nonverbal means of communication, communicative purposes, topics, texts, language and linguosociocultural material, learning and communicative strategies used to speak effectively – have been analyzed. Taking into account typical professional duties of specialists in the field of tourism, and the positions they may occupy, there have been determined typical communicative situations, roles, intentions of the speakers and styles. For example, communicative situation – presentation of the company, tourist product in front of the audience; communicative role – manager of tourism; communicative intentions – to present the information, describe the advantages, present facts and data, persuade the audience, urge to action; style – official. Direct (mnemonic and cognitive), indirect (metacognitive, social and affective) learning strategies as well as communicative (compensation) strategies have been specified. In terms of procedural aspect monological skills as well as declarative and procedural knowledge which students should master to communicate effectively have been determined. Further research should be focused on selecting learning materials to form professionally oriented English language competence in monological speech of specialists in the area of tourism.

Keywords: *professionally oriented English language competence in monological speech, specialists in the field of tourism, aims, contents, knowledge, skills.*

В умовах розширення співпраці туристичних компаній України з іноземними партнерами, їх виходу на міжнародні ринки послуг дедалі більшої ваги набуває формування у майбутніх фахівців сфери туризму англомовної комунікативної компетентності на належному рівні, одним із складників якої є компетентність в монологічному мовленні. Специфіка професійної діяльності фахівців туристичної галузі вимагає оволодіння ними вміннями монологічного мовлення з метою передачі інформації, презентації послуг тощо.

У зв'язку з цим постає необхідність конкретизації цілей та визначення змісту формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму з урахуванням сучасних реалій та вимог.

Питання оптимізації змісту формування компонентів іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей досліджували: Я. О. Дьячкова (професійно спрямована компетенція в говорінні майбутніх правознавців), Л. В. Шевкопляс (англомовна компетенція в аудіюванні майбутніх учителів), Ю. С. Авсюкевич (англомовна презентація студентів економічних спеціальностей). Однак аналіз наукового доробку українських дослідників показав відсутність публікацій щодо змісту навчання професійно орієнтованого монологу англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму.

З метою вивчення тенденцій в іншомовній професійній підготовці відповідних спеціалістів, практичного стану обраної проблеми ми здійснили аналіз вправ чинних вітчизняних та зарубіжних підручників, призначених для навчання майбутніх фахівців туристичної галузі. У ході аналізу застосували критерії, запропоновані Н. К. Скляренко [7]: вмотивованість, ступінь комунікативності, наявність/відсутність рольового компонента, наявність/відсутність опор, професійна спрямованість, посиленість за обсягом з поступовим його збільшенням, культурологічна спрямованість. Вони загалом релевантні тематиці нашого дослідження, однак, для ґрунтовного аналізу потребують доповнення критеріями: 1) наявність/відсутність вправ на розвиток умінь монологічного мовлення, 2) наявність/відсутність вправ на розвиток стратегій монологічного мовлення; 3) наявність/відсутність вправ на розвиток умінь непередбаченого монологічного мовлення. Другий критерій можна пояснити надзвичайною важливістю для ефективного оволодіння вміннями монологічного мовлення використання як навчальних, так і комунікативних стратегій, а третій – необхідністю розвивати вміння підготовленого і непередбаченого мовлення.

Аналіз низки підручників [10; 14 та ін.] уможливив такі висновки: 1) більшість з них містять вправи переважно для розвитку вмінь діалогічного мовлення; 2) вправи, які передбачають монологічне мовлення, зазвичай, дотекстові чи вправи на переказ/аналіз прочитаного/прослуханого; 3) у підручниках недостатня кількість комунікативних вправ; 4) у

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

підручниках як правило відсутні вправи на розвиток навчальних та комунікативних стратегій; 5) спостерігається незначна кількість вправ на розвиток умінь неспілкуваного монологічного мовлення; 6) вправи переважно є професійно спрямованими, з культурологічним спрямуванням, посилюючими.

Проведений аналіз сучасних підручників підготовки фахівців для туристичної галузі засвідчив невідповідність змісту сучасних навчальних матеріалів цілям і завданням навчання, а отже і необхідність визначення цілей та змісту навчання професійно орієнтованого монологу англійською мовою.

Мета статті – конкретизувати цілі та визначити зміст формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

Традиційно навчання іноземних мов у ВНЗ передбачає досягнення таких цілей: 1) практичної, спрямованої на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування на міжнародному рівні, національними та культурними особливостями країн, мова яких вивчається, а також навчальними і комунікативними стратегіями; 2) освітньої, що включає розширення знань про культуру, міжкультурні реалії, розширення лінгвістичного кругозору через усвідомлення іншої системи понять; 3) виховної, яка передбачає виховання системи моральних цінностей засобами іноземної мови та шанобливого ставлення до світу, розвиток толерантності та емпатії до інших культур; 4) розвивальної, що передбачає розвиток мовленнєвих здібностей, психічних процесів та механізмів, позитивної мотивації до оволодіння іноземною мовою та культурою; 5) професійної, зорієнтованої на оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, необхідними для подальшого ефективного виконання професійних обов'язків в умовах міжкультурного спілкування [5, с. 63].

З урахуванням викладеного вище можемо конкретизувати цілі формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму, на яких ми зосереджуватимемо увагу при розробці відповідної методики.

Основною традиційно є практична мета, яка полягає у формуванні професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні на рівні B2 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [2]. Враховуючи існуючі в сучасній методиці визначення [4, с. 340; 9, с. 72], під професійно орієнтованою англійською компетентністю в монологічному мовленні розуміємо здатність особистості реалізувати усномовленнєву комунікацію англійською мовою в монологічній формі у важливих сферах, типових і нестандартних ситуаціях професійного спілкування відповідно до комунікативного завдання, вибираючи адекватні вербальні та невербальні засоби. Як і сучасні методисти, під здатністю розуміємо сукупність знань, навичок умінь і здібностей, що уможливають вирішення професійних завдань та досягнення цілей комунікації майбутнім фахівцем [1, с. 29; 4, с. 340]. Знання та вміння будуть конкретизовані далі, а стосовно комунікативних здібностей, то вони розвиваються паралельно з навичками та вміннями. Серед комунікативних здібностей виокремлюють: здібність комуніканта до планування власних мовленнєвих дій, організації свого мовлення, забезпечення його зв'язності і логічності; здібність до самоконтролю; внутрішня мотиваційна готовність говорити; здібність використовувати паралінгвістичні засоби, які можуть сприяти досягненню мети; здібність самовиражатися через професійно спрямоване говоріння засобами іноземної мови; здібність переконати партнера по спілкуванню/аудиторію; здібність змінювати як форму, так і зміст мовлення відповідно до ситуації та аудиторії; здібність оцінювати себе шляхом аналізу власного мовлення тощо [4, с. 343; 8]. Комунікативні здібності значною мірою залежать і від рівня розвитку психічних процесів, пов'язаних з монологічною мовленнєвою діяльністю (передовсім пам'яті, уваги, мислення, мовленнєвих механізмів говоріння), а також мотивів. Таким чином, розвиток комунікативних здібностей можна розглядати як двосторонній процес: з одного боку, вони розвиваються паралельно з формуванням мовленнєвих навичок та умінь і, з іншого, – значну роль відіграє їх цілеспрямований розвиток у процесі навчання.

Освітня мета формування професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму передбачає розширення кругозору студентів, у т. ч. лінгвістичного, усвідомлення специфіки спілкування англійською мовою. Освітня мета

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

повинна бути спрямована на: усвідомлення студентом фонетичних, граматичних, лексичних та стилістичних особливостей мови туризму; розуміння іншої системи понять; усвідомлення міжкультурного контексту; розширення знань про специфіку професійного спілкування у туристичній галузі; оволодіння фоновими знаннями, необхідними для спілкування в професійній сфері; усвідомлення особливостей поведінки й етикету в різних ситуаціях спілкування тощо; ознайомлення із особливостями професійно-трудової сфери спілкування в англomовних країнах [1, с. 33; 6].

Виховна мета полягає в формуванні толерантного сприйняття іншомовної культури і спрямована на формування у студентів: культури спілкування з іноземними колегами; культури спілкування з іноземними клієнтами; поваги та толерантності до реалій, властивих іншим культурам; розуміння важливості міжкультурної комунікації для задоволення власних потреб (особистих і професійних).

Виховна мета реалізується за допомогою відповідного підбору навчального матеріалу, що демонструє культуру спілкування та толерантного ставлення до представників інших культур; а також залучення проблемних завдань, які можуть бути спрямовані на вирішення проблем, що виникли через незнання культурних реалій тощо.

Розвивальна мета безпосередньо пов'язана, насамперед, з практичною і передбачає цілеспрямований розвиток психічних процесів, механізмів, мотивації тощо. Серед завдань, які повинні бути вирішені в контексті реалізації розвивальної мети, виділяємо розвиток: готовності до участі в іншомовному професійному спілкуванні; здібності комуніканта до планування власних мовленнєвих дій, організації свого мовлення, забезпечення його зв'язності і логічності; здатності до самоконтролю та самооцінки; внутрішньої мотиваційної готовності говорити; здатності самовиражатися через професійно спрямоване говоріння засобами іноземної мови; слухової короткочасної пам'яті та слухового самоконтролю, оперативної пам'яті, логічного мислення; здатності до здогадки (мовної, контекстуальної, ситуативної); автономії студентів – здатності до самостійного оволодіння та вдосконалення студентами вмінь професійно орієнтованого англomовного монологічного мовлення.

Професійна мета є також однією з провідних цілей і спрямована на розвиток умінь: висловлюватися на професійні теми у різних ситуаціях спілкування; планувати та реалізовувати презентації з урахуванням специфіки аудиторії; здійснення мовного посередництва в полікультурному професійному середовищі [1, с. 33]; виконувати різні види діяльності у різних професійних контекстах.

Серед професійних знань вкажемо: знання студентами особливостей професійного спілкування з урахуванням аудиторії; знання контексту та можливих типових ситуацій; кінетичних (комунікативно значимі рухи, до яких належать візуальний контакт: спрямованість, частота і тривалість зорового контакту, вираз обличчя або міміка, жести, пантоміміка, постава, поза та зміна пози в процесі спілкування, хода тощо), проксемічних (дотримання дистанції – публічна від 3,5 метрів до меж видимості або чутності публічний виступ – промова, доповідь, лекція тощо), соціальна (від 1,2 до 3,5 метра – спілкування під час групових зустрічей, практичних занять, семінарів, тренінгів), особиста/персональна (від 0,45 до 1,2 метра – бесіди, консультування, інструктаж, ділова зустріч тощо) засобів спілкування [9, с. 168] для ефективної професійної комунікації.

Професійна мета реалізується через професійну спрямованість навчання: залучення навчальних матеріалів на професійну тематику, організація спілкування в ситуаціях, які відображають ситуації реального спілкування, вирішення типових проблем, які виникають в роботі фахівців туристичної галузі.

Таким чином, формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні передбачає досягнення окреслених цілей, що потрібно враховувати при розробці відповідної методики. При цьому провідними вважаємо практичну та професійну цілі.

Цілі навчання визначають його зміст, який є складною ієрархічною структурою [9, с. 193], сукупністю того, що студент повинен засвоїти для успішної реалізації окреслених цілей. Існують різні підходи до визначення компонентів змісту. Вітчизняні методисти, погляди яких ми підтримуємо, зазвичай, визначають предметний та процесуальний аспекти [4, с. 108].

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

До предметного аспекту відносять сфери спілкування, мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні цілі, теми, проблеми, мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, тексти), мовний матеріал (граматичний, лексичний, фонетичний), лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні і комунікативні стратегії для оволодіння і реалізації монологічного мовлення [4, с.108]. До процесуального аспекту належать: уміння в монологічному мовленні, вправи для їх розвитку і відповідні знання; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх розвитку, вміння вступати в професійні комунікативні ситуації і орієнтуватись в них, вправи для їх розвитку і відповідні знання; лексичні, граматичні та фонетичні навички та вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння використовувати навчальні стратегії при оволодінні компетентністю в монологічному мовленні та комунікативні стратегії при спілкуванні.

Узагальнено зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні із відображенням його ієрархічної структури зображено на рис. 1.

Зупинимось детальніше на тих компонентах, які потребують детальнішого пояснення.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти вказані чотири сфери спілкування: особиста, пов'язана з особистим життям студента в колі друзів, сім'ї; публічна, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти чи якоїсь організації; професійна, пов'язана з виконанням професійних обов'язків; освітня, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі [2, с. 45]. Стосовно навчання професійно орієнтованого монологу англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму домінують професійна сфера, зокрема, професійно-трудова, яка охоплює ситуації професійного спілкування, теми у туристичній галузі.



Рис. 1. Зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У процесі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні можуть реалізовуватися такі види спілкування [6, с. 4]: контактне – дистантне, безпосереднє, усне, монологічне, приватне – офіційне, вербальне (з використанням невербальних засобів).

Ураховуючи специфіку роботи фахівців туристичної галузі, їхні потенційні професійні обов'язки, посади, які вони можуть обіймати, ми визначили основні типові комунікативні ситуації, в яких реалізується монологічне мовлення, визначили номенклатуру комунікативних ролей, уточнили наміри мовців і стилі мови характерні для певних ситуацій (табл. 1).

Услід за науковцями [1, с. 40; 6] комунікативний намір трактуємо як передбачення бажаного результату спілкування, в основі якого є мотив, мета і зміст висловлювання. Як видно з табл. 1, у професійній діяльності у фахівців типовими є такі комунікативні наміри, як: представити інформацію, висвітлити і аргументувати переваги, унаочнити дані/факти, переконати, закликати до дій. Таким чином, у професійній діяльності фахівців туристичної галузі домінує монолог-переконання та офіційно-діловий стиль. Виділені комунікативні наміри враховуватимемо при визначенні номенклатури мовленнєвих умінь.

На основі аналізу програм з англійської мови встановлено, що навчання повинно реалізовуватись в межах таких тематичних блоків: 1) туристична галузь; 2) туристичні принади, 3) туроператори, 4) туристичні мотиви, 5) туристичні агенції, 6) транспорт, 7) проживання, 8) маркетинг та реклама в туристичній сфері.

Лінгвосоціокультурний матеріал включає насамперед лексику з національно-культурною семантикою (еквівалентну, безеквівалентну і фонову), техніко-комунікативні кліше (мовленнєві одиниці, які характеризуються високою передбачуваністю і вживаністю, регулярно використовуються носіями мови [3, с. 92]).

Таблиця 1

Номенклатура комунікативних ситуацій майбутніх фахівців сфери туризму, в яких реалізується монологічне мовлення

Комунікативні ситуації	Комунікативні ролі	Комунікативні наміри	Стилі мови
Презентація компанії (туристичного продукту) перед іноземною аудиторією	Менеджер з туризму	Представити інформацію; висвітлити і аргументувати переваги; унаочнити дані/факти; переконати аудиторію; закликати до дій.	офіційно-діловий
Інформування іноземних клієнтів про туристичні послуги, які надає компанія	Менеджер з туризму	Надати інформацію; висвітлити і аргументувати переваги; унаочнити дані/факти; переконати клієнтів; закликати до дій.	офіційно-діловий
Проведення екскурсії	Гід	Представити інформацію.	офіційно-діловий (з елементами розмовного)
Консультування клієнтів (наприклад, по маршрутах подорожі, готелям, екскурсійним програмам)	Менеджер з туризму, керівник туристичної групи	Надати інформацію; висвітлити і аргументувати переваги; переконати клієнтів; закликати до дій.	офіційно-діловий (з елементами розмовного)
Виступ на конференції	Менеджер з туризму, науковий співробітник	Висвітлити факти/інформацію; викласти і обґрунтувати точку зору; унаочнити дані/факти; узагальнити; довести.	науковий, офіційно-діловий
Встановлення ділових відносин з іноземними колегами	Менеджер з туризму	Надати інформацію; ознайомити з фактами / результатами/перевагами; переконати; довести; проаналізувати.	офіційно-діловий

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мовний матеріал включає спеціальну термінологію і відповідні фонетичні моделі та граматичні структури, притаманні офіційно-діловому стилю, який домінують у професійному спілкуванні майбутніх фахівців сфери туризму.

Окремо варто розглянути навчальні та комунікативні стратегії як компоненти предметного аспекту змісту. Навчальна стратегія – це спосіб поведінки та мислення, що використовуються суб'єктом навчання для позитивного впливу на процес переробки інформації і зазвичай організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність визначених дій, які виконуються. Комунікативна стратегія – це усвідомлена лінія комунікативної поведінки мовця в конкретній ситуації спілкування [4, с. 445].

Особливої ваги в процесі оволодіння професійно орієнтованою англомовною компетентністю в монологічному мовленні набувають прямі (мнемонічні, когнітивні) та непрямі (метакогнітивні, соціальні, афективні) стратегії [11; 12]. До прямих стратегій оволодіння уміннями монологічного мовлення відносимо стратегії запам'ятовування (використання ключових слів, відтворення слів, фрагментів про себе, створення ментальних зв'язків, використання опор – створення семантичних карт, повторення) і когнітивні стратегії (використання клішованих фраз, активізація мовленнєвих моделей, узагальнення, виділення основного, визначення труднощів). Серед непрямих виокремлюємо: метакогнітивні – цілеспрямовані дії студента з покращення свого монологічного мовлення (планування монологічного висловлювання; зосередження уваги на ситуації, комунікативній меті; ведення записів; попереднє слухання чи читання з метою отримання інформації; організація вправлення (в т. ч. з носіями мови); самооцінювання; аналіз аудіозапису власного висловлювання; ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення; самоконтроль і заміна навчальних стратегій за необхідності; врахування аудиторії у виборі стилю; експериментування з мовними одиницями [3, с. 588–589]); афективні (створення позитивних установок, подолання страху зробити помилку під час монологічного висловлювання, самозаохочення); соціальні (співробітництво з носіями мови чи більш досвідченими студентами).

До комунікативних стратегій належать насамперед компенсаторні, спрямовані на компенсацію недостатнього рівня сформованості компетентності в монологічному мовленні та недостатність досвіду (приспособування висловлювання до свого рівня володіння англійською мовою, використання синонімів, опису, перефразування, міміки, жестів, слів-заповнювачів пауз).

Розглянемо детальніше окремі компоненти процесуального аспекту.

На основі аналізу низки джерел [1, с. 31; 3, с. 498] визначаємо такі вміння: використовувати набуті знання в процесі професійного спілкування англійською мовою; здійснювати англомовне усне спілкування в типових ситуаціях професійного життя; висловлюватися в ситуації професійного спілкування спонтанно і досить швидко на основі підготовленого тексту; спонтанно розвивати окремі положення у середньому темпі (150 слів/хв.); точно і детально описувати місце, хід подій тощо; висловлювати власну думку, даючи відповідні пояснення та наводячи аргументи; робити підготовлені презентації на різні професійні теми, аргументуючи твердження додатковими положеннями та відповідними прикладами; оформити своє висловлювання відповідно до мети спілкування; висловити свою думку, пояснити, запевнити колега/партнера по спілкуванню; переконати співрозмовника/аудиторію, порадити, спонукаючи його/їх до дій, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, типові в англомовній культурі; спростосувати певні твердження, зауваження тощо; вживати широке коло засобів зв'язку; використовувати прийняті усномовленнєві формули, пов'язані з оцінкою, розвитком аргументації, передбаченням, поясненням, висловленням власного бачення тощо.

Для досягнення відповідного рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутні фахівці сфери туризму повинні оволодіти відповідними декларативними і процедурними знаннями. До декларативних знань (пов'язаних із теорією) відносимо знання: фахової термінології; найуживаніших інтонаційних моделей англійської мови; передбачених програмою граматичних явищ (часи дієслова, активний та пасивний стан; пряма та непряма мова; умовний спосіб дієслова; неособові форми дієслова; множина іменників та присвійний відмінок іменника; ступені порівняння прикметників; артикль, займенники, числівники; типи питальних речень, складнопідрядні та складносурядні

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

речення), властивих офіційно-діловому стилю; спеціальних мовних засобів, що забезпечують зв'язність висловлювання; соціокультурних аспектів мовленнєвої поведінки носіїв мови; реєстрів мовлення та їх мовних засобів; паралінгвістичних явищ, характерних для певних ситуацій; компенсаторних стратегій; про мовленнєву і немовленнєву поведінку носіїв мови у процесі професійного спілкування; основних аспектів культури професійного мовлення фахівців сфери туризму; специфіки типових професійних ситуацій тощо.

Процедурні знання, пов'язані з практикою, включають знання про те, як планувати, організовувати та коригувати мовлення залежно від мети, спілкуватися з аудиторією відповідно до рівня офіційності, використовувати засоби невербальної комунікації, як застосовувати компенсаторні стратегії тощо.

Таким чином, ми конкретизували практичну, освітню, розвивальну, виховну та практичну цілі, а також зміст формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму в єдності предметного та процесуального аспектів.

Подальшого дослідження потребує питання відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. О. Дьячкова. – К., 2014. – 402 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною 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; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 1–17.
7. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
8. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / О. М. Устименко // Іноземні мови. – 2013. – №1. – С 3–9.
9. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Черниш. – К., 2015. – 623 с.
10. Miriam J. English for International Tourism / J. Miriam, P. Strutt. – Longman, 2005. – 127 p.
11. Oxford R. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles / R. Oxford, S. S. Magnan (Ed.). Shifting the instructional focus to the learner. – Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. – P. 35–55.
12. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
13. Vandergrift L. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action / L. Vandergrift, C. Goh. – New York: Routledge, 2012. – 315 p.
14. Walker R. Tourism / R. Walker, K. Harding. – Oxford University Press, 2010. – 145 p.

REFERENCES

1. Djachkova Ja. O. Formuvannja profesijno sprjamovanoi anglomovnoi kompetentnosti v govornini u majbutnih pravoznavciv. Diss. kand. ped. nauk [The formation of professionally oriented English speaking competence of future lawyers. Cand. ped. sci. diss.], Kyiv, 2014. 402 p.
2. Zagalnojevropejski Rekomendacii z movnoi osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [Common European Framework of Reference for Languages], per. z angl. O. M. Sherstjuk; nauk. red. ukr. vyd-nja S. Ju. Nikolajeva. Kyiv, Lenvit Publ, 2003. 273 p.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady organizacii samostijnoi roboty majbutnih uchyteliv z ovolodinnja anglo-movnoju komunikatyvnoju kompetencijeju. Diss. dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of self-study work organization on acquiring English language communicative competence. Dokt. ped. sci. diss.]. Kyiv, 2012. 770 p.
4. Bigych O. B., Borysko N. F., Borec'ka G. E. ta in. Metodyka navchannja inozemnyh mov i kultur: teorija i praktyka. Pidruchnyk dlja stud. klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv, za zag. red. S. Ju. Nikolajevoi. [Methods of teaching foreign languages and cultures]. Kyiv, Lenvit Publ, 2013. 590 p.
5. Bigych O. B., Borysko N. F., Borec'ka G. E. ta in. Metodyka formuvannja mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetencii, kurs lekcij, navch.-metod. posibnyk dlja stud. movnyh spec. osv.-kvalif. rivnja magistr, za red. S. Ju. Nikolajevoi. [Methods of forming intercultural foreign language communicative competence]. Kyiv, Lenvit Publ, 2011. 344 p.
6. Nikolajeva S. Ju. Cili navchannja inozemnyh mov v aspekti kompetentnogo pidhodu [Aims of learning foreign languages in the aspect of competence approach]. Inozemni movy. Kyiv, Lenvit Publ, 2010. №2. pp. 11 – 17.
7. Skljarenko N. K. Suchasni vymogy do vprav dlja formuvannja inshomovnyh movlennjevyh navychok i vmyn [Modern requirements to the exercises to form foreign language skills]. Inozemni movy, 1999, № 3, pp. 3 – 7.
8. Ustymenko O. M. Navchannja inshomovnogo monologichnogo movlennja v aspekti kompetentnogo pidhodu [Teaching foreign language monologue speech in terms of communicative approach]. Inozemni movy, 2013, №1, pp. 3 – 9.
9. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannja u majbutnih uchyteliv profesijno orijentovanoi anglo-movnoi kompetencii v govornini. Diss. dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of forming future teachers' English language speaking competence. Dokt. ped. sci. diss.]. Kyiv, 2015. 623 p.
10. Miriam J., Strutt P. English for International Tourism. Longman Publ, 2005. 127 p.
11. Oxford R. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. R. Oxford, S. S. Magnan (Ed.). Shifting the instructional focus to the learner. Middlebury, VT, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. pp. 35 – 55.
12. Oxford R. L. Language Learning Strategies. Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1990. 343 p.
13. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action New York, Routledge, 2012. 315 p.
14. Walker R., Harding K. Tourism. Oxford University Press, 2010. 145 p.

Стаття надійшла в редакцію 26.09.2017 р.

УДК: 378:338.48=811.111

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.24

ІГОР КОДЛЮК

ihor.kodliuk@gmail.com

викладач

Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету

імені Івана Пулюя

вул. Леся Курбаса, 13, м. Тернопіль

**ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В
ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ
В КОЛЕДЖАХ**

Репрезентовано діагностичний інструментарій сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах. Встановлено, що рівень володіння іноземною мовою (у т. ч. англомовним діалогічним мовленням) студентів коледжу з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти має відповідати B1+ (просунутий рубіжний), а об'єктами діагностики англомовної компетентності в діалогічному мовленні є її структурні компоненти – мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна та професійно орієнтована компетентності. Визначено критерії сформованості зазначеної якості в майбутніх фахівців з туристичного обслуговування (використання у мовленнєвому потоці відповідного лексичного і

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

граматичного матеріалу; кількість сформульованих реплік, їх доцільність, питома вага ініціативних; досягнення комунікативної мети, що полягає в реалізації мовленнєвого наміру мовця і комунікативних завдань у межах створеної комунікативної ситуації; відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу; здатність керувати мовленнєвою ситуацією; доречність використання мовленнєвих формул і кліше, оперування країнознавчим матеріалом). Розроблено засоби діагностики зазначеної якості. Вказано, що діагностичні процедури передбачали систематичні спостереження, бесіди з викладачами і студентами, моделювання діалогів на основі запропонованих комунікативних ситуацій, однак перевага надавалася виконанню діагностичних завдань (у т. ч. тестів) та їх аналізу відповідно до виокремлених критеріїв.

Ключові слова: англомовна компетентність у діалогічному мовленні, майбутні фахівці з туризму в коледжах, туристичне обслуговування, діагностичний інструментарій, діагностичні завдання.

ИГОРЬ КОДЛЮК

преподаватель

Технический колледж Тернопольского национального технического университета
имени Ивана Пулюя
ул. Леся Курбаса, 13, г. Тернополь

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ В КОЛЛЕДЖАХ

Представлен диагностический инструментарий сформированности англоязычной компетентности в диалогической речи будущих специалистов по туризму в колледжах. Установлено, что уровень владения иностранным языком (в т. ч. англоязычной диалогической речью) студентов колледжа с учетом требований Общеєвропейских Рекомендаций по языковому образованию должен соответствовать B1+ (продвинутый рубежный), а объектами диагностики англоязычной компетентности в диалогической речи являются ее структурные компоненты – языковая, речевая, лингвосоциокультурная, учебно-стратегическая и профессионально ориентированная компетентности. Определены критерии сформированности указанного качества у будущих специалистов по туристическому обслуживанию (использование в речевом потоке соответствующего лексического и грамматического материала; количество сформулированных реплик, их целесообразность, удельный вес инициативных; достижение коммуникативной цели, заключающейся в реализации речевого намерения говорящего и коммуникативных задач в рамках созданной коммуникативной ситуации; соответствие характеристик созданного диалога его функциональному типу; способность управлять речевой ситуацией; целесообразность использования речевых формул и клише, оперирование страноведческим материалом). Разработаны средства диагностики указанного качества. Указано, что диагностические процедуры предусматривали систематические наблюдения, беседы с преподавателями и студентами, моделирование диалогов на основе предложенных коммуникативных ситуаций, однако предпочтение отдавалось выполнению диагностических задач (в т. ч. тестов) и их анализу в соответствии с выделенными критериями.

Ключевые слова: англоязычная компетентность в диалогической речи, будущие специалисты по туризму в колледжах, туристическое обслуживание, диагностический инструментарий, диагностические задачи.

IHOR KODLIUK

Lecturer

Technical College of Ternopil Ivan Puluj National Technical University
13 Les Kurbas Str., Ternopil

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF ENGLISH COMPETENCE IN DIALOGUE SPEECH OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS IN COLLEGES

The article is dedicated to the diagnostics of the development of English competence in dialogue speech of future tourism specialists in colleges. The preparation of this toolkit urged the solution of the following tasks: the level of proficiency in a foreign language (incl. English dialogue speech) required for college students (according to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) has

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

been determined; the objects of diagnostics of the development of English competence in dialogue speech of future tourism specialists in colleges have been defined; diagnostic tools of the specified quality have been developed. The criteria for diagnostics of the development of English Language competence in dialogue speech of future tourism specialists in colleges have been determined (incl. English dialogue speech). B1+ (advanced) level of proficiency in a foreign language (incl. English dialogue speech) is required for college students, according to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The objects of diagnostics of English competence in dialogue speech are its structural components – speech, linguistic, linguosociocultural, study and strategic, and professionally oriented competences. The criteria for the formation of the competence in future tourism specialists in colleges have been determined. They are: the use of relevant lexical and grammatical material in the speech, the number of replicas, their expediency, percentage of initiative replicas, achievement of communicative goal, including realization of speaker's speech intentions and communicative tasks within designed communicative situations, the characteristics of a created dialogue according to its functional type, ability to control speech situation, relevance of using speech formulas and clichés, obtaining knowledge of English-speaking countries' cultures and traditions. Diagnostics of the specified qualities have been developed. Diagnostic procedures included systematic observation, interviews with teachers and students, modeling of dialogues based on proposed communicative situations, but preference was given to performing diagnostic tasks (including tests) and their analysis in accordance with the identified criteria. The tasks were communicatively oriented (based on the material of certain communicative situations); tests were used to identify students' knowledge – subject and professionally oriented (for example, history and culture of native speakers, tourism, etc.).

Keywords: *English competence in dialogue speech, future tourism specialists in colleges, tourism, diagnostics, diagnostic tasks.*

Реформування іншомовної освіти в Україні відповідно до основних досягнень європейських країн у цій галузі на засадах комунікативного підходу актуалізує необхідність формування у студентів компетентності в діалогічному мовленні, оскільки діалог є комунікацією. Проблема професіоналізації викладання іноземних мов особливо актуальна у професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму в коледжах, провідним видом діяльності яких є обслуговування клієнтів, що полягає в наданні соціально-культурних послуг споживачам у процесі спілкування з ними (у т. ч. іноземним туристам). Серед чинників, які сприяють вдосконаленню англomовної компетентності в діалогічному мовленні (АКДМ) студентів, чільне місце відводиться розробці засобів діагностики цього феномена.

Аналіз наявного наукового фонду з проблеми дослідження свідчить, що у напрацюваннях І. Задорожної, Н. Костенко, Н. Микитенко, Л. Морської, О. Павленко, О. Тарнопольського й інших учених розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів різних спеціальностей. Зміст іншомовної підготовки фахівців сфери туризму висвітлений у працях М. Галицької, Г. Черній, А. Чуфарлічевої та ін. Підходи до розробки діагностичного інструментарію англomовного діалогічного мовлення учнів та студентів технічних спеціальностей аспектно представлені у дослідженнях С. Ніколаєвої, В. Черниш та інших науковців.

Мета статті – розробити діагностичний інструментарій АКДМ майбутніх фахівців з туризму в коледжах.

Для проведення діагностики рівня сформованості зазначеної компетентності у студентів коледжів нами було розроблено відповідний *діагностичний інструментарій*. Підготовка його передбачала вирішення таких завдань:

- обґрунтування рівня володіння іноземною мовою (у т. ч. англomовним діалогічним мовленням) студентів коледжу з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти;
- визначення об'єктів діагностики АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування та критеріїв її сформованості;
- розробку засобів діагностики зазначеної якості.

В основу діагностики покладена шкала вказаних у Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти рівнів: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Враховуючи якісні характеристики кожного із рівнів, можемо стверджувати, що після закінчення 9 класу рівень володіння іноземною мовою комуніканта має відповідати A2+ (середній рівень або «виживання»). Продовжуючи навчання у середній загальноосвітній школі або коледжі, учень чи студент стає незалежним користувачем

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

іноземної мови та набуває рівня B1+ (просунутий рубіжний) [1, с. 34]. Обсяг висловлювання кожного учасника діалогу – 8 реплік, оформлених відповідно до мовних норм [3, с. 41].

З урахуванням особливостей усного діалогічного мовлення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти пропонують ілюстративні шкали для: загального усного спілкування (діалогічного мовлення); розуміння носія мови у ролі співрозмовника; бесіди; неформальної дискусії; формальних дискусій і зустрічей; цілеспрямованої співпраці; трансакції з метою отримання товарів і послуг; обміну інформацією; надання та отримання інтерв'ю [1, с. 73–82].

Наведемо якісні характеристики діалогічного мовлення незалежного користувача (рівень B1+), якими ми послуговувалися під час проведення експериментального дослідження: у процесі мовленнєвої діяльності мовець може вільно спілкуватися на знайомі загальнопобутові та спеціалізовані теми, пов'язані зі своїми інтересами і професійною діяльністю; обмінюватися інформацією, перевіряти та підтверджувати її, справлятися з нетиповими ситуаціями і пояснювати, в чому проблема; виражати думки на більш абстрактні чи культурознавчі теми.

Щодо об'єктів контролю рівнів сформованості АКДМ, то відома дослідниця у цій галузі В. Черниш розглядає їх як перелік умінь, яких набувають учні у середньому загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до вимог чинної навчальної програми з іноземної мови для певного типу навчального закладу і кожного етапу навчання (початкова, основна і старша школа) [6, с. 10].

З огляду на те, що АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування є цілісним, інтегративним утворенням, яке певним чином структуроване, об'єктами контролю вважаємо його компетентності (компоненти): мовну (знання – про туризм і діалоги та відповідні навички – фонетичні, лексичні, граматичні), мовленнєву (уміння в говорінні – «реплікувати», укладати діалогічні єдності, мікродіалоги та діалоги певних функціональних типів), лінгвосоціокультурну (знання історії і культури носія мови, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації), навчально-стратегічну (опанування стратегіями вивчення і використання іноземної мови, що допомагають майбутнім фахівцям з туристичного обслуговування оволодіти англomовним діалогічним мовленням), сформовані на професійно орієнтованому навчальному матеріалі (професійно орієнтовану). Крім цього, науковці стверджують, що найбільш адекватною формою контролю у цьому виді мовленнєвої діяльності є робота в парах, акцентуючи увагу на двосторонності спілкування – сприйнятті й висловлюванні власної думки [6, с. 11]. Тому об'єктом перевірки були не лише вміння студента брати участь у діалозі, а й те, як сприймаються ним репліки партнера по спілкуванню та як реагує на них інший партнер (уміння в аудіюванні).

Узагальнені критерії оцінювання рівнів сформованості усного іншомовного мовлення представлені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, де вони визначені так: стратегії реплікування, стратегії співпраці, запит про роз'яснення, швидкість, гнучкість, зв'язність, розкриття теми, точність, соціолінгвістична компетентність, загальний діапазон, лексичний діапазон, граматичний діапазон, граматична правильність, лексичний та фонологічний контроль [1, с. 193].

Поглиблює розуміння зазначеного аспекту проблеми підхід до розробки критеріїв оцінювання діалогічного мовлення студентів технічних ВНЗ, запропонований О. Тарнопольським. До таких критеріїв автор відносить: відповідність висловлювань ситуації спілкування; дотримання відносної правильності мовлення; розгорнутість висловлювань і логічний зв'язок їх компонентів; різноманітність використаної лексики і граматичних моделей; темп мовлення (говоріння); ініціативність у продукуванні реплік; правильне розуміння на слух реплік співрозмовника [4, с. 153].

У методичній літературі до кількісних критеріїв оцінювання рівнів сформованості АКДМ відносять:

- кількість реплік, що продукуються кожним співрозмовником;
- кількість різнотипових діалогічних єдностей;
- кількість пауз хезитації.

Якісними показниками вважаються:

- відповідність висловлювання поставленій темі й комунікативній ситуації;

- спонтанність;
- емоційна забарвленість мовлення;
- вміння поєднувати різні типи мікродіалогів;
- вміння вирішувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування у діалогічній формі (переконати, забезпечити, не погодитися, висловити свою думку, запросити тощо);
- граматична і лексична правильність висловлювання (наявність і правильна реалізація мовленнєвих формул);
- вимова, основними вимогами до якої є фонематичність (ступінь правильності фонетичного оформлення, достатній для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника) та швидкість (ступінь автоматизованості вимовних навичок, що дає змогу говорити в нормальному темпі);
- дотримання характеристик діалогу (еліптичність, ситуативність, наявність емоційно-оцінних слів і речень);
- ефективність спілкування (здатність студента не лише дохідливо висловлюватися, й вислуховувати інших, ввічливо й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника, говорити почергово, не перебивати і не намагатися домінувати в бесіді; оцінюється також здатність студента підтримувати співрозмовника) [2, с. 339–340].

Зарубіжні методисти звертають увагу на те, що основними критеріями оцінювання діалогічного мовлення є вимова, вміння використовувати відповідний лексичний і граматичний матеріал, зрозумілість/доступність висловлювання [7, с. 330]. Важливо також враховувати довжину фраз, складність мовлення, його темп, гнучкість, правильність, доцільність стилю, незалежність (мовцю необхідне запитання або стимул чи він може ініціювати мовлення), повторення (як часто запитання або стимул потрібно повторювати), наявність та довжина хезитаційних пауз [8, с. 96].

Узагальнивши напрацювання вчених у зазначеному аспекті проблеми, визначено критерії сформованості АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування:

- використання у мовленнєвому потоці відповідного лексичного і граматичного матеріалу;
- кількість сформульованих реплік, їх доцільність, питома вага ініціативних;
- досягнення комунікативної мети, що полягає в реалізації мовленнєвого наміру мовця і комунікативних завдань у межах створеної комунікативної ситуації;
- відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу;
- здатність керувати мовленнєвою ситуацією;
- доречність використання мовленнєвих формул і кліше, оперування країнознавчим матеріалом.

Діагностичні процедури передбачали систематичні спостереження, бесіди з викладачами і студентами, моделювання діалогів на основі запропонованих комунікативних ситуацій, однак перевага надавалася виконанню діагностичних завдань (у т. ч. тестів) та їх аналізу відповідно до виокремлених критеріїв.

Зазначимо, що ступінь навченості майбутніх фахівців з туристичного обслуговування в межах В1+ може бути різним. З огляду на це раціональним є здійснювати контроль навчальних досягнень, виокремлюючи високий, середній та низький рівні. Рівень сформованості АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування визначався так: відповідь повна, правильна – високий рівень; допущені незначні помилки – середній; відповідь неправильна або відсутня – низький.

З метою діагностики дослідники радять використовувати переважно одні й ті ж засоби: відповідні ситуації, що передбачають організацію рольових ігор (О. Тарнопольський); рольові ігри (дискусії), а також комунікативно спрямовані завдання і тести (В. Черниш). Комунікативні завдання можуть пропонуватися студентам у такому вигляді: а) функціональної схеми діалогу; б) комунікативної ситуації [5, с. 14]. У своєму дослідженні ми надавали перевагу комунікативним завданням, які будувалися на матеріалі певних комунікативних ситуацій. Тестові завдання використовувалися з метою виявлення знань студентів – предметних та професійно орієнтованих (наприклад, про історію і культуру носіїв мови, про туризм тощо).

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Діагностичні завдання розроблені з урахуванням структурних компонентів АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування та відповідно до розглянутих вище критеріїв.

Перші завдання були спрямовані на діагностику рівня сформованості мовної компетентності студентів. З огляду на те, що вона охоплює знання (про туризм та про діалоги), а також відповідні навички (лексичні, граматичні, фонетичні), студентам було запропоновано завдання на переклад професійно орієнтованого тексту, на добір слів на кожну із запропонованих тем (екскурсійна діяльність, готельне, ресторанне та туристичне обслуговування). Також були дані завдання на побудову розповідних і питальних речень, виконання яких визначило рівень сформованості навичок вживання студентами належних часових форм та граматичних конструкцій. Вважаємо, що постійне збагачення лексичного запасу майбутніх фахівців з туристичного обслуговування, розвиток у них навичок правильного оформлення висловлювань згідно із граматичними нормами та якісним фонетичним обрамлення є однією з умов, які передують здійсненню висококваліфікованого мовлення у професійній діяльності.

В основі діагностичного інструментарію – завдання для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетентності в діалогічному мовленні студентів. Контроль здійснювався нами поетапно, у тій же послідовності, що й навчання: від контролю уміння «реплікувати» до контролю вміння будувати діалоги певних функціональних типів.

Так, наприклад, для контролю уміння «реплікувати» студенти виконували вправи на підбір відповідної репліки. Наведемо фрагмент такого завдання за напрямом «готельне обслуговування»:

а) до поданої ініціативної репліки сформулюйте реактивну:

What are your room rates?

б) до поданої реактивної репліки сформулюйте ініціативну:

No, we would like to have an inside room, because we can't stand the noise of any sort.

Окремим аспектом розробленої нами діагностики була перевірка рівня сформованості уміння вживати діалогічні єдності. Однак перш ніж оволодіти цим умінням, студенти мають засвоїти їх теоретичне підґрунтя. Перед майбутніми фахівцями з туристичного обслуговування в їхній професійній діяльності виникатиме проблема вирішення багатьох комунікативних ситуацій, тому вони повинні знати і вміти вживати діалогічні єдності різних видів (запитання – відповідь; повідомлення – запитання; спонукання – згода/відмова та ін.). На це й зорієнтоване наступне завдання, приклад якого наводимо нижче.

Вкажіть види запропонованих діалогічних єдностей: а) запитання – відповідь; б) повідомлення – запитання; в) спонукання – згода/відмова.

Would you like to book a ticket to Liverpool?

No, we want to make a trip to Germany.

We recommend you a roast beef.

No, I prefer fish.

Our students stayed at a resort hotel.

Is there a parking zone?

Студенти також виконували вправи на доповнення діалогів на різні теми (у готелі, в ресторані, обмін враження щодо подорожі) діалогічними єдностями відповідно до їх змістового наповнення. Наприклад:

Доповніть діалог відповідними діалогічними єдностями:

You: I'm leaving now. Here is my key.

Checkout: Thank you; just one second and I'll give you your bill. Here you go.

You: Thank you.

Checkout: Did you enjoy your stay?

You: Yes, for the most part.

Checkout: _____

You: _____

Checkout: Yes, of course. If you step out the front doors there should be a cab waiting, but if not, the doorman will call one for you. Have a safe trip home.

You: Thank you.

Наступне завдання полягало у впорядкуванні ряду реплік та побудові мікродіалогів. Наведемо приклад до теми «У туристичному агенстві»:

Пронумеруйте запропоновані репліки, утворивши з них мікродіалоги.

1. Great! I appreciate this offer very much!

2. Thank you so much. I can't believe I'll have an opportunity to take a picture of the Eiffel Tower.

3. You can also attend a business conference in the capital of France. You'll meet a lot of our business partners there.

4. Here is your ticket. Have a nice trip!

5. Good morning, Mr. Shevchenko. We would like to offer you an incentive tour to France. You worked very hard last month.

Завдання для контролю рівня сформованості умінь діалогічного мовлення мають співвідноситися із ситуаціями спілкування, в яких майбутні фахівці з туристичного обслуговування можуть їх застосовувати (як це відбувається в реальному житті). Тому студентам пропонувалося опрацювати три діалоги на різну тематику та визначити їх функціональний тип: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями.

Наступне завдання передбачало побудову власних діалогів за поданою ситуацією. Наприклад:

• *Ви організовуєте поїздки для студентів. Розпитайте туроператора про можливі види відпочинку, додаткові екскурсії та необхідні документи; поцікавтеся про ціни та вартість харчування і проживання.*

Для діагностики наступної компетентності – лінгвосоціокультурної – ми використовували тестові завдання. Контроль здійснювався на основі країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу, передбачаючи виявлення рівня знань студентів про побут і культуру країни, мова якої вивчається; їх здатності користуватися мовними та мовленнєвими засобами іншомовного спілкування. Окрім цього, ми пропонували майбутнім фахівцям підібрати українські відповідники до прислів'їв, поданих англійською мовою, а також вказати відповідність між фразеологізмами та їхніми значеннями.

Наведені види діагностичних завдань дали змогу комплексно дослідити АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування. Так, наприклад, переклад тексту, підбір слів до кожної з тем, складання діалогів на основі певних комунікативних ситуацій свідчать про рівень сформованості навчально-стратегічної та професійно орієнтованої компетентностей; завдання на визначення виду кожного із запропонованих діалогів, діалогічних єдностей та реплік дають змогу діагностувати знання про діалоги – складник мовної компетентності.

Таким чином, у процесі розробки діагностичного інструментарію сформованості АКДМ майбутніх фахівців з туризму в коледжах нами встановлено, що рівень володіння іноземною мовою (у т. ч. англійською мовою) студентів коледжу з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти має відповідати B1+ (просунутий рибіжний); об'єктами діагностики АКДМ є її структурні компоненти – мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна та професійно орієнтована компетентності; визначено критерії сформованості АКДМ майбутніх фахівців з туристичного обслуговування; розроблено засоби діагностики зазначеної якості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі зарубіжного досвіду з проблеми формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. – К., 2016. – 72 с.
4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К.: Вища школа, 1989. – 160 с.
5. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 15–22.
6. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетентності в англomовному діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 9–16.
7. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – [3rd ed.]. – Essex: Pearson Education Limited, 2004. – 371 p.
8. Underhill N. Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques / Nick Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 117 p.

REFERENCES

1. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]; nauk. red. ukr. vydannya dokt. ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
2. 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; za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
3. Navchal'ni prohramy z inozemnykh mov dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10–11 klasy [Foreign language curriculum for general education schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages for 10–11 grades] – K., 2016. – 72 s.
4. Tarnopol'skii O. B. Metodika obucheniya angliiskomu yazyku na 1 kurse tekhnicheskogo vuza [Methods of teaching English at the first year of a technical university] / O. B. Tarnopol'skii. – K.: Vyscha shkola, 1989. – 160 s.
5. Chernysh V. V. Zasoby formuvannya inshomovnoyi kompetentsiyi u dialohichnomu movlenni [Means of foreign language competence in dialogical speech formation] / V. V. Chernysh // Inozemni movy. – 2011. – № 3. – S. 15–22.
6. Chernysh V. V. Kontrol' rivnya sformovanosti kompetentnosti v anhlomovnomu dialohichnomu movlenni [Control of the competence level in English dialogue speech formation] / V. V. Chernysh // Inozemni movy. – 2012. – № 1. – S. 9–16.
7. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – [3rd ed.]. – Essex: Pearson Education Limited, 2004. – 371 p.
8. Underhill N. Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques / Nick Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 117 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

УДК: 378.14+327

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.25

ПРИНА САВЧАК

irusja_savchak@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Т. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**ОСОБАЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ
У ДИПЛОМАТИЧНОМУ СПІЛКУВАННІ**

Визначено та проаналізовано комунікативні стратегії та способи їхньої реалізації у дипломатичному дискурсі. Зазначено, що дипломатичне спілкування є строго регламентованою формою ораторського мистецтва проведення переговорів на міждержавному рівні, що характеризується лаконічністю, точністю, етикетністю, ввічливістю. Комунікативна стратегія розглядається як комплекс мовленнєвих дій або головна лінія мовленнєвої поведінки, спрямованих досягнення комунікативної мети, що формується в процесі мовленнєвої діяльності під впливом мотиву, який обумовлений відповідною потребою. Дипломатичний дискурс зорієнтований завжди на діалог, на досягнення компромісу шляхом переговорів. Вибір комунікативної стратегії і відповідної тактики залежить як від ситуації спілкування, предмета обговорення, форми дипломатичної бесіди, так і від інтенцій комуніканта. На основі аналізу комунікативних стратегій у різних видах дискурсів визначено тактико-стратегічний потенціал фахівця з міжнародних відносин. Вказано, що дипломат для досягнення комунікативних цілей послуговується комунікативними стратегіями конформізму, аргументування, самопрезентації, агітації, маніпулювання, нападу, самозахисту.

Ключові слова: дипломатичне спілкування, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, дипломатичний дискурс.

ІРИНА САВЧАК

кандидат педагогических наук, доцент
Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника
ул. Т. Шевченко, 57, г. Ивано-Франковск

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В
ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ (ДИСКУРСЕ)**

Определены и проанализированы коммуникативные стратегии и способы их реализации в дипломатическом дискурсе. Отмечено, что дипломатическое общение является строго регламентированной формой ораторского искусства ведения переговоров на межгосударственном уровне, характеризуется лаконичностью, точностью, этикетностью, вежливостью. Коммуникативная стратегия рассматривается как главная линия речевого поведения или комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, формируется в процессе речевой деятельности под влиянием мотива, который обусловлен соответствующей потребностью. Дипломатический дискурс ориентирован всегда на диалог, достижение компромисса путем переговоров. Выбор коммуникативной стратегии и соответствующей тактики зависит как от ситуации общения, предмета обсуждения, формы дипломатической беседы, так и от интенций коммуниканта. На основе анализа коммуникативных стратегий в различных видах дискурса выделено тактико-стратегический потенциал специалиста по международным отношениям. Определено, что дипломат для достижения коммуникативных целей пользуется коммуникативными стратегиями конформизма, аргументации, самопрезентации, агитации, манипулирования, нападения, самозащиты.

Ключевые слова: дипломатическое общение, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, дипломатический дискурс.

IRYNA SAVCHAK

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk

**FEATURES OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IMPLEMENTATION
IN DIPLOMATIC COMMUNICATION (DISCOURSE)**

The communicative strategies and ways of their implementation in the diplomatic discourse have been defined and characterized. It has been noted that in the diplomatic activity language is a considerable means of influence on the interlocutor: in any communicative situation a diplomat must be especially attentive to his speech. Diplomatic communication is a kind of official-business style and is applied in the field of interstate relations in politics, economy and culture and regulates the official-business relations of international

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

organizations, structures, individuals and is implemented in conventions (international agreements), communiqués (messages), notes (appeals), protocols, memorandums, treaties, applications, ultimatums. It has been proved that diplomatic communication is a strictly regulated form of declamatory art of negotiation conducting at the interstate level. It is characterized by brevity, accuracy, and courtesy. It has been determined that communication embraces the planning of speech actions together with the ways of achieving the set goals; therefore, linguistic communication can be considered as a strategic process, which is realized through specific communication strategies. Communicative strategy is treated as a complex of speech actions or the main line of speech behavior aimed at achieving a communicative goal. It is formed in the process of speech activity under the influence of a motive, which, in turn, is due to the corresponding need. Each type of discourse (speech) is characterized by appropriate communicative strategies that are used in various areas of communication. Diplomatic discourse always focuses on dialogue, on reaching a compromise through negotiation. The situation of communication, the subject of discussion, the form of a diplomatic conversation, and the intentions of the communicant define the communicative strategy and tactics. Based on the analysis of communication strategies in different types of discourses the tactical and strategic potential of a specialist in international relations has been highlighted. It has been determined that communicative strategies of conformism, argumentation, self-presentation, agitation, manipulation, attack, and self-defense are mostly used by a diplomat for pursuing communicative purposes. It has been proved that diplomatic discourse is characterized by a certain set of communicative strategies and tactics, which help to implement the speaker's specific intentions.

Keywords: *diplomatic communication, communicative strategy, communicative tactics, diplomatic discourse.*

Досвід сучасного розвитку теорії і практики комунікації, міжнародних відносин, громадських зв'язків відкриває нові аспекти вивчення дипломатичного спілкування та комунікативних стратегій його реалізації. Відомо, що міжнародний імідж країни залежить не тільки від її політичних чи економічних показників, й від уміння дипломатів представити її на світовій арені. У дипломатичній діяльності мова є вагомим інструментом впливу на співрозмовника: у будь-яких комунікативних ситуаціях дипломат має особливо пильно стежити за своїм мовленням.

Актуальність дослідження визначається необхідністю вивчення комунікативного процесу взаємодії дипломатичних працівників у професійній діяльності, яка передбачає наявність у них умінь і навичок вибору адекватної стратегії ведення фахового діалогу. У дипломатичному спілкуванні вміння використовувати свій тактико-стратегічний потенціал набуває особливо важливого значення. У процесі такої взаємодії відбувається не лише сприйняття та розуміння партнера по комунікації, а й відчутний взаємовплив співрозмовників задля досягнення певного результату, що зумовлено практичною діяльністю та інтенціями комунікантів.

Проблему тактико-стратегічного потенціалу мовної комунікації у професійній діяльності досліджували М. Галицька, С. Дацюк, А. Загнітко, А. Козак, Л. Мацько, А. Міщенко, Л. Морська, В. Німчук, Н. Формановська, Н. Черненко, Г. Шкляєвата та ін.

Серед зарубіжних учених стратегії впливу на співрозмовника вивчали Н. Журавльова, Д. Кіпніс, С. Шмідт, Дж. Юкл, К. Фейблта та ін. Попри численні дослідження проблема реалізації комунікативних стратегій у дипломатичному спілкуванні ще не стала предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити та проаналізувати комунікативні стратегії і способи їхньої реалізації у дипломатичному дискурсі (на англomовному матеріалі промов та коментарів дипломатів).

Важливим для дослідження комунікативних стратегій є поняття дипломатичного спілкування та його місця у лінгвістиці. У сучасній науці спілкування розглядають як впорядковане явище, яке ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій для оптимального способу досягнення мети комуніканта. Мовленнєве спілкування трактується в аспекті загальної стратегії і конкретної тактики. Стратегічне і тактичне прогнозування вербальних висловлювань постає як свідоме завдання мовця.

Дипломатичне спілкування є різновидом офіційно-ділового стилю і застосовується у сфері міждержавних стосунків у галузі політики, економіки, культури та регламентує офіційні стосунки міжнародних організацій, структур, окремих громадян і реалізується в конвенціях (міжнародних угодах), комюніке (повідомленнях), нотах (зверненнях), протоколах, меморандумах, договорах, заявах, ультиматумах.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Як свідчить аналіз наукової літератури, окремі аспекти дипломатичного спілкування вивчали В. Калюжна, З. Куньч, О. Лукашук, С. Максимов, О. Мацько, О. Пазинич, О. Пономаренко, Т. Шинкаренко та інші вчені.

Українські лінгвісти Л. Мацько та О. Мацько використовують термін «дипломатичне красномовство» і визначають кілька його найпоширеніших видів: промови на міжнародних та міждержавних конференціях, зборах, засіданнях, зустрічах; промови під час дипломатичних актів (угод, контактів, комюніке); промови під час візитів, прийомів, прощань, нагород тощо; дипломатичне листування.

О. Мацько характеризує дипломатичний підстиль, зауважує, що на загальнотильовому фоні офіційної діловитості він «виділяється блоком своїх традиційних жанрів та мовно-композиційними структурами – мовними формулами з цільовими настановами дипломатичної сфери: надувічливості, встановлення і підтримання контакту, пошуку прямих і обхідних шляхів, виходу з прогнозованих і непередбачених ситуацій тощо» [4, с. 195].

З погляду лінгвістики дипломатичне мовлення має такі характеристики: нейтральний тон викладу змісту – лише в прямому значенні (неприпустимість двозначного тлумачення окремих слів чи фраз); пошання тональність (використання компліментарної лексики, яка створює особливу тональність дипломатичного документа: *I have the honour to be, with the highest consideration, your Excellency, obedient Servant, with great truth and respect, with the highest respect*; етикетність, що виражається через спеціальні етикетні мовні формули (*Your Majesty, Your Royal Highness, Your Excellency, My Lord, Your Lordship, My Lord Marquis, My Dear Madam Ambassador*); точність та ясність поєднуються з лаконічністю, стислістю, послідовністю викладу фактів; ухильність висловлювання для забезпечення доброзичливого тону розмови; лаконічність у поданні інформації; наявність дипломатичної термінології.

Отже, дипломатичне спілкування – це строго регламентована форма ораторського мистецтва ведення переговорів на міждержавному рівні, що характеризується лаконічністю, точністю, етикетністю, ввічливістю.

Оскільки спілкування ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі способу досягнення поставлених цілей, то мовну комунікацію можна вважати стратегічним процесом, який реалізується через конкретні комунікативні стратегії.

У лінгвістиці термін «стратегія» почали активно використовувати у середині 1980-х років, однак його дефініція чітко не окреслена. Багато лінгвістів пов'язують стратегію з «інтенційною програмою дискурсу», «організацією мовленнєвої поведінки» відповідно до задуму головного наміру комунікантів.

Стратегія мовленнєвого спілкування, вважає Ф. Бацевич, – це оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації [1, с. 118].

На основі наукового аналізу визначаємо комунікативну стратегію як комплекс мовленнєвих дій або головну лінію мовленнєвої поведінки, спрямованих на досягнення комунікативної мети, що формується в процесі мовленнєвої діяльності під впливом мотиву, який обумовлений відповідною потребою.

Реалізація комунікативної стратегії здійснюється за допомогою тактик, тобто сукупності прийомів і засобів для досягнення певної мети. Стратегію асоціюють з поняттям «глобальність», а тактику – з поняттям «локальність». Тактику співвідносять з окремими намірами мовленнєвої поведінки, що відповідає етапам або фазам комунікативної події. Таким чином, комунікативна тактика – це зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти головної комунікативної мети.

У природній комунікації існують різні способи досягнення стратегічної мети. У межах однієї стратегії можна застосовувати кілька тактик, наприклад, умовляти впертого співрозмовника доводиться у різні способи: можна його просити, благати, погрожувати, апелювати до совісті, тощо. Стратегій небагато, вони окреслюють головний маршрут дискурсу – від задуму комунікації до його реалізації. Тактик велика кількість, вони забезпечують гнучкість комунікації.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сьогодні актуальним залишається питання класифікації комунікативних стратегій. Це зумовлено різноманітністю комунікативних ситуацій і проблемою вибору оптимальних критеріїв для їх класифікації.

Залежно від мовних ресурсів комунікації С. Дацюк розрізняє власне комунікативну та змістову стратегії. Комунікативна стратегія – це правила та послідовність комунікативних дій, яких дотримується адресант; змістова стратегія – це покрокове змістове планування мети з урахуванням мовного матеріалу в межах кожного ходу в комунікації [2].

У лінгвістичній літературі виділяють також стратегії кооперативні: – ввічливості, щирості і довіри, близькості, співпраці, компромісу, що втілюються в порадах, пропозиціях, згоді, схваленні, компліменті та некооперативні – агресії, насильства, дискредитації, підпорядкування, примусу, викриття тощо (втілені в конфліктах, суперечках, претензіях, погрозах, ухиляннях від відповіді).

Для кожного типу мовлення характерні відповідні комунікативні стратегії, які вживаються у різних сферах комунікації.

Вивченням комунікативних стратегій у дипломатичному дискурсі займалася Н. Журавльова. Науковець вважає, що дослідження комунікативних стратегій у дипломатичному дискурсі базується на кількох підходах: лінгвістичному, комунікативно-діяльнісному (технологічному), лінійному та інтерактивному [3, с.162–164].

Лінгвістичний підхід передбачає стратегічний процес вибору певних мовних ресурсів для управління дипломатичним діалогом (полілогом). Стратегії та тактики мовної поведінки – це план мовленнєвих дій, згідно з яким учасники дипломатичного спілкування реалізують свої комунікативні та практичні цілі і завдання.

Комунікативно-діяльнісний підхід базується на зовнішніх стратегічних комунікаціях держави як соціальної системи. Формування комунікативної стратегії презентації, маніпуляції і конвенції є реалізацією комунікативної технології розширення інформаційної присутності, просування «культурних продуктів», іміджмейкінгу, реклами, пропаганди.

Взаємодія основних суб'єктів зовнішньополітичних міжкультурних комунікацій відбувається на основі інтерактивних стратегій і передбачає формування системних комунікативних інтеграторів (бренду, іміджу, репутації). Такий підхід визначає основним завданням зовнішньої політики окремо взятої держави створення стратегічних комунікацій в сфері інформаційної політики щодо просування національної культури за кордоном з активним використанням різних методів і форм дипломатії.

Вибір комунікативної стратегії залежить від виду дипломатичної бесіди та предмету обговорення. Класифікують дипломатичні бесіди за такими типами:

- бесіди за офіційним дорученням керівництва й МЗС своєї країни;
- бесіди за офіційним запрошенням керівництва й МЗС країни перебування;
- бесіди з представниками країни перебування за ініціативою самого дипломата або на їх пропозицію;
- кулуарні бесіди: на офіційних прийомах, офіційних заходах тощо;
- «випадкові» бесіди [5].

Дипломатичний дискурс зорієнтований завжди на діалог, досягнення компромісу шляхом переговорів. Вибір комунікативної стратегії і відповідної тактики залежить як від ситуації спілкування, предмета обговорення, форми дипломатичної бесіди, так і від інтенцій комуніканта. Проаналізувавши різні погляди щодо класифікації комунікативних стратегій у різних дискурсах, дипломатичному зокрема, вважаємо за доцільне показати наступний тактико-стратегічний потенціал фахівця з міжнародних відносин.

Стратегія конформізму як вираження солідарності з опонентом, в процесі реалізації якої співрозмовники використовують тактику комунікативної згоди, що застосовується в основному для висловлення підтримки дружній країні. Наприклад: «Now, with this emotional link, I want to express my solidarity to all those Ukrainians who are suffering because of the recent events that have caused 1.7 million displaced people in the country», – Антоніо Гутерреш, теперішній генеральний секретар ООН [13].

Стратегія аргументування передбачає реалізацію тактик незгоди, контрзапитань, ухилення від відповіді. В рамках цієї стратегії зіштовхуються і протиставляються різні погляди

чи твердження. Аргументування може бути жорстким і м'яким. Жорстке аргументування містить тактики особистого пресингу, погроз, що інколи призводить до комунікативного конфлікту. Наприклад, «Ukraine condemns in the strongest possible terms the nuclear test conducted by the DPRK on 3 September 2017», – коментар МЗС України [10].

У процесі м'якої аргументації дотримуються принципів співпраці і максимів Г. Грайса (максими кількості, якості, відповідності теми, способу висловлювання) [6, с. 96–97], хоча співрозмовники все ще можуть застосовувати тактики незгоди, контрзапитань, ухилення від відповіді. Наприклад, «I am very disturbed by the violence in Catalonia on Sunday. Police responses must at all times be proportionate and necessary», – Зеїд Раад аль Гуссейн, верховний комісар ООН з прав людини [11].

Стратегія самопрезентації, яка є основною у дипломатичному дискурсі, але з урахуванням того, що дипломат презентує свою країну, і від його поведінки залежить імідж держави на міжнародній арені. Ця стратегія полягає в демонстрації найяскравіших якостей людини, в цьому контексті, країни. Реалізується за допомогою тактик солідаризації, дистанціювання, самосхвалення. Наприклад, «I've had the privilege of serving in the Obama administration for eight years. First in the White House, and for the last three and a half years, as the U.S. Ambassador to the United Nations. I've never had a more meaningful job. Now I have just three days left», – Саманта Пауер, посол США в ООН в 2013-2017 [9].

Агітаційна стратегія використовується з метою впливу на свідомість, переконання, активність опонента. В межах цієї стратегії застосовуються тактики обіцянки, застереження, надання оцінного значення, протиставлення, навернення аргументів «за», запрошення, прямого спонукання, апелювання до авторитету, до моральних цінностей. Наприклад, «Our values, our security, our prosperity, and our very way of life are tied to this order. And we – and by we, I mean the United States and our closest partners – must come together to prevent Russia from succeeding», – Саманта Пауер, посол США в ООН в 2013-2017 [9].

Стратегія маніпулювання ґрунтується на прихованому впливі на опонента і дає змогу керувати людською свідомістю, змушує діяти адресата всупереч власним бажанням. До її тактик зараховують: навішування ярликів, гіперболізацію, применшення, спрощення понять, замовчування, підтасовку і фабрикацію фактів, посилення на авторитети тощо. Ось як маніпулює інформацією прес-аташе посольства Російської Федерації у Канаді стосовно інформації про надання Канадою військової допомоги Україні: «Rather than encourage Kiev regime's military ambitions, real efforts should be taken by Ottawa to force the Ukrainian authorities to fully implement the Minsk accords, including direct political dialogue with Donetsk/Lugansk republics, as well as to push forward constitutional reform», – Кіріл Калінін, прес-аташе посольства Російської Федерації в Канаді [8].

Стратегія нападу передбачає активні комунікативні дії проти адресанта, спричинені ворожими намірами, характеризується мовленнєвою агресією, що досягається тактиками образи та звинувачення. «To the Assad regime, Russia and Iran, your forces and proxies are carrying out these crimes, your barrel bombs and mortars and airstrikes have allowed the militia to encircle tens of thousands of civilians», – Саманта Пауер, посол США в ООН в 2013-2017 [9].

Метою стратегії самозахисту є протидія нападам опонентів, реалізується тактиками переадресації удару або превентивного удару. Ось як міністр закордонних справ Росії Сергій Лавров відповідає на звинувачення США у розпалюванні конфлікту в Сирії: «We are tired of hearing the lamentations of our American colleagues from the current administration that the hostilities [in Aleppo] should stop and that Russians are willing to do so only after having an agreement on corridors [for opposition fighters to leave]» [7].

Інформаційно-інтерпретаційна стратегія використовується з метою інформування громадськості про ситуацію в країні, прокоментувати певні події, розповісти про вжиті заходи для вирішення проблеми, продемонструвати готовність до діалогу з опонентами. Реалізується за допомогою тактик визнання існуючої проблеми, акцентування на позитивній інформації, пояснення, коментування, розгляд проблеми під новим кутом, вказування на шлях розв'язання проблеми. Наприклад, «Okay. Well, it is great to be here, and I thought it would be a good opportunity to update all of you on what has happened now in the last three months and a bit since I was appointed to work on Ukraine issues for the U.S., and basically say I think we've seen a lot of

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

movement, activity, some of it positive. And so I think it's worth taking stock of where we are and what some of the next steps might be», – Курт Волкер, постійний представник США в НАТО в 2008-2011pp [12].

Отже, для дипломатичного дискурсу характерний певний набір комунікативних стратегій і тактик, спрямованих на втілення специфічних інтенцій мовця. Правильний вибір комунікативних стратегій і тактик сприяє підвищенню ефективності дипломатичного спілкування, є свідченням високого рівня комунікативної компетентності фахівця з міжнародних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Дацюк С. Коммуникативные стратегии / С. Дацюк. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://xyz.org.ua/discussion/communicative_strategy.html
3. Журавлева Н. Н. Коммуникативные стратегии в сфере «культурной дипломатии»: современные дискуссии / Н. Н. Журавлева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2007, № 2, (ч. 2). – С. 160-166
4. Мацько О. М. Дипломатичний підстиль української мови / О. Мацько // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 1998. – Ч. 1. – С. 194–200.
5. Особисті бесіди дипломатів, класифікація і особливості підготовки. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://studopedia.ru/15_60270_osobisti-besidi-diplomativ-klasifikatsiya-i-osoblivosti-pidgotovki.html.
6. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. М.: Изд-во «ИКАР», 2007. – 480 с.
7. «As if she was Mother Teresa herself»: Russia's Churkin snubs US Power's speech at UNSC [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.rt.com/news/370302-churkin-power-mother-theresa/>
8. Canadian-Ukrainian defence deal could open doors to weapons sales to Kyiv. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rcinet.ca/en/2017/04/05/canadian-ukrainian-defence-deal-could-open-doors-to-weapons-sales-to-kyiv/>
9. Samantha Power's Scathing Speech on Russia, New York. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://time.com/4637117/samantha-power-united-nations-russia-speech-transcript/>.
10. Statement by the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine on the DPRK nuclear test. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mfa.gov.ua/en/press-center/comments/7788-zajava-mzs-ukrajini-shhodo-jadernogo-viprobuвання-provedenogo-v-kndr-3-veresnya-2017-roku>.
11. UN human rights chief urges probe into violence during referendum in Catalonia [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=57785#.WgcwI9ZKURs>.
12. U.S. Special Representative for Ukraine Negotiations Kurt Volker. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2017/11/275298.htm>.
13. UN Secretary General, Mr. António Guterres delivered the closing Speech of his special visit to Israel at Beit Hatfutsot. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2017-07-09/secretary-generals-press-remarks-ukraine>.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikativnoy lnhvistyky [Foundations of Communicative Lignuistics] / F. S. Batsevych // K.: «Akademiya», 2004. – 344 p.
2. Datsyuk S. Kommunikativnye strategii [Communicative Strategies] / S. Datsyuk. – Available at http://xyz.org.ua/discussion/communicative_strategy.html
3. Zhuravleva N. N. Kommunikativnye strategii v sfere “kul'turnoi diplomatii”: sovremennye diskussii [Communicative strategies in the sphere of “cultural diplomacy”: modern discussions] / N. N. Zhuravleva // Vestnik VGU, Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2007, № 2, (part 2). – P. 160-166.
4. Mats'ko O. M. Dyplomatychnyy pidstyl' ukrayins'koyi movy [The diplomatic substyle of the Ukrainian Language] / O. Mats'ko // Nauka i suchasnist'. Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noho pedahohichnoho univ. im. M. P. Drahomanova. – K.: IZMN, 1998. – Vol. 1. – P 194–200.
5. Osobysti besidy dyplomativ, klasyfikatsiya i osoblyvosti pidhotovky [Diplomats' peronal conversations, classification and training features]. – Available at https://studopedia.ru/15_60270_osobisti-besidi-diplomativ-klasifikatsiya-i-osoblivosti-pidgotovki.html.
6. Formanovskaya N. I. Rechevoe vzaemodeistvie: kommunikatsiya i pragmatika [Speech interaction: communication and pragmatics] / N. I. Formanovskaya. – M.: Izdatel'stvo “IKAR”, 2007. – 480p.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

7. “As if she was Mother Teresa herself”: Russia’s Churkin snubs US Power’s speech at UNSC. – Available at <https://www.rt.com/news/370302-churkin-power-mother-theresa/>
8. Canadian-Ukrainian defence deal could open doors to weapons sales to Kyiv. – Available at <http://www.rcinet.ca/en/2017/04/05/canadian-ukrainian-defence-deal-could-open-doors-to-weapons-sales-to-kyiv/>
9. Samantha Power's Scathing Speech on Russia, New York. – Available at <http://time.com/4637117/samantha-power-united-nations-russia-speech-transcript/>
10. Statement by the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine on the DPRK nuclear test. – Available at <http://mfa.gov.ua/en/press-center/comments/7788-zajava-mzs-ukrajini-shhodo-jadernogo-viprobuвання-provedenogo-v-kndr-3-veresnya-2017-roku>
11. UN human rights chief urges probe into violence during referendum in Catalonia. – Available at <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=57785#.WgcwI9ZKURs>
12. U.S. Special Representative for Ukraine Negotiations Kurt Volker. – Available at <https://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2017/11/275298.htm>
13. UN Secretary General, Mr. António Guterres delivered the closing Speech of his special visit to Israel at Beit Hatfutsot. – Available at <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2017-07-09/secretary-generals-press-remarks-ukraine>

Стаття надійшла в редакцію 18.10.2017 р.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 81-11:37.2:34

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.26

YULIYA YULINETSKA

yulinetskaya@gmail.com
PhD (Linguistics), associate professor
National University «Odessa Academy of Law»
2 Akademichna Str. Odessa

KATERYNA BALABUKHA

strongkatee@gmail.com
PhD (Pedagogy), associate professor
National University «Odessa Academy of Law»,
Akademichna st. 2, Odessa

LINGUISTICS, EDUCATION, LAW: PARADIGMS INTEGRATION

The objective of the present article is to analyse active transformations in the system of scientific views and ideas in the areas of linguistics, education (including university education), and jurisprudence. Globalization inevitably leads to the formation of a new integrated approach whose goal is the synthesis of the paradigms of scientific knowledge. Respectfully, the category of the paradigm of modern jurisprudence should also include a provision on the unity of concepts and categories in the existing international state and legal sphere. Socio-political, legal and economic changes taking place in Europe put the new function and the linguistic characteristics of the English language in the focus of linguistic studies as far as the new sociolinguistic environment is created by the European Community. The abovementioned factors lead to a revision of the paradigm of EFL teaching, particularly teaching those students earning their Law degree in universities of Ukraine. Since Ukraine is taking gradual steps to join the European Higher Education Area by means of European Credit Transfer System implementing, the authors of the article focus on some aspects which are relevant for figuring out renewed concept of foreign language acquisition of law students. This reflects not only current transformation in teaching ESP and law students training but ensures certain degree of flexibility for introducing potential innovations in this field according to synergetic and acmeological principles.

Keywords: education paradigm, EFL teaching, legal paradigm, recipient, linguistic constituent.

ЮЛІЯ ЮЛІНЕЦЬКА

кандидат філологічних наук, доцент
Національний університет «Одеська юридична академія»
вул. Академічна, 2, м. Одеса

КАТЕРИНА БАЛАБУХА

кандидат педагогічних наук,
Національний університет «Одеська юридична академія»
вул. Академічна, 2, м. Одеса

ЛІНГВІСТИКА, ОСВІТА, ПРАВО: ІНТЕГРАЦІЯ ПАРАДИГМ

Проаналізовано сучасні перетворення в системі наукових поглядів у лінгвістиці, освіті (враховуючи університетську) і юриспруденції. Стверджується, що процес глобалізації неминуче веде до формування нового інтегрованого підходу, метою якого є синтез парадигм наукового знання. У освітній

сфері спостерігається тенденція до трансформації ставлення до знань та процесу їх формування, який сприймається більше як духовний пошук, а не лише як отримання вмінь та навичок як складових професійної компетентності. Однак за наявності значної кількості провідних підходів, оновлених стратегій та принципів сучасної освіти, запропонованих освітянами різних країн сьогодні, експерти відзначають фрагментарний характер освітнього процесу у світовому масштабі і відсутність єдиної спільної освітньої парадигми, яка би відповідала умовам глобалізації. У зв'язку з цим зроблено спробу зібрати та проаналізувати ідеї щодо зміни освітньої парадигми на сучасному етапі розвитку наукової думки. Встановлено, що загальна тенденція до глобалізації та уніфікації спостерігається також у сфері права протягом останніх десятиріч. Правові системи нині існують у тісній взаємодії, тому сучасна парадигма юриспруденції повинна також включати положення про єдність понять і категорій в існуючій міжнародній державно-правовій сфері. Останнім часом на фоні соціально-політичних, правових та економічних змін, що відбуваються в Європі, функції та характеристики англійської мови перебувають у центрі уваги лінгвістичних досліджень, оскільки Європейським співтовариством створюється нове соціолінгвістичне середовище. Відповідно підготовка майбутніх фахівців сфери права має базуватися на розумінні ролі правника як творця і трансформатора законодавства, в тому числі за допомогою лінгвістичних засобів. Вищезгадані фактори неминуче ведуть до перегляду парадигми навчання англійської мови як іноземної, особливо студентів-юристів. Оскільки Україна робить поступові кроки щодо вступу до європейського простору вищої освіти шляхом впровадження кредитно-трансферної системи, то звернено увагу на деякі аспекти стосовно визначення нової концепції навчання іноземної мови студентів-юристів. Відзначено, що сьогоденні підходи до навчання цієї сфери знань не тільки не відображають сучасні тенденції в іноземній освіті, а й не забезпечують певного ступеня гнучкості для впровадження потенційних інновацій у вказаній сфері на основі синергетичних та акмеологічних принципів.

Ключові слова: парадигма освіти, англійська як іноземна, правова парадигма, реципієнт, лінгвістична складова.

ЮЛИЯ ЮЛИНЕЦКАЯ

кандидат филологических наук, доцент
Национальный университет «Одесская юридическая академия»
ул. Академическая, 2, г. Одесса

ЕКАТЕРИНА БАЛАБУХА

кандидат педагогических наук,
Национальный университет «Одесская юридическая академия»
ул. Академическая, 2, г. Одесса

ЛИНГВИСТИКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРАВО: ИНТЕГРАЦИЯ ПАРАДИГМ

Проанализированы текущие преобразования в системе научных взглядов в лингвистике, образовании (включая университетское) и юриспруденции. Установлено, что процесс глобализации неизбежно ведет к формированию нового интегрированного подхода, целью которого является синтез парадигм научного знания. Следовательно, современная парадигма юриспруденции должна также включать положение о единстве понятий и категорий в существующей международной государственно-правовой сфере. Кроме того, в последнее время на фоне социально-политических, правовых и экономических изменений, происходящих в Европе, функции и характеристики английского языка находятся в центре внимания лингвистических исследований, поскольку новая социолингвистическая среда создается Европейским сообществом. Вышеупомянутые факторы неизбежно приводят к пересмотру парадигмы обучения английскому языку как иностранному, особенно, студентов-юристов. Поскольку Украина предпринимает постепенные шаги по вступлению в европейское пространство высшего образования посредством внедрения кредитно-трансферной системы, обращается внимание на некоторые аспекты, которые имеют отношение к определению новой концепции обучения иностранному языку студентов-юристов. Это обусловлено еще и тем, что сегодняшние подходы к обучению данной области знаний не только не отражают современные тенденции в иноязычном образовании, но и не обеспечивают определенную степень гибкости для внедрения потенциальных инноваций в этой сфере на основе синергетических и акмеологических принципов.

Ключевые слова: парадигма образования, английский как иностранный, правовая парадигма, реципиент, лингвистическая составляющая.

The problem of modern education paradigm development was stated at UNESCO World Conference on Higher Education held in Paris in October 1998. The conference declared that due to cultural, socio-economic and environmentally sustainable development of individuals, communities and nations higher education itself is confronted therefore with formidable challenges and must proceed to the most radical change and renewal it has ever been required to undertake. It stands to reason that UNESCO proclaimed the XXI century «Era of education» and highlighted the issue of global trends of higher education. This tendency is clearly perceived by Ukrainian educators especially in the transitional period of unprecedented reforms of higher education. Therefore, solid theoretical background is required for radical changes not only in the system itself but in the mind of academic staff of higher educational establishments to break the boundaries of the legacy of Soviet education system. Thus, the **objective** of the present article is to analyze active transformations in the system of scientific views and ideas in the areas of linguistics, education (including university education), and jurisprudence.

Current changes in the modern world are caused by a wide range of sociocultural, political and economical circumstances. Among the key factors one can mention the transition of the mankind to a new type of civilization which the scholars call «information society». The contemporary digital era is characterized by abundance of information leading to permanent information overload. Whereas in industrial society the process flow used to depend exclusively on factories and plants – in the contemporary one – these are the universities that produce the knowledge as a tremendous value of information society.

Furthermore, today's peculiarity of the worldview transformation is associated with the development of prerequisites for unprecedented wholesome synthesis of natural and human sciences. The essence of these phenomena is in the fact that scientific knowledge is gaining the mode of spiritual search rather than merely professional competence acquisition [6, p. 57].

The paradigm revolution in modern education area, which we witness today, provokes the process of arrangement and allocation of paradigm variety. But in this paper we will touch upon those which encompass the features relevant for the logic of our research.

Currently, humanistic paradigm of university education has replaced technocratic as well as professional and pragmatic ones [2; 17; 18; 21]. According to the humanistic paradigm main value of university education is human personality with his/her abilities and interests. Consequently, person-centered education gains the priority in education system modernization. There can be observed close interconnection between person-centered paradigm and the principles of innovative education [23; 20; 25] which implies not only information technologies orientation of education, but the formation of multidimensional cooperation and personal contacts; individualization of educational strategies; improving the efficiency of individual creativity; acmeological approach, optimization of course content; increasing the scope of self-study; flexibility of curricula; providing personalized learning based on individual intellectual qualities; syllabus flexibility [4: 184]. Among the principles mentioned, acmeological approach stands out as relatively new used by western European, Russian and Ukrainian scholars [8; 3]. It is viewed by B.A. Dushkov as the top of professionalism, steadiness of working outcomes, reliability with creativity, inspiration and individual style of operation as integral components [5, p. 215].

The change in knowledge transmitting is one of the aspects of learning paradigm developed by R. Bar as opposing to traditional instruction one. In undergraduate education it concerns exchanging roles of agents of the educational process [9: 20]. The responsibility for learning outcomes is totally transferred to students. Higher education establishments have to tune the students to studying, not just to provide knowledge as before. New paradigm included mainly creating an atmosphere of responsibility, an environment that encourages self-study, evaluation of knowledge at the beginning, middle and end of the course, individual work with each student.

In the context of modern education paradigm diversity it is worth mentioning an integral mode of education as an emerging field that draws broadly from an array of mainstream, alternative and transdisciplinary sources of knowledge. Basing on Integral Theory developed by Ken Wilber, an Integral Approach is designed to offer an effective means to combine the best of both conventional and alternative approaches in a particular form of Integral Education. The Integral Model provides an

effective template to design pedagogy, classroom activities, evaluations, courses and curriculum. It admits that any educational moment contains four irreducible dimensions: *educational behaviors*, *educational experiences*, *educational cultures* and *educational systems* [13, p. 13].

Having outlined just some variants of modern education paradigms within immense variety offered by researchers and educators, we arrive to the observation that the pluralism of paradigms precludes the emerging of single integrated one. As the consequence we can witness the fragmentary nature of education process on a global scale which causes the absence of common education policy corresponding to globalization tendency in greater part of East European countries and worldwide despite long-term movement for creation of common European Higher Education Area with substantial transformative steps already made. One of the solutions to this problem can be the application of synergetic approach in development of comprehensive integrated education paradigm [14, p. 159]. According to this, a new educational paradigm has to be unifying, anticipating integration of theoretical basis, practical scientific results as well as pedagogical paradigms and trends, since synergetics functions at such a level of knowledge where the whole number of scientific disciplines concerning very different spheres of reality are embraced.

So, in the epoch of dynamic education paradigm evolution, education system undergoes tremendous transformation and it is especially actual process for post-Soviet countries, particularly Ukraine which suffers at the same time from economic, national and political crises.

After signing the Bologna Declaration in 2005, Ukraine became part of the renewal process. However, numerous reforms and legislative attempts to modernize its higher education system did not result in deep changes, which often focus on structural reorganization without due attention to the quality and content [24, p. 42]. One of the negative outcomes of this process is lack of functional match between supply and demand of labour market which results in employability challenges for the graduates [18, p. 98]. Higher Education Law of Ukraine which was enacted on September 6, 2014 reflects the challenges and targets described in major documents of the Bologna Process [12]. One of the factors hindering the reforms and modernization is considered to be the lack of research based approach to the anticipated changes. Progressive and up-to-date claims and intentions do not work due to the absence of clearly defined outcomes and benchmarks, outlined procedures and mechanisms, renewed standards of professions, etc.

Academic staff of National University «Odessa Academy of Law» in close cooperation with employers, researchers and educators from diverse scientific fields is currently elaborating standards and requirements for law graduates. United States Agency for International Development (USAID) is assisting legal education in Ukraine and in 2015 presented draft of state standard for legal education at bachelor degree level, but heated discussion of this document is still in progress [11]. Much has already been done but more is on the way since the efficiency of principles and criteria offered can be objectively evaluated in long-term observation and analysis of graduates' employability.

In terms of foreign languages acquisition of law students, the need for immediate changes is obvious as the number of contact hours and ECTS credits is dramatically dwindling according to reformation conditions but, on the contrary, the required level of foreign language competence of graduates is rising (B2 – Bachelor's degree) as one of the basic qualities for academic mobility in European Higher Education Area. In the circumstance of this academic anomaly the Department of Foreign Languages №1 of the National University «Odessa Academy of Law» undertakes a mission of working out standards, requirements, set of competences and outcomes to form consistent curricular and course content for students earning their Law degrees able to integrate not only national but into global European labour market.

This complicated research work cannot be thoroughly done without considering modern law and linguistics paradigms correlation since today's education reform and evolution in line with specific demands of globalized information society brought us to integrated approach in elaborating comprehensive renewed concept of teaching ESP to law students. For the purpose of our research we understand 'integrated approach' as looking at the complex systems as a whole and seeing if the individual components fulfill the main objective of a system in a manner which results in integration of many different functions and various disciplinary fields for optimum performance. This can greatly contribute to deeper understanding of the role of a lawyer as an addressant of legal act by means of linguistic concepts which themselves can determinate the form of law and state paradigms.

The effectiveness of state and legal governance depends on interrelation of many factors, among which the legal paradigm occupies one of the leading places. The legal paradigm, mainstream at the moment, sets the direction of the legal development of any state. The study of changes in the basic meaning and verbal concepts of political situation is of interest to linguists, especially in terms of the use of certain verbal techniques to reflect the global political situation.

Addressing the evolution of documents connected with the life and functioning of a human society, is in line with the anthropological linguistics, which has become an important area of modern linguistics. In the present paper the linguistic constituents and means of verbal representation of the texts of the European judiciary are viewed through the prism of changes, in particular, of its legal paradigm.

Currently, the term «legal paradigm» has not been completely established in the legal science in the status of a full concept, so this area of specific scientific issues is characterized by the insufficient study. However, heuristic potential of this category is quite significant, and therefore the legal paradigm structure reflects not only the philosophical installation of legal thinking, dominant within a particular scientific community, but along with them the linguistic constituents are distinguished, enabling to trace the evolution of the paradigm of a state on the material of specific documents.

Various types of legal texts, such as the key materials of the judiciary in Europe, are considered in the context of the emergence of a large number of trends, developing in line with the anthropocentric activities in general, and anthropocentric linguistics in particular. Therefore, we attempt to analyze linguistic means of representation that explicit the changes in the legal paradigm, and are reflected in the decisions of the European judiciary. This fact predetermines the theoretical significance of the work, namely the involvement of the major decisions of the European judiciary in philological research in order to identify a more accurate picture of the implementation of linguistic resources in the legal documents and presenting a clearer picture of linguistic diversity in the implementation of shift in state legal paradigm. The practical significance of this research is in line with opportunities of studying the language means of the evolution of paradigmatic concept on the example of the resolutions relating to the issues of vital activity of Ukraine as a legal state.

The analysis of the language material implies, first of all, consideration of the linguistic and pragmatic characteristics, namely the study of illocutionary force of propositions contained in the documents, to be implemented through one or the other type of speech act according to its intentions. The basic taxonomy of speech acts that satisfies the objectives of this work is considered to be a typology proposed by J. Searle, according to which speech acts are divided into assertives (or representatives), commissives, declarations, expressives and directives [22, p. 18]. Perlocutionary effect of the studied materials is associated with the concept of «language of law», which stems from a comparison of a number of categories, namely: (a) «natural – artificial»; (b) reflective (with respect to the language) - conditional (with respect to the language); (c) «spontaneous and sensitive - rational and logical»; (d) «creative and dynamic – conservative and static»; (e) «continuous - discrete.» This aspect of the research allows determining the language of law as a specific legal language, which has conditional, man-made, rational and logical, conservative and static, discrete nature that operates in the directive communication stream that is within the scope of exercising legal activity.

Specific ontology of the legal language creates a special epistemological approach, associated with the implementation of a consistent view on the language through the prism of those laws that determine the involvement of specific linguistic phenomena into the legal practice, which in the context of the legal paradigm of Ukraine can be considered on the material of the law of Ukraine «On lustration», the law of Ukraine «On Prosecutor's Office», the law of Ukraine «On advocacy and legal practice», anti-corruption laws, the law of Ukraine «On the judicial system and the status of judges», the law of Ukraine «On enforcement of decisions and the application of the European Court of Human Rights practice».

In this connection, the study of linguistic constituents in the documents of the European Court of Human Rights, the Venice Commission and the European Court of Justice is carried out, namely in the sections relating to the administration of the activity of state and the legal system of Ukraine. As a subject of analysis we consider the grammatical, lexical, semantic and stylistic features of judicial texts of the mentioned institutions in the context of shift in the legal paradigm on the example of solutions and innovations related to the actual anthropocentric situation that occurs in Ukraine.

The results can be used in the courses on text linguistics, as well as in other special courses on theoretical grammar, stylistics, lexicology and the development of practical English courses for future

lawyers (English for Specific Purposes: Law) in the higher educational institutions of Ukraine. In addition, the results can be further used in the development of the methods of pragmatic monitoring and to describe other types of legal texts, i.e. can be viewed from the standpoint of linguistic and pragmatics.

In this context, we think that one of the most important aspects which should be necessarily considered in creation of renewed concept of teaching ESP to law student is studying materials in constructing the concept of teaching which is especially true for teaching ESP to law students. It is impossible to teach legal English in isolation from the specific legal context, since there is a close connection between language and particular legal systems and their characteristics. It is essential to consider a wide range of theoretical issues, such as application of linguistic methods for understanding the nature of law and legal procedures, the role of a lawyer as an addressant of legal act by means of linguistic concepts which themselves can determinate the form of law and state paradigms.

One of the key criteria of efficient ESP materials is stated to be the ability to stimulate and support language instruction and their design and/or adaptation in ESP teaching practice. Since their objective is to expose learners to real language, as it is used in a range of professional and/or academic settings, they are to be closely related to students' target needs [15, p. 67]. Having analyzed the professional target needs of Ukrainian law student we came to conclusion that grater part of graduates use English mainly for denoting Ukrainian legal realia in the context of international legal documents.

In current practice of ESP (law) teaching textbooks by American publishing houses developed by G.D. Brown and S. Rice [10], A. Krois-Linder [16], are used along with Russian and Ukrainian adaptations by I.I. Borisenko [1], I.G. Fedotova and G.P. Tolstopiatenko [7]. Basically all the textbooks are developed on authentic texts concerning American and English legal system providing the students with extended bulk of cross-cultural information together with abundance of traditions and peculiarities of Continental law and its terminology. Despite all positive sides of these ESP materials they do not fully meet the professional target needs of Ukrainian law students, thus failing to create sufficient level of motivation within the process of foreign language acquisition.

After scrupulous analysis from linguistic and pedagogical perspective we selected documents of the European Court of Human Rights, the Venice Commission and the European Court of Justice mainly in the sections relating to the administration of the activity of state and the legal system of Ukraine as those which better meet professional target needs of law students containing extended terminology bank covering Ukrainian national legal realias, authentic text of different modality concerning actual current legal issues along with genuine European legal language. To date we are working at arranging selected materials in the textbook supplied with interactive on-line practice which is the part of the ESP course content designed for implementing renewed concept of teaching ESP to law students in the context of legal education reform in Ukraine.

The objective of the present article has been to analyze dynamic transformations in the system of scientific views and ideas in the areas of linguistics, education (including university education), and jurisprudence and form the theoretical basis for developing a new concept of teaching ESP in the framework of renewed standards of legal education in Ukraine in compliance with requirements for entering European Higher Education Area.

The presented overview of education paradigm diversity which has been lately observed in philosophic, pedagogical and psychological studies brought us to recognition of possibility for single integrated paradigm to emerge only under principles of synergetic approach that functions at such a level of knowledge where the whole number of scientific disciplines concerning very different spheres of reality are embraced. In other words interrelation of various paradigms can lay grounds for educational evolution of digital era and better understanding of future perspectives of higher education in the transitional period.

Performed analysis of the linguistic component or the concept «legal paradigm», provides a complete and comprehensive definition of the legal text as a type of text with the approval of textual status of the documents of the European judicial system in the context of shift in the legal paradigm in Ukraine. Besides, it offers important insight into the role of a lawyer as an addressant of legal act by means of linguistic concepts which themselves can determinate the form of law and state paradigms formulating laws, provisions, judicial decisions etc.

Abovementioned, as we assume, ensures the ground for evolution of significance of ESP teaching to law students that becomes an instrument for development of linguistic personality able to create new linguistic forms determining transformation of law and state paradigms.

This observation provides bases for suggesting reconsidered principles of teaching ESP to law students embracing a number of the following actual aspects. Firstly, teaching ESP to law students should be designed on the basis of profession discourse studies as we consider discourse competence the key component of intercultural communicative competence – the final goal of foreign language education today. Secondly, careful selection of efficient ESP materials meeting professional target needs of law students is the guarantee of creating appropriate studying motivation as well as actual range of terms vocabulary covering national legal realia. All the aspects studied in the paper form solid basis for further research in interdisciplinary field of law, linguistics and lingvo-didactics.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська мова в міжнародних документах з прав людини: навч. посібник / За ред. проф. І. І. Борисенко. – К.:Юрінком Інтер, 2005. – 752 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.; Ростов-на-Дону 1999. – 560 с.
3. Бурда С. Ю. Психолого-акмеологические условия и факторы внедрения инновационных проектов в регионе: дисс. ... канд. психол. наук. / С. Ю. Бурда. – М., 2010. – 205 с.
4. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М.: Изд-во МГСА, 2002. – 592 с.
5. Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика: Энцикл. слов. / Под ред. Б.А. Душкова; сост. Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королев. - Екатеринбург: Деловая книга. – 2000. – 462 с.
6. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
7. Федотова И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке: учеб. пособие // И. Г. Федотова, Г. П. Толстопятенко. – Обнинск: Титул, 2001. – 432 с.
8. Чирковская Е. Г. Развитие инновационного потенциала личности руководителя / Е. Г. Чирковская. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 91 с.
9. Bar R.B. From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education // Change. – 1995. – November-December. – P. 13–25.
10. Brown G. D., Rice S. Professional English in use. Law, Cambridge, Cambridge University Press, 2007. – 128 p.
11. Conception of legal training improving according to the standards of higher education and legal profession. [Available at]: <http://uba.ua/documents/2016%20-%2009%20-%2014%20-%20Education%20Concept.pdf>, 2016.
12. Conception of the Development of Education in Ukraine for 2015–2025. [Available at]: <http://mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797/>, 2014.
13. Esbjörn-Hargens S. Integral teacher, integral students, integral classroom: applying integral theory to education. [Available at]: <http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/Integral-Education-Esbjorn-Hargens.pdf>, 2011.
14. Haken H., Haken-Krell M. Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1992. – 375 s.
15. Hyland K. English for academic purposes. An advanced resource book. - New York: Routledge, 2006. – 253 p.
16. Krois-Linder A., Firth M. (and TransLegal) Introduction to international legal English. A course for classroom or self-study use. - Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 320p.
17. Kurtz P. Multisecularism. A New Agenda. – New Brunswick: Transaction Publishers, 2010. – 210 p.
18. Maslow A. H. Toward to Psychology of Being, Princeton. – NY: Van Nostrand Reinhold, 1968. – 240 p.
19. Perotti L. Institutional change in the Spanish higher education system // European Journal of Education. – 2007. – № 42. – P. 411–423.
20. Root-Bernstein R. The art of innovation. The International Handbook on Innovation. – Oxford, UK: Elsevier Science. – 2003. – P. 267–278.
21. Rogers C. R. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1980. – 395 p.
22. Searle J.R. The classification of illocutionary acts // Language in society. – 1976. – №. 5. – P. 1–24.
23. Shavinina L. V. The International Handbook on Innovation. - Oxford, UK: Elsevier Science 2003. – 1200 p.
24. Telegina G., Schwengel H. The Bologna Process: Perspectives and implications for the Russian university // European Journal of Education – 2012. – № 47, 1. – P 37–49.
25. Weisberg R. Case studies of innovation: Ordinary thinking, extraordinary outcomes. The International Handbook on Innovation. – Oxford, UK; Elsevier Science, 2003. – P. 204–247.

REFERENCES

1. Borysenko I. I. (Ed.) *Anhliys'ka Mova v Mizhnarodnykh Dokumentakh z Prav Lyudyny* [English of law: international instruments on Human rights], Kyiv, Yurinkom Inter, 2005, 752 p.
2. Bondarevskaya E. V. Kul'nevych S. V. *Pedagogika: lychnost' v humanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and education systems], Rostov n/D, Moskva, 1999, 560 p.
3. Burda S. Yu. *Psikhologo-akmeologicheskie usloviya i faktory vnedreniya innovatsionnykh proektov v regione* Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychological-acmeological conditions of innovative projects implementation. Dr. psychol. sci. Diss.], Moscow, 2010, 205 p.
4. Yl'ynskyy Y. M. *Obrazovatel'naya Revolyutsiya* [Educational evolution], Moscow, Yzd-vo Mosk. humanyt.-sotsyal'n. Akademyy, 2002, 592 p.
5. Dushkov B. A., Smyrnov B. A., Korolev A. V. (Ed.) *Psikhologiya Truda, Reklamy, Upravlenniya, Inzhenernaya Psikhologiya i Ergonomika: Entsiklopediya slov* [Psychology of labour, advertising, management, engineer psychology and ergonomic aspects: Encyclopedia of Words], Ekaterynburh, Delovaya knyha, 2000, 462 p.
6. Andrushchenko V., Peredbors'ka I. *Filosofiya Osvity: Navchal'nyy posibnyk* [Philosophy of education: textbook], Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009, 329 p.
7. Fedotova Y. H., Tolstopyatenko H. P. *Yuridicheskie Ponyatiya i Kategorii v Angliyskom Yazyke: Uchebnoe Posobye* [Legal notions and categories in English: textbook], Obnynsk, Tytul, 2001, 432 p.
8. Chyrkovskaya E. H. *Razvitie Innovatsionnoho Potentsiala Lichnosti Rukovoditelia* [Development of personality innovative potential of a manager], Moscow, Yzd-vo RAHS, 2009, 91 p.
9. Bar R. B. "From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education", *Change*, vol. November – December, 1995, pp. 13–25.
10. Brown G. D., Rice S. *Professional English in Use. Law*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007, 128 p.
11. *Conception of legal training improving according to the standards of higher education and legal profession (2016)*, available at: <http://uba.ua/documents/2016%20-%2009%20-%2014%20-%20Education%20Concept.pdf>.
12. *Conception of the Development of Education in Ukraine for 2015-2025 (draft) (2014)*, available at: <http://mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797/>.
13. Esbjörn-Hargens S. *Integral teacher, integral students, integral classroom: applying integral theory to education (2011)*, available at: <http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/Integral-Education-Esbjorn-Hargens.pdf/>.
14. Haken H., Haken-Krell M. *Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn*, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 1992, 375 p.
15. Hyland K. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*, Routledge, New York, 2006, 253 p.
16. Krois-Linder A., Firth M. (and TransLegal) *Introduction to International Legal English: A course for classroom or self-study use*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008, 320 p.
17. Kurtz P. *Multisecularism. A New Agenda*, Transaction Publishers, New Brunswick, 2010, 210 p.
18. Maslow A. H. *Toward to Psychology of Being*, Princeton, Van Nostrand Reinhold, NY, 1968, 240 p.
19. Perotti L. "Institutional change in the Spanish higher education system", *European Journal of Education*, 2007, Vol. 42, pp. 411–423.
20. Root-Bernstein R. *The Art of Innovation: The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science, Oxford, UK, 2003, pp. 267–278.
21. Rogers C. R. *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston, 1980, 395 p.
22. Searle J.R. "The classification of illocutionary acts", *Language in society*, 1976, Vol. 5, pp. 1–24.
23. Shavinina L. V. (Ed.) *The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science, Oxford, UK, 2003, 1200 p.
24. Telegina G., Schwengel H. "The Bologna Process: Perspectives and implications for the Russian university", *European Journal of Education*, 2012, Vol. 47, 1, pp. 37–49.
25. Weisberg R. *Case studies of innovation: Ordinary thinking, extraordinary outcomes: The International Handbook on Innovation*, Elsevier Science, Oxford, UK, 2003, pp. 204–247.

Стаття надійшла в редакцію 20.09.2017 р.

ЗОРЯНА ПОДОЛЯК

viter20@ukr.net

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Національний лісотехнічний університет України
вул. Генерала Чупринки, 103, м. Львів

ДИДАКТИКА БАГАТОМОВНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто концептуальні засади навчання іноземних мов в умовах багатомовності сучасного європейського суспільства. Значна увага приділяється аналізу пріоритетів мовної політики Європи та тенденцій іншомовної освіти європейських країн, що спрямовані на формування багатомовної особистості їх громадян. На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження виявлено і висвітлено нові концептуальні ідеї щодо навчання іноземних мов, інтегрованих в межах так званої дидактики багатомовності, яка проголошується методологічною парадигмою сучасної іншомовної освіти. Встановлено, що вихідним положенням цієї концепції є трактування багатомовності як єдиної комунікативної компетентності особистості, цілісної комплексної системи мовних і соціокультурних знань, умінь і навичок, яка розширюється і поглиблюється з освоєнням кожної нової мови. Розкрито ключові принципи дидактики багатомовності, серед яких врахування «мовної біографії» особистості, опора на наявні в неї лінгвістичні і комунікативні знання, вміння, навички, зважання на її індивідуальні потреби у вивченні мов, раціональне використання попереднього досвіду освоєння іноземних мов. З'ясовано, що означені положення дидактики багатомовності набули безпосереднього практичного втілення в рамках проекту «EuroCom», мета якого полягає в забезпеченні умов для одночасного освоєння кількох споріднених іноземних мов на основі встановлення зв'язків і взаємних включень між ними. Висвітлено специфіку навчально-методичного забезпечення процесу навчання іноземних мов в рамках названого проекту та з'ясовано перші результати його практичної апробації.

Ключові слова: іншомовна освіта, методика навчання іноземних мов, теорія і методологія, дидактика багатомовності, плюрилінгвізм, мультилінгвізм.

ЗОРЯНА ПОДОЛЯК

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Национальный лесотехнический университет Украины
ул. Генерала Чупринки, 103, г. Львов

ДИДАКТИКА МНОГОЯЗЫЧИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены концептуальные основы обучения иностранным языкам в условиях многоязычия современного европейского общества. Значительное внимание уделяется анализу приоритетов языковой политики Европы и тенденций иноязычного образования европейских стран, направленных на формирование многоязычной личности их граждан. На основе анализа научной литературы по проблеме исследования выявлено и освещено ряд новых концептуальных идей по обучению иностранным языкам, интегрированных в рамках так называемой дидактики многоязычия, что провозглашается методологической парадигмой современной иноязычного образования. Установлено, что исходным положением этой концепции является трактовка многоязычия как единой коммуникативной компетентности личности, целостной комплексной системы языковых и социокультурных знаний, умений и навыков, которая расширяется и углубляется с освоением каждого нового языка. Раскрыты ключевые принципы дидактики многоязычия, среди которых учет «языковой биографии» личности, опора на имеющиеся у нее лингвистические и коммуникативные знания, умения, навыки, учет ее индивидуальных потребностей в изучении языков, рациональное использование предыдущего опыта их освоения. Установлено, что указанные положения дидактики многоязычия получили непосредственное практическое воплощение в рамках проекта «EuroCom», цель которого заключается в обеспечении условий для одновременного освоения нескольких родственных иностранных языков на основе установления связей и взаимных включений между ними. Рассмотрена специфика учебно-методического

обеспечения процесса обучения иностранным языкам в рамках данного проекта и выяснено первые результаты его практической апробации.

Ключевые слова: иноязычное образование, методика обучения иностранным языкам, теория и методология, дидактика многоязычия, плюрилингвизм, мультилингвизм.

ZORIANA PODOLYAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Ukrainian National Forestry University
103 Henerala Chuprynky Str., Lviv

THE DIDACTICS OF MULTILINGUALISM AS A METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the conceptual foundations of foreign language teaching in the multilingual environment of modern European society. Considerable attention is paid to the analysis of priorities of Europe language policy and trends of foreign language education in European countries aimed at the formation of the multilingual identity of their citizens. The analysis of research data, carried out with the support from the European Commission, has shown the inconsistency between the current state of competence in foreign languages by the citizens of Europe to the declared goals of EU language policy, which include the competence of at least two foreign languages. The study of the scientific literature on the stated problems has allowed to establish the reasons for this situation lying first of all in the obsolescence of certain concepts of the theory of foreign language education and the lack of effectiveness of traditional methods of teaching foreign languages. Based on the analysis of the works of famous foreign scientists, there have been identified and analyzed a number of new conceptual ideas on the teaching of foreign languages integrated in the framework of the so-called didactics of multilingualism that proclaims the methodological paradigm of modern foreign language education. It has been found that the initial position of this concept is the interpretation of multilingualism as a single communicative competence of the individual, holistic and integrated system of linguistic and sociocultural knowledge and skills that expands and deepens with the development of each new language. The article reveals the key principles of multilingualism didactics, among which the issues of individual's "language biography", the existing linguistic and communicative knowledge, abilities and skills, the individual needs in language learning and rational use of previous experience of learning foreign languages are taken into account. It has been clarified that the mentioned provision in multilingualism didactics have gained direct practical implementation in the framework of EuroCom project, the purpose of which is to ensure the conditions for simultaneous development of several related foreign languages on the basis of communication and mutual inclusions between them. It reveals the specificity of training and methodological support of the learning process of foreign languages in the framework of the mentioned project and clarifies the first results of its practical approbation.

Keywords: foreign language education, methodology of teaching foreign languages, theory and methodology, didactics of multilingualism, plurilingualism, multilingualism.

Прагнення народів світу до взаємодії і взаєморозуміння, проголошення Радою Європи вимоги перетворити мовне різноманіття в інструмент взаємозбагачення і розуміння, підписання Україною багатьох документів про співпрацю в різних галузях життєдіяльності суспільства – економіці, культурі, науці, освіті тощо – відкриває громадянам різних вікових категорій широкий доступ в економічний, науковий, освітній простір світового співтовариства та суттєво актуалізує питання реформування системи іншомовної освіти, удосконалення її концептуальних положень, змістових аспектів, організаційно-методичних основ.

В українській освіті знайшла позитивний відгук позиція Ради Європи з питання диверсифікації та інтенсифікації вивчення мов з метою підтримки мовного різноманіття, а багатомовність та полікультурність особистості дедалі частіше проголошуються ключовими цілями іншомовної освіти. В цьому контексті виразної актуальності набуває зарубіжний, передовсім європейський, досвід реалізації окреслених цілей, що слугує цінним джерелом ідей для модернізації української системи іншомовної освіти задля забезпечення належних умов для розвитку багатомовності наших громадян.

В останні десятиліття українські науковці активно долучаються до системного вивчення європейського досвіду у сфері розбудови системи навчання іноземних мов. В сучасній вітчизняній педагогічній науці представлені комплексні наукові студії з питань мовної політики Європи, реорганізації системи навчання іноземних мов у європейських країнах, теорії

і методології формування плюрилінгвальної компетентності особистості (Л. Воротняк [2], О. Кузнецова [4], О. Першукова [5], Г. Піскурська [6], О. Сергєєва [7], М. Тадеєва [8] та ін.). Водночас з огляду на активні пошуки шляхів удосконалення української системи іншомовної освіти особливу увагу дослідників (Н. Баришнікова [1], В. Гаманюк [3] та ін.) привертає так звана дидактика багатомовності чи полілінгводидактика, що проголошується новою методологічною парадигмою навчання іноземних мов в європейських країнах в умовах мультилінгвізму.

Мета статті полягає в аналізі засадничих положень дидактики багатомовності як концептуальної основи сучасної іншомовної освіти.

У сучасному глобалізованому світі загалом та об'єднаній Європі зокрема знання іноземних мов набуває все більшої значимості, адже володіння мовами країн Європи вважається «ключем до європейської інтеграції» та однією з найсуттєвіших передумов формування європейської ідентичності, досягнення взаєморозуміння, терпимості, упередження конфліктних ситуацій між представниками різних культур і етносів в європейській спільноті. З цієї причини загальноєвропейськими інститутами (Європейська комісія, Рада Європи та ін.) проголошена необхідність розвитку індивідуальної та соціальної багатомовності та поставлена вимога освоєння щонайменше двох іноземних мов перед громадянами об'єднаної Європи. Такий курс мовної політики передбачає збереження національної своєрідності об'єднаної Європи та водночас відкриває широкі перспективи в професійно-особистісному плані. Втім, нинішня європейська реальність показує, що не більше 35 % мешканців країн ЄС є багатомовними, майже 54 % громадян володіють лише однією іноземною мовою, здебільшого англійською, вважаючи це достатнім для успішного міжнародного спілкування, та майже половина (46 %) не розмовляють жодною іноземною мовою [9, с. 15].

Причини такої розбіжності між бажаним і дійсним науковці (Ф.-Й. Майснер та У. Зенгер [13], Г. Нойнер [14] та ін.) часто пов'язують передовсім із неспроможністю сучасної теорії і практики іншомовної освіти забезпечити достатні умови для формування багатомовності особистості. Традиційна лінгводидактика передбачає певною мірою «фрагментоване навчання мов» та чи не абсолютне виключення усіх наявних мовних знань і вмінь учнів під час освоєння нової мови, проголошуючи «упорядковане і відокремлене співіснування» ключовим принципом оволодіння мовами, а поєднання й перенесення знань і вмінь з різних мов – джерелом інтерференції. Водночас результати сучасних досліджень у галузі психофізіології, психолінгвістики, когнітивної психології і лінгвістики доводять, що освоєння кожної нової іноземної мови відзначається вже наявністю в учнів певних лінгвістичних знань та своєрідного пізнавального інвентаря для аналізу мовних явищ, який, звісно, має бути адаптований до структурних характеристик нової мови. Відповідно до цього вивчення учнем кількох мов відбувається не ізольовано та відокремлено одна від одної, а через позитивний трансфер мовних знань, ґрунтуючись на наявних мовних знаннях і мовленнєвих вміннях загалом та попередньому досвіді опанування мови зокрема [13; 14]. Саме такі ідеї й стали поштовхом до обґрунтування так званої дидактики багатомовності, спрямованої на спрощення процесу навчання іноземних мов шляхом актуалізації відповідного попереднього досвіду учня. У цьому сенсі головна мета дидактики багатомовності полягає в розробці концепцій, методів і технологій, що сприяють оптимізації процесу іншомовної освіти та досягненню максимальних успіхів у вивченні мов шляхом активізації елементів мовної, культурної та навчальної свідомості учнів.

Незважаючи на те, що обґрунтування теоретико-методичних аспектів дидактики багатомовності стало одним з основних завдань лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень кінця ХХ – початку ХХІ ст. відповідно до сучасних пріоритетів європейської мовної політики та іншомовної освіти, її ідейні витoki сягають ще часів Середньовіччя, коли підготовка і видання багатомовних граматик і словників вважалися звичною справою. Водночас передовсім завдяки зміні загальнонаукової парадигми з 70-х років ХХ ст., так званому «когнітивному повороту», за словами М. Райнфріда, вивчення мов визнано активним, творчим, індивідуальним процесом та ототожнено із формуванням єдиної, цілісної системи з усіх існуючих в пам'яті лінгвістичних елементів, яка з освоєнням кожної нової мови постійно розширюється і диференціюється [15, с. 29].

Утвердження таких ідей сприяло розробці положень і принципів дидактики багатомовності, що протиставляється традиційній лінійно-адитивній лінгводидактиці, спрямованій на ізольоване, відокремлене й послідовне вивчення різних мов, та слугує науково-теоретичним підґрунтям сучасної іншомовної освіти, орієнтованої на формування плюрилінгвальної особистості. Відомі дослідники цієї проблеми Г.-Ю. Крум [12], Ф.-Й. Майснер та У. Зенгер [13], Г. Нойнер [14] та ін.) зазначають, що вивчення форм першої іноземної мови відбувається здебільшого індуктивно, водночас освоєння форм наступних іноземних мов неодмінно передбачає їх зв'язання і зіставлення із опанованими раніше та вже відомими. Відповідно кожне нове слово чи граматичне явище зіставляється з наявними мовними знаннями і знаходить своє місце в системі лінгвістичних знань і вмінь особистості. З огляду на це вчені вказують на низьку результативність процесу навчання іноземних мов без врахування «мовної біографії» учня, опори на його наявний мовний досвід та активізації усієї системи його мовних і соціокультурних знань та пізнавальних структур [12; 13; 14].

Відтак ключова ідея дидактики багатомовності полягає у позитивному трансфері мовного досвіду, що реалізується, за твердженнями учених (Г.-Ю. Крум [12], Г. Нойнер [14], М. Райнфрід [15] та ін.), на двох рівнях, зокрема мовних знань (актуалізація наявних лінгвістичних знань і вмінь, зіставлення знань про попередньо вивчені мови із відомостями про нову іноземну мову, виявлення схожих і відмінних елементів, структур, форм тощо) та навчальних вмінь (активізація пізнавальних структур, сформованих під час освоєння попередніх мов, застосування наявних навчальних стратегій у процесі вивчення нової іноземної мови, освоєння нових форм навчання і т. д.). Водночас дидактика багатомовності, на їхню думку, не повинна допускати неконтрольованого застосування знань з різних мов у процесі іншомовної освіти і спілкування. Йдеться про зіставлення елементів й одиниць нової мови з наявними лінгвістичними знаннями та раціональне використання попереднього досвіду учня з вивчення мов для здобуття нових знань на основі усвідомлення ним міжмовних і міжкультурних структур. Відтак вона виключає будь-яке свавілля у навчанні мов та передбачає виправдане застосування наявного досвіду в процесі вивчення нової мови.

В основі дидактики багатомовності, отже, лежить ідея ефективного використання наявного мовного і пізнавального досвіду учня в процесі оволодіння іншими іноземними мовами. З огляду на це її ключовим поняттям є поняття трансферу, що загалом трактується як перенесення набутих раніше лінгвістичних знань та досвіду опанування мовою у процес освоєння нової іноземної мови. У такому контексті власне на мовному рівні Ф.-Й. Майснер та У. Зенгер [13], М. Райнфрід [15], виокремлюють кілька видів трансферу, наприклад: формальний, що передбачає усвідомлення фонетичних, фонологічних та графічних подібностей і розбіжностей; змістовий, спрямований на осмислення семантичних схем; функціональний, який означає зіставлення й усвідомлення граматичних закономірностей; прагматичний, який стосується перенесення комунікативних конвенцій і установок та міжкультурної прагматики. На позамовному рівні дослідники ведуть мову передовсім про екстралінгвальний трансфер, адже тут йдеться про загальну еквівалентність процесів освоєння мов, тобто принципів, технологій, стратегій тощо, які забезпечують їх ефективне вивчення [13; 15]. В результаті таких міркувань науковці дійшли висновку: чим більшу кількість мов освоїла людина, тим легшим є для неї процес подальшого вивчення мов, оскільки вона володіє широкою базою мовних знань і пізнавальних вмінь, що слугують основою процесу опанування нових мов.

Засадничі ідеї дидактики багатомовності стали теоретико-методологічною базою багатьох проєктів і технологій, мета яких полягає у формуванні плюрилінгвальної особистості. Так, особливою популярністю користується проєкт «EuroCom», що передбачає зняття міжмовної ізоляції в навчанні мов, освоєння відразу кількох, як правило, споріднених мов на основі встановлення зв'язків і взаємних включень між ними. Автори проєкту (Б. Гуфайзен і Н. Маркс [10], Г. Кляйн і Т. Штегман [11] та ін.) переконливо доводять, що знання рідної та хоча б однієї іноземної мови як представника певної групи споріднених мов уже слугує належним фундаментом для формування багатомовності особистості. Таким чином, цей проєкт спрямовується на паралельне освоєння кількох споріднених мов завдяки усвідомленню їх лінгвістичних спільностей та відмінностей. Відповідне методичне забезпечення станом на сьогодні існує для освоєння романських («EuroComRom»), германських («EuroComGerm») та

слов'янських («EuroComSlav») мов, тобто трьох найбільш поширених в Європі мовних груп. Підручники-посібники містять виклад концептуальних засад проекту «EuroCom», характеристики відповідної групи мов, відомості з їх історії, поширеність у світі тощо [3, с. 72].

Зміст відповідних підручників-посібників охоплює усі рівні мови, відповідно в них систематизовано фонетико-графічні, лексичні, граматичні та синтаксичні відповідності. Це дає змогу протягом короткого періоду часу освоїти спільні для цілої групи мов елементи, що сприяють засвоєнню вже не однієї, а кількох мов, зокрема: на рівні лексики – це поширені в усіх мовах відповідної групи слова або інтернаціоналізми, запозичення; на рівні граматики – це спільні для певної мовної групи граматичні структури і т. д. Таким чином, підручники-посібники, розроблені у рамках проекту «EuroCom», дають змогу виявити спільності і подібності у мовах, що значно полегшує процес освоєння кількох мов та формування багатомовності особистості. Починаючи з розвитку рецептивної багатомовності, тобто освоєння вмінь і навичок читання кількома мовами одночасно, проект передбачає поступовий перехід до формування продуктивних комунікативних компетенцій. Традиційна система іншомовної освіти в такому контексті видається уже обмеженою і нерациональною, оскільки не передбачає достатньої опори на набуті раніше лінгвістичні знання, освоєні техніки і стратегії вивчення мов, натомість проект «EuroCom», як доводять результати його практичної апробації, сприяє мобілізації та активізації наявного відповідного досвіду і поступовому збагаченню на його основі мовного репертуару особистості.

Отже, здійснений аналіз доводить, що дидактика багатомовності – відносно нове поняття в європейській і світовій лінгводидактиці. Її витоки лежать в таких галузях науки, як соціолінгвістика, психо- і нейролінгвістика, прикладна лінгвістика тощо. Актуальність наукової розробки дидактики багатомовності зумовлена піднесенням ролі іноземних мов в житті кожної людини в умовах сучасного глобалізованого світу. Через освоєння іноземних мов людина відкриває специфіку буття інших народів, сприяючи взаємообміну і взаємозбагаченню досвідом. Саме з цієї причини загальноєвропейськими інститутами перед громадянами об'єднаної Європи поставлена вимога освоєння щонайменше двох іноземних мов як запоруки взаємопорозуміння в багатомовному європейському просторі.

Дидактика багатомовності як нова методологічна парадигма іншомовної освіти відкриває широкі можливості на шляху досягнення цієї мети. Її засадничі положення, серед яких розуміння багатомовності особистості як цілісної комплексної системи усіх її мовних знань, умінь і навичок, переконання в наявності взаємодії і взаємомодифікації мов в межах відповідної ментальної системи, визнання незаперечної цінності попереднього досвіду вивчення мов у процесі освоєння нових тощо, втілені у проекті «EuroCom», що передбачає паралельне вивчення кількох споріднених мов і суттєво економізує процес іншомовної освіти, мобілізуючи всі наявні механізми і досвід опанування мовами.

Подальшого вивчення потребують можливості застосування досвіду проекту «EuroCom» на різних рівнях системи іншомовної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н. В. Барышников, М. А. Бодонь // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22–24.
2. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
3. Гаманюк В. А. Реалізація концептуальних засад багатомовності у проектах EUROCOM / В. А. Гаманюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 6. – С. 71–75.
4. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретичний ідей і практики мовної освіти у Великій Британії: монографія / О. Ю. Кузнецова. – Харків: Константа, 2002. – 192 с.
5. Першукова О. О. Развитие багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія / О. О. Першукова. – К.: СІК ГРУП Україна, 2015. – 561 с.
6. Піскурська Г. В. Формування професійної плюрилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. В. Піскурська. – Старобільськ, 2016. – 20 с.

7. Сергєєва О. Ю. Державна мовна політика в Україні: європейський контекст: автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.01 / О. Ю. Сергєєва. – Харків, 2011. – 20 с.
8. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М. І. Тадеєва. – Тернопіль: Навчальна книга, 2010 – 432 с.
9. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen: Bericht. – Luxemburg: EK, 2012. – 174 S.
10. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, N. Marx. – Aachen: Shaker, 2007. – 370 S.
11. Klein H. G. EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können / H. G. Klein, T. D. Stegmann. – Aachen: Shaker, 2000. – 287 S.
12. Krumm H.-J. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit // H.-J. Krumm // Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner (Hrsg.). – Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003. – S. 35–50.
13. Meißner F.-J. Vom induktiven zum kontrastiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische / F.-J. Meißner, U. Senger // Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik / F.-J. Meißner, M. Reinfried (Hrsg.). – Tübingen: Narr, 2001. – S. 21–50.
14. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik / G. Neuner // Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner (Hrsg.). – Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003. – S. 13–34.
15. Reinfried M. Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache / M. Reinfried // Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen / F. J. Meißner, M. Reinfried (Hrsg.). – Tübingen: Narr, 1998. – S. 23–44.
16. Weller F.-R. Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb / F.-R. Weller // Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen / F.-J. Meißner, M. Reinfried (Hrsg.). – Tübingen: Narr, 1998. – S. 69–80.

REFERENCES

1. Baryshnikov N.V. Didaktika mnogojazychija: teorija i fakty [Didactics of Multilingualism: Theory and Facts]. Inostrannye jazyki v shkole, 2008, vol. 2, pp. 22–24.
2. Vorotnyak L. I. Pedagogichna tehnologiya formuvannya polikul'turnoyi kompetencyi u vy'shy'x pedagogichny'x navchal'ny'x zakladax [Pedagogical technology of formation of multicultural competence in higher pedagogical educational institutions], avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk, 13.00.04, Xmel'ny'cz'ky', 2008, 20 p.
3. Gamanyuk V. A. Realizaciya konceptual'ny'x zasad bagatomovnosti u proektax EUROCOM [Realization of conceptual bases of multilingualism in EUROCOM projects]. Visny'k Zhy'tomy'rs'kogo derzhavnogo universy'tetu imeni Ivana Franka, 2013, vol. 6, pp. 71–75.
4. Kuznecova O. Yu. Rozvy'tok teorety'chny'j idej i prakty'ky' movnoyi osvity' u Vely'kij Bry'taniyi: monografiya [The development of theoretical ideas and practices of language education in the UK], Xarkiv, Konstanta, 2002., 192 p.
5. Pershukova O. O. Rozvy'tok bagatomovnoyi osvity' shkolyariv u krayinax Zaxidnoyi Yevropy': monografiya [The development of Multilingual Education of Schoolchildren in Western Europe], Ky'yiv, SIK GRUP Ukrainya, 2015, 561 p.
6. Piskurs'ka G. V. Formuvannya profesijnoyi plyury'lingval'noyi kompetentnosti majbutnix menedzheriv zovnishn'oekonomichnoyi diyal'nosti u vy'shhomu texnichnomu navchal'nomu zakladi [The formation of professional plurilingual competence of future managers of foreign economic activity at higher technical educational institution], avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk, 13.00.04, Starobil's'k, 2016, 20 p.
7. Sergyeyeva O. Yu. Derzhavna movna polity'ka v Ukrayini: yevropejs'ky'j kontekst [State Language Policy in Ukraine: European Context], avtoref. dy's. ... kand. nauk z derzh. upr., 25.00.01, X., 2011, 20 p.
8. Tadeyeva M. I. Rozvy'tok suchasnoyi shkil'noyi inshomovnoyi osvity' v krayinax-chlenax Rady' Yevropy': monografiya [The development of modern school foreign language education in the member countries of the Council of Europe], Ternopil', Navchal'na kny'ga, 2010, 432 p.
9. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen: Bericht [European citizens and their languages]. Luxemburg, EK, 2012, 174 p.
10. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen [EuroComRom – Germanic Languages Reading Learning], Aachen, Shaker, 2007, 370 p.
11. Klein H. G. EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können [EuroComRom – Romance Languages Reading Learning], Aachen, Shaker, 2000, 287 p.
12. Krumm H.-J. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit [Language policy and multilingualism]. Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, pp. 35–50.

13. Meißner F.-J., Senger U. Vom induktiven zum kontrastiven Lehr- und Lernparadigma [From the inductive to the contrastive teaching and learning paradigm]. Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tübingen, Narr, 2001, pp. 21–50.
14. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik [Multilingualism and tertiary language didactics]. Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, pp. 13–34.
15. Reinfried M. Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache [Transfer by acquiring another Romance foreign language]. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, Tübingen, Narr, 1998, pp. 23–44.
16. Weller F.-R. Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb [About possibilities and limits of practiced multilingualism in the classroom and outside]. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, Tübingen, Narr, 1998, pp. 69–80.

Стаття надійшла в редакцію 15.09.2017 р

УДК 37.047:81' 246.2

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.28

ТЕТЯНА КОТИК

tetiana.m.kotyk@pu.if.ua

доктор педагогічних наук, професор

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Т. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ

Розкрито основні поняття багатомовного навчання й визначено його потенціал впливу на особистісний розвиток майбутнього фахівця. Висвітлено різні типи двомовності: від гармонійної двомовності радянської епохи, що призвела до монолінгвізму, до двомовності довершеної (еквібілінгвізму), що проходить такі стадії, як нормативно однобічна й нормативно двобічна, пасивна й активна, цільова й побутова (спонтанна); буває індивідуальною, груповою, масовою, суцільною, автономною, або чистою, повною, координативною двомовністю, носії якої чітко диференціюють системи мов, якими спілкуються. Такий вид двомовності ще називають фіналізованою, цілеорієнтованою, функціональною. Розкрито різні ступені та характеристики субординативного білінгвізму: повного, неповного, часткового, початкового, нульового. На основі аналізу соціо- та психолінгвістичної літератури з'ясовано особливості особистісної характеристики багатомовної людини, що в науці називається металінгвістичною свідомістю. Зроблено висновок, що білінгви випереджують монолінгвів у когнітивному розвитку, мислення багатомовної особистості більш динамічне, вивчення декількох мов підносить на вищий ступінь володіння рідною мовою, сприяє узагальненню мовних явищ, більш свідомому застосуванню слова як знаряддя мислення. Така особистісна свідомість наповнена загальнолюдськими універсальними поняттями, уявленнями про особливості сприйняття світу іншими народами, розумінням їхніх моральних кодексів, а також загальноприйнятих суджень здорового глузду, що й виховує таке необхідне для сучасних глобалізаційних процесів у суспільстві толерантне ставлення до інших народів, їх світосприйняття.

Ключові слова: типи двомовності, ступені розвитку білінгвізму, металінгвістична свідомість, мультилінгвальний стан особистості.

ТАТЯНА КОТИК

доктор педагогических наук, профессор

Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника

ул. Т. Шевченко, 57, г. Ивано-Франковск

ВЛИЯНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ УКРАИНЫ

Раскрыто основные понятия многоязычного обучения и определен его потенциал влияния на личностное развитие будущего специалиста. Освещены различные типы двуязычия от гармоничного двуязычия советской эпохи, что привело к монолингвизму, до двуязычия совершенного (еквибилингвизму), проходящего такие стадии, как нормативно одностороннее и нормативно двухстороннее, пассивное и активное, целевое и бытовое (спонтанное); бывает индивидуальным, групповым, массовым, сплошным, автономным, или чистым, полным, координативным двуязычием, носители которого четко дифференцируют системы языков, на которых общаются. Такой вид двуязычия называют финализированным, целеориентированным, функциональным. Раскрыто различные ступени и характеристики субординативного билингвизма: полного, неполного, частичного, начального, нулевого. На основе анализа социо- и психолингвистической литературы выяснены особенности личностной характеристики многоязычного человека, что в науке получило название металингвистическое сознание. Сделан вывод, что билингвы опережают монолингвов в когнитивном развитии; мышление многоязычной личности более динамичное; изучение нескольких языков поднимает на более высокую ступень владения родным языком, способствует обобщению языковых явлений, более сознательному применению слова как орудия мышления. Такое личностное сознание наполнено общечеловеческими универсальными понятиями, представлениями об особенностях восприятия мира другими народами, пониманием их моральных кодексов, а также общепринятых суждений здравого смысла, что и воспитывает столь необходимое для современных глобализационных процессов в обществе толерантное отношение к другим народам, их мировосприятию.

Ключевые слова: *типы двуязычия, ступени развития билингвизма, металингвистическое сознание, мультилингвальное состояние личности.*

TETIANA KOTYK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vasyl Stefanyk National Precarpathian National University
57 T. Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk

THE INFLUENCE OF MULTILINGUAL EDUCATION ON THE INDIVIDUAL'S DEVELOPMENT IN THE MULTIETHNIC ENVIRONMENT OF UKRAINE

The basic concepts of multilingual education have been revealed and the potential of the influence of multilingual education on personal development of the future specialist has been determined. Different types of bilingualism have been shown: from the harmonic bilingualism of the Soviet era, which has led to monolingualism, to the perfect bilingualism (equibilingualism) passing through such stages as a normative one-way bilingualism and normative two-way bilingualism, passive and active, target and everyday (spontaneous) bilingualism. The perfect bilingualism manifests itself as individual, group, massive, continuous, autonomous, or pure, complete, coordinate bilingualism when person clearly differentiates linguistic systems. This type of bilingualism is also called finalized, purpose-oriented, and functional. Different degrees and characteristics of subordinate bilingualism have been revealed. The subordinate bilingualism is characterized as complete, incomplete, partial, initial, and zero one. On the basis of the analysis of socio- and psycholinguistic publications, the features of a multilingual personality, also called metalinguistic consciousness, have been provided. The conclusion has been made that bilinguals exceed monolinguals in their cognitive development, the mentality of a multilingual person is more dynamic, the process of learning several languages leads to a higher degree of the level of proficiency in native language, contributing to the generalization of language phenomena and more conscious use of the word as a means of thinking. This personal consciousness is filled with universal notions, ideas about special features of perception of the world by other peoples, the comprehension of their moral codes as well as generally accepted judgments of common sense, which cultivates a tolerant attitude towards other peoples and their perception of the world which is extremely necessary for modern globalization processes in the society.

Keywords: *types of bilingualism, degrees of the development of bilingualism, metalinguistic consciousness, multilingual state of personality.*

Мовлення кожної людини індивідуальне й неповторне, як і мова кожного народу. Людина може володіти декількома мовами, але найдосконаліше знає, безперечно, рідну. Стверджують, що рідна мова генетично передається від матері і що комплекс рідномовних

вібрацій через молитви допомагає людині отримувати наснагу до життя. Мова є важливим чинником національної ідентифікації особистості.

У незалежній поліетнічній та різномовній Україні національна система освіти будується на засадах багатомовного навчання й виховання дітей, починаючи з дошкільного віку. У дошкільних закладах і школах діти, навчаючись рідною мовою, паралельно опановують державну та іноземні мови, а за межами навчальних закладів і сім'ї - ще й мову середовища. У ВНЗ студенти, зважаючи на євроінтеграційні процеси, вивчають по дві-три іноземні мови. Відтак особливої актуальності набуває теоретичне обґрунтування особливостей впливу багатомовного навчання на особистість.

Проблему особистісного становлення в багатомовному штучному та природному середовищі досліджували В. Белянін (особливості природного (побутового) та штучного (навчального) білінгвізму); І. Горелов (спільні механізми мовленнєвої діяльності у контексті будь-якої мови; автономні сфери мислення у білінгвів); Ю. Дешерієв (білінгвістична взаємодія двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму); Л. Засекіна, С. Засекін (психолінгвістичні основи оволодіння мовою); О. Залевська, О. Леонтьєв (класифікація понять, що відображають специфіку процесу оволодіння другою мовою); Н. Хомський (розвиток мовних здібностей людини) та ін.

Мета статті – розкрити основні поняття багатомовного навчання й визначити його потенціал впливу на розвиток особистості.

Передусім з'ясуємо, на якому ступені знання мови людину можна вважати двомовною, білінгвом. Серед вчених немає єдності поглядів у відповіді на це питання. Найчастіше послуговуються визначенням американського лінгвіста У. Вайнрайха. Двомовністю він називав практику поперемінного використання двох мов, а тих, хто нею користується, визначав як двомовних осіб [1]. Соціолінгвіст Д. Дешерієв вважав, що двомовність – це вільне володіння рідною й другою мовами [3].

Але кожна мова - це феномен, в якому генетично записані історія й культура народу. Знати другу мову в такому ж обсязі, як свою рідну, означає так само знати всю літературу, народну творчість, історію, побут і звичаї іншого народу. Зважаючи на це, окремі вчені стверджують про неможливість повного оволодіння другою мовою (В. Абаєв, М. Алексєєв, І. Епштейн та ін.). Французький лінгвіст А. Мейє вважав, що не можна досягнути однакового рівня знання двох мов, а український учений Ю. Жлуктенко зазначав, що в переважній більшості ситуацій дві мови, якими володіє білінгв, перебувають у неоднаковому становищі [5].

Окремі сучасні опоненти двомовності взагалі вважають це поняття надуманим, неіснуючим і посилаються на те, що двомовність породжує так званий «суржик», від якого більше шкоди, ніж користі.

Якщо це суспільне явище викликає таку полеміку, отже, воно об'єктивно існує і з ним неможливо не рахуватися; крім того, його слід всіляко розвивати, - вважав Р. Сабаткоєв. Упродовж багатьох років лінгводидактика працювала над розвитком і поширенням у світі гармонійної національно-російської двомовності – «політичного рівноправ'я мов, яке передбачає рівні умови оволодіння ними і вільне використання кожної з них» [7, с. 12]. Натомість, основна увага була зосереджена на оволодінні російською мовою як засобом міжнаціонального спілкування. За таких умов двомовність фактично перетворилася на російську одномовність, що спричинило чимало негативних явищ: забуття рідної мови, занепад національної культури і, як наслідок, поширення монолінгвізму. Латвійські мовознавці, вивчаючи мовну ситуацію Латвії наприкінці 80-х років, з'ясували, що 80 % латишів володіють російською мовою, водночас латвійською мовою володіє лише чверть нелатвійського населення, що мешкає в країні. Відтак, національно-російська двомовність була асиметричною двомовністю, деструктивним за своєю суттю явищем.

Проти поняття «гармонійна двомовність», що означало стійке, урівноважене функціонування російської й рідної мов, вільне володіння обома мовами, виступали О. Біляєв, Ю. Караулов, вважаючи, що рідною залишається тільки материнська мова. М. Д'ячков називав національно-російську двомовність однобічною, яка заважає розвивати рідну мову. На противагу цьому поняттю висував інше – «оптимальна ефективна двомовність», під яким розумів такий тип двомовності, що забезпечує ефективну й соціально збалансовану

комунікацію між етносами однієї території. Ефективна двостороння двомовність пов'язувалася з вимогами практичної функціональності. Це означало, що обсяг оволодіння другою мовою безпосередньо залежить від мети спілкування: побутова комунікація, спілкування на роботі, прослуховування радіопередач, робота зі спеціалітурою тощо [4].

А. Супрун був упевнений, що в Україні двомовність (українсько-російська) має масовий характер, а двомовними можна вважати тих, хто може створювати і розуміти тексти двома мовами [8].

Зважаючи на зазначене, дослідники почали говорити про різні типи двомовності: двомовність довершену (еквібілінгвізм), нормативно односторонню й нормативно двосторонню, пасивну й активну, цільову й побутову (спонтанну), індивідуальну, групову, масову, суцільну тощо. Л. Щерба, С. Ервін, А. Супрун, Л. Ярисін та інші вчені виокремлюють автономну, або чисту, повну, координативну двомовність, носії якої чітко диференціюють системи мов, котрими спілкуються, та змішану або субординативну двомовність, коли у свідомості не дуже чітко співвідносяться і протиставляються дві мови. Залежно від рівня знання мови визначають різні ступені субординативного білінгвізму: повний, неповний, частковий, початковий, нульовий. Експериментальні дані (М. Аствацатрян) дозволили зробити висновок про динамічний, рухомий характер субординативного білінгвізму. У зв'язку з цим можна говорити про потенційну можливість кожного, хто навчається другій мові, пройти всі ступені субординативного білінгвізму аж до вільного володіння мовою – координативного білінгвізму. Кожний наступний ступінь може бути не тільки кінцевим, а й проміжним у процесі оволодіння мовою, що залежить від індивідуальних особливостей та потреб людини, методики навчання, соціальних факторів тощо.

В останні роки серед практиків та науковців ведуться розмови про необхідність фіналізованої, цілеорієнтованої двомовності, котру ще можна назвати функціональною. Вже йдеться не про повне оволодіння другою мовою, а про знання та навички, необхідні для певної мети спілкування, що, як вважають, сприятиме мовній толерантності.

Таке різноманіття поглядів на явище свідчить про його багатоаспектність. Щоб уточнити, які саме сутнісні ознаки розглядають під час характеристики білінгвізму, А. Табуре-Келлер запропонувала диференціювати білінгвізм природний і штучний. Природний білінгвізм характеризується вільним володінням мовами, частим їх застосуванням, а штучний – це вміння спілкуватися засобами декількох мов, особливий психічний стан особистості, що вирізняє її від монолінгва (А. Табуре-Келлер, 2000). Є. Верещагін визначав двомовність як «психічний механізм (знання, вміння, навички), що дає змогу людині відтворювати та породжувати мовленнєві витвори, які послідовно належать до двох мовних систем» [2, с. 134]. А. Щепілова назвала такий психічний стан металінгвістичною свідомістю, що є результатом опанування декількома мовними системами. За критерій сформованості багатомовного стану особистості науковець визнала практичне застосування мови в ситуаціях реальної комунікації [9].

Такий психічний стан особистості називають ще мультилінгвізмом. Вирізняють декілька стадій у послідовному розвитку мультилінгвізму: а) потенційний неконтактний мультилінгвізм, коли отримані результати навчання виключають можливість використання мови для усного спілкування, але за певних умов можуть бути удосконалені; він може трансформуватися в наступну стадію; б) реальний неконтактний мультилінгвізм: епізодичне використання декількох лінгвістичних кодів для вирішення завдань практичного спілкування; в) реальний контактний білінгвізм: регулярне використання мов у практиці спілкування. У процесі навчання багатомовний стан особистості формується поступово і передбачає послідовну зміну стадій багатомовності, натомість повернутися до стану монолінгвізму вже неможливо [10].

Основною характеристикою мультилінгвального стану особистості є наявність металінгвістичної свідомості, складовими якої є мотивація до спілкування різними мовами, мовні здібності, воля, почуття, увага до особливостей мовних систем, мовна пам'ять (вербальна, асоціативна), мислення тощо.

Металінгвістична свідомість природних і штучних білінгвів розвивається неоднаково. За дослідженням А. Мартіна (Нью-Йорк, 1978), на початку опанування рідної мови провідну роль відіграє права півкуля кори головного мозку, з віком, із засвоєнням мови, провідною стає ліва півкуля, хоча права ще деякий час зберігає здатність приймати й обробляти мовну інформацію.

Раннє вивчення кількох мов сприяє встановленню взаємодії між двома півкулями кори головного мозку. Мовні навички не закріплюються лише за однією півкулею, тому в старшому віці, завдячуючи такій мозковій організації, білінгви вирізняються своїм вербальним розвитком, здатністю до нестандартного вирішення комунікативних та пізнавальних проблем. У білінгвальних і багатомовних людей більш розвинені абстрактне мислення, слухові асоціації, здатність до символізації, імітації звуків, що пояснюється існуванням сформованої металінгвістичної свідомості.

На думку, А. Щепілової, у білінгвів штучного мовного середовища може сформуватися металінгвальна свідомість, хоча й буде відрізнятися від подібної в природних білінгвів. Уже за два роки багатомовного навчання стають помітними зміни у вербальній поведінці, мисленні, особистісному розвитку: швидше здійснюються граматичні операції, спрацьовує мовна здогадка, відчуття мови, посилюється увага до фактів мови [10].

Білінгви випереджують монолінгвів у когнітивному розвитку. Це пояснюється тим, що процеси породження мовлення і мислення тісно переплітаються. Мислення багатомовної особистості більш динамічне, оскільки натреноване через виконання різнопланових мовленнєвих та пізнавальних дій, а мислення монолінгва фіксує базові пізнавальні структури, на яких ґрунтується мовленнєва та пізнавальна звичка, що з часом може створювати опір для набуття нових навичок мовлення та мислення.

Вивчення декількох мов підносить на вищий ступінь володіння рідною мовою, сприяє узагальненню мовних явищ, більш свідомому застосуванню слова як знаряддя мислення.

Мова – рідна чи іноземна – є не просто предметом вивчення, а інтегративною системою, яка у навчанні й вихованні визначає світогляд, є засобом пізнання світу та інструментом творення, гармонізації особистості. Різні мовні системи по-різному відображають колективну свідомість народів, відтак понятійна система білінгва збагачується новими формами вираження й новими семантичними категоріями, тобто створюється нове мислення, що якісно відрізняється від мислення монолінгва. Завдячуючи цьому, вивчення кожної нової мови здійснюється швидше, ніж попередніх.

На думку соціолінгвіста Ю. Апресяна, носії різних мов можуть бачити світ по-різному: через призму своїх мов, також, мовна картина світу є «наївною», оскільки в багатьох аспектах відрізняється від наукової (Апресян Ю. Д., 1995). Відтак картину світу наповнюють як загальнолюдські, універсальні поняття, що зафіксовані в усіх мовах, так і специфічно національні, притаманні етнічній «наївній» картині світу, а також індивідуальні суб'єктивні уявлення про співвідношення між ними. Крім того, за дослідженнями В. Карасик (Карасик В. І., 2004), невід'ємною складовою картини світу є ціннісний компонент, що складається із сукупності оціночних суджень, моральних кодексів, загальноприйнятих суджень здорового глузду. Таким чином, у свідомості особистості картина світу складається за допомогою комплексу мовних засобів, що відбивають особливості сприйняття світу певним народом, тобто це є «сукупність уявлень народу про дійсність, зафіксованих в одиницях мови на певному етапі розвитку народу» (Цивьян Т. В., 1990).

Роль мови надзвичайно велика в житті кожної людини. За допомогою мови людина пізнає світ й реалізує себе в ньому. Загальну картину світу людина опановує через мовну картину світу: «...усю структуру мови можна зіставити із структурою світу, ... картина світу як сукупність знань людини про світ, підмінюється картиною світу, що існує в мові, тобто мовною картиною світу» (Колшанський Г. В., 1990).

Для мовної картини світу характерною є динаміка: вона змінюється з часом, розвивається одночасно з пізнанням самого світу, а мовна картина світу конкретної особистості розвивається відповідно до набуття нею фізичного та культурного досвіду. Відтак можна говорити про специфіку світосприйняття конкретною особистістю, притаманні їй способи категоризації дійсності та специфіку мови, якій властиві індивідуальні граматичні, лексичні, стильові стереотипи.

Мовна картина світу особистості розвивається й ускладнюється через пізнання оточуючої дійсності, явища і предмети якої представлено в свідомості людини у вигляді образів та понять. Думка проходить шлях від образу, що формується на основі чуттєвої діяльності, до поняття, а потім до слова. Оволодіваючи декількома мовами, людина створює у свідомості глобальний

образ дійсності і провідну роль при цьому відіграє засвоєння семантики слова. Значення слова в інтерпретації індивіда не повністю збігається з його реальним значенням, оскільки для мислення характерним є оперування конкретними, реально існуючими образами, образами-ситуаціями, пов'язаними з використанням конкретного слова.

Відтак, у процесі навчання мови необхідно спиратися на картину світу, що є характерною для свідомості носіїв цієї мови та порівнювати її з уявленнями про світ самої особистості, що сприятиме гармонізації її буття, допоможе успішніше орієнтуватися в соціумі. Необхідно узгоджувати зміст навчання дітей і молоді певної вікової групи, статусу, національності із специфічною для них системою уявлень про світ, що відповідають особистісному досвіду особистості.

Мовна картина світу твориться за допомогою номінативних (лексемі, фразеологізми), граматичних, функціональних, образних (переносні значення, внутрішня форма мовних одиниць, національно-специфічна образність) мовних одиниць, а також фоносемантикою мови, її дискурсивними засобами (текстобудова, аргументація, побудова монологічних текстів, діалогу і т. ін.) (Маслова В. А., 2004).

Зважаючи на зазначене, під час навчання мови необхідно пропонувати такі види діяльності, що формували б цілісне уявлення про мову як універсальну систему світосприйняття, виховання любові до рідних та близьких, природи й культури, Землі. Найкращим дидактичним матеріалом для цього слугуватимуть, на нашу думку, всі види й жанри фольклору, оскільки саме він репрезентує мовне багатство народу.

Мовні явища повинні розглядатися не формально, а в нерозривній єдності з їх функцією, органічному зв'язку з живою й динамічною картиною світу. Ефективне вивчення мови має ґрунтуватися на природному пізнавальному інтересі учня, оскільки мова - це вікно у світ почуттів, уявлень, мрій, інтелектуальної енергії, краси.

Таким чином, двомовність є складним суспільним явищем, що розвивається, змінюється. Динаміка руху двомовності регресує або прогресує залежно від багатьох факторів, головні серед них: соціолінгвістичні, лінгводидактичні, психологічні. За наявності відповідної особистісної потреби знання другої мови постійно вдосконалюються, завдячуючи чому формується металінгвістична свідомість як особливий, якісно вищий стан мовної свідомості індивіда. Така особистісна свідомість наповнена загальнолюдськими універсальними поняттями, уявленнями про особливості сприйняття світу іншими народами, розумінням їхніх моральних кодексів, а також загальноприйнятих суджень здорового глузду, що й виховує таке необхідне для сучасних глобалізаційних процесів у суспільстві толерантне ставлення до інших народів, їх світосприйняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие // Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 6. / Ур. Вайнрайх. - М., 1972. - С. 35-36.
2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1969. - 160 с.
3. Дешериев Ю. Д. Перспективы развития двуязычия в национальных школах / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Педагогика. - 1996. - № 8. - С. 18-21.
4. Дячков М. В. Об эффективном двуязычии и соотношении русского и национального языков / М. В. Дячков // Русский язык. - 1991. - № 3. - С. 3-7.
5. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. - К.: Вища школа, 1974. - 176 с.
6. Закирьянов К. З. Двуязычие. Изучение родного и русского языков во взаимодействии / К. З. Закирьянов // Русский язык в национальной школе. - 1990. - № 8. - С. 12-15.
7. Сабаткоев Р. Б. Проблемы обогащения синтаксического строя русской речи учащихся национальных школ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1979. - 36 с.
8. Супрун А. Е. Некоторые проблемы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия / А. Е. Супрун // Советская педагогика. - 1976. - № 8. - С. 24-29.
9. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теоретические основы / А. В. Щепилова. - М.: Владос, 2003. - 486 с.
10. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. - М.: Владос, 2005. - 245 с.

REFERENCES

1. Vaynraykh Ur. Odnoyazychie i mnogoyazychie [Monolingualism and multilingualism] // Yazykovye kontakty. Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Moscow, Vol. 6., 1972, pp.35-36.
2. Vereshchagin E. M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) [Psychological and methodical characteristics of bilingualism]. Moscow, Moskow University Publ., 1969, 160 p.
3. Desheriev Yu. D., Protchenko I. F. Perspektivi razvitiya dvuyazychiya v natsionalnykh shkolakh [The prospects for the development of bilingualism in national schools] // Pedagogika. 1996, Vol. 8. pp.18-21.
4. Dyachkov M. V. Ob effektivnom dvuyazychii i sootnoshenii russkogo i natsionalnogo yazykov [The issue of the effective bilingualism and the relationship of Russian and national languages] // Russkiy yazyk, 1991, Vol. 3., pp. 3-7.
5. Zhluktenko Yu. A. Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya [Linguistic aspects of bilingualism]. Kyiv, Vishcha shkola, 1974, 176 p.
6. Zakiryanov K. Z. Dvuyazychie. Izuchenie rodnogo i russkogo yazykov vo vzaimodeystvii [Bilingualism. Studying of the native and Russian languages in interaction.] // Russkiy yazyk v natsionalnoy shkole, 1990, Vol. 8, pp. 12-15.
7. Sabatkov R. B. Problemy obogashcheniya sintaksicheskogo stroya russkoy rechi uchashchikhsya natsionalnykh shkol [Problems of enriching the syntactic structure of the Russian speech of the students of national schools]: Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. Moscow, 1979, 36 p.
8. Suprun A. E. Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku v usloviyakh blizkorodstvennogo dvuyazychiya [Some problems of teaching the Russian language in a closely related bilingualism] // Sovetskaya pedagogika. – 1976, Vol. 8, pp. 24-29.
9. Shchepilova A. V. Kommunikativno-kognitivniy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu: teoreticheskie osnovy [The communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language: theoretical foundations]. Moscow, Vlados Publ., 2003, pp. 21-142.
10. Shchepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Theory and methodology of teaching French as a second foreign language]. Moscow, Vlados Publ., 2005, 245 p.

Стаття надійшла в редакцію 15.09.2017 р.

УДК 373.3.014.68:373.3.016:81'243

DOI 10.25128/2415-3605.17.4.29

МАР'ЯНА КЕКОШ

markekosh@gmail.com

аспірантка

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ «ВЧИТЕЛЬ – БАТЬКИ – УЧНІ» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Досліджено роль комунікативної взаємодії «вчитель – батьки – учні» в процесі вивчення іноземної мови в початковій школі. Визначено завдання такої взаємодії та способи її реалізації у навчально-виховному процесі. Досліджено основні форми співпраці та налагодження двостороннього зв'язку між школою та сім'єю та його реалізація на практиці. Запропоновано різні методи комунікативної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу на початковому етапі. Охарактеризовано модель шкільного, сімейного та громадського партнерства в галузі освіти, яка забезпечує успішне навчання школярів. Розглянуто головні функції, які виконують батьки у сфері раннього іноземномовного навчання. Визначено важливу роль батьків у формуванні позитивної мотивації до вивчення іноземних мов у молодших школярів. Запропоновано ефективні канали та шляхи комунікації, які передбачають використання інформаційних технологій. Проаналізовано основні напрямки співпраці родини та школи: інформаційний, просвітницький, організаційний. Відзначено базові принципи побудови ефективного педагогічного спілкування у процесі вивчення іноземних мов у початковій школі. Висвітлено позитивний вплив взаємозв'язків вчителя та батьків на засвоєння іноземної мови учнями молодшого шкільного віку.

Доведено важливість формування співпраці родини та школи як умови підвищення результативності навчання в початковій школі.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, співпраця «вчитель – батьки – учні», шляхи комунікації, двосторонній зв'язок, навчання іноземної мови.

МАРЬЯНА КЕКОШ

аспірантка

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко
ул. Ивана Франко, 24, г. Дрогобыч

КОМУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛИ – УЧЕНИКИ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Исследована роль коммуникативного взаимодействия «учитель – родители – ученики» в процессе изучения иностранного языка в начальной школе. Определены задачи такого взаимодействия и способы ее реализации в учебно-воспитательном процессе. Исследованы основные формы сотрудничества и налаживания двусторонней связи между школой и семьей и его реализация на практике. Предложены различные методы коммуникативного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса на начальном этапе. Охарактеризована модель школьного, семейного и общественного партнерства в области образования, которая обеспечивает успешное обучение школьников. Рассмотрены основные функции, которые выполняют родители в сфере раннего иноязычного обучения. Определена роль родителей в формировании положительной мотивации к изучению иностранных языков у младших школьников. Предложены эффективные каналы и пути коммуникации, предполагающие использование информационных технологий. Проанализированы основные направления сотрудничества семьи и школы: информационный, просветительский, организационный. Освещены базовые принципы построения эффективного педагогического общения в процессе изучения иностранных языков в начальной школе. Отмечено положительное влияние взаимосвязей учителя и родителей на усвоение иностранного языка учащимися младшего школьного возраста. Доказана важность формирования сотрудничества семьи и школы как условия повышения результативности обучения в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, сотрудничество «учитель – родители – ученики», пути коммуникации, двусторонняя связь, обучение иностранному языку.

MARIANA KEKOSH

postgraduate student

Drohobych State Ivan Franko Pedagogical University
24, Ivan Franko Str., Drohobych

COMMUNICATIVE INTERACTION «TEACHERS – PARENTS – PUPILS» IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

In the article the role of communicative interaction «teacher – parents – pupils» in the process of learning foreign languages at primary school is explored. The purpose of the article is to research the communicative interaction between teachers and family at primary school and analyse the ways of such interaction. The current state of education is characterized by an active search for ways of improving the effectiveness of the process of mastering foreign languages by pupils at primary school. Nowadays early study of foreign languages has become one of the prioritized directions in the implementation of foreign language education in our country, which is reflected in the introduction of effective ways of interaction between all participants of the educational process at primary school. So the task of such interaction and methods of its realization in the educational process are determined. The main forms of cooperation and establishing two-way communication between school and family and its realization in practice are explored. Such partnership between school and family can improve school curricula and school climate, provide assistance and support, unite families within the school and community, and build relationships with teachers. The communicative interaction between teachers and parents helps to create and maintain positive home-based learning environment.

A variety of methods of communicative interaction between all participants of the educational process at the initial stage are offered. The model of school, family and public partnership in education is described. Mutual work of family and school contributes to the success of pupils, prevents problems,

resolves misunderstandings that arise in the process of learning foreign languages. The main functions performed by parents in the field of early foreign language education are considered. The particular role of parents in formation of positive motivation for the study of foreign languages has been determined. Effective channels and communication paths, which involve the use of information technologies, are offered. The main directions of cooperation between the family and the school such as informational, educational, organizational are analysed. The basic principles of constructing effective pedagogical communication in the process of learning foreign languages at primary school are defined. The positive influence of the relationship between the teacher and parents on the acquisition of a foreign language by pupils of junior school age is highlighted. The importance of forming family and school collaboration as a condition for improving the effectiveness of primary school education is proved.

Keywords: *communicative interaction, cooperation «teacher – parents – children», communication paths, two-way communication, foreign language teaching.*

Для педагогічної науки проблема тісної взаємодії школи та сім'ї не нова. На сучасному етапі, коли школа стає відкритим навчальним закладом, пов'язаним із різними середовищами і передусім з сімейним соціумом, який відіграє важливу роль у становленні та розвитку особистості дитини, виникла необхідність в організації такої взаємодії для досягнення спільної мети – успішного навчання учнів. У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» вказано: «Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [1, с. 1].

Важливим є налагодження тісної взаємодії між батьками та учнями ще у початковій школі, коли здебільшого сім'я закладає фундамент знань дитини, формує її світогляд та ставлення до навчальної діяльності, успішності, дисциплінованості та відповідальності. Дослідження комунікативної взаємодії у форматі «вчитель – батьки – учні» на сучасному етапі розвитку української школи набувають все більшого значення та стають актуальними саме у процесі вивчення іноземних мов. Виникає потреба інтенсифікації та удосконалення цього процесу. Нинішній стан розвитку освіти характеризується активним пошуком способів покращення навчання як умови підвищення результативності процесу опанування учнями іноземної мови в початковій школі.

На рубежі ХІХ – ХХ ст. вперше виникає ідея взаємодії школи та сім'ї у процесі навчання і виховання дитини. Єдність сім'ї і школи посідає чільне місце у вирішенні завдань цілісного розвитку та виховання школяра. Важливого значення цій проблемі надавали такі відомі українські педагоги, як М. Володкевич, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін. О. Захаренко сформував цілі, завдання, форми та методи співпраці сім'ї та школи, він розробив виховну модель «педагогіка трьох: вчитель, батько, дитина» [2, с. 9].

Серед сучасних педагогів варто відзначити Н. Гриджук, В. Оржеховську, В. Прийменко та ін. Серед іноземних авторів вагомий внесок у вивчення шляхів взаємодії між школою та сім'єю зробили І. Бендер, С. Грехем-Клей, Дж. Епштейн, Г. Хорнбі.

Однак питання взаємодії школи та сім'ї в процесі навчання іноземних мов у початковій школі ще не отримували ґрунтовного вивчення і є недостатньо досліджені в науково-педагогічній та методичній літературі.

Мета статті — дослідити формування комунікативної взаємодії між школою та сім'єю в процесі вивчення іноземних мов у початковій школі та проаналізувати шляхи цієї взаємодії.

Однією з найважливіших умов розвитку особистості дитини, досягнення нею соціальної зрілості є спільна злагоджена робота оточуючих дорослих: батьків і вчителів. Сім'я разом зі школою створює той найважливіший комплекс факторів освітнього середовища, який визначає успішність чи неуспішність не тільки усього навчально-виховного процесу, а й суспільства загалом. Школа в усі часи прагнула посилити свій вплив на сім'ю, щоб за її допомогою реалізувати всі можливості учня. Коли дитина приходить в школу, вона віддзеркалює світ своєї сім'ї, умови життя, спектр соціальних відносин, звички, поведінку, рівень інтелекту — все, що зумовлене рівнем культури родини.

Тенденція щодо залучення батьків до навчання дітей є високою, але якість більшості програм взаємодії залишається низькою. Як партнери, батьки та вчителі поділяють відповідальність за освіту та розвиток учнів. Спільна робота сім'ї та школи сприяє успішності

учнів, запобігає виникненню проблем, вирішує непорозуміння, що виникають в процесі навчання.

Більшість учителів усвідомлюють необхідність участі батьків для успішного навчання школярів і таку співпрацю вони формують насамперед за допомогою ефективної комунікації, яка передбачає такі завдання:

- вибір шляхів комунікації та узгодження їх з батьками;
- налагодження двостороннього зв'язку;
- спільне вирішення проблем, які перешкоджають успішному засвоєнню учнями іноземної мови;
- активна участь батьків в організації позакласних заходів іноземною мовою.

Педагог Дж. Епштейн запропонувала модель сфер впливу, які забезпечують успішне навчання дітей [5, с.1]:



Рис. 1. Сфери впливу авторки.

При цьому авторка не вказала, в якій послідовності здійснюється вплив на формування особистості дитини, але очевидно саме сім'я є першою ланкою, де стимулюється пізнавальний інтерес дитини до навколишнього світу, формується позитивна мотивація до навчання, відбувається підготовка дитини до школи. Модель шкільного, сімейного та громадського партнерства ставить особистість учня в центр навчально-виховного процесу. Така взаємодія передбачає особистісно-зорієнтоване навчання, яке має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності, ґрунтуючись на виявлених його індивідуальних особливостях [3, с. 252].

Такі партнерські відносини між усіма вищевказаними сферами впливу можуть удосконалювати шкільні програми, покращувати шкільний клімат, надавати допомогу та підтримку, об'єднувати сім'ї в рамках школи та громади і налагоджувати відносини з учителями. Однак основною метою створення таких партнерських відносин є допомогти всім учням досягти успіху в школі та подальшому житті. Коли батьки, вчителі, учні вважають один одного партнерами в освіті, то це сприяє створенню атмосфери співробітництва і взаємної довіри. За ефективної взаємодії сім'ї та школи в учнів знижується тривожність перед уроками, зростає усвідомлення своїх можливостей, виникає стимул працювати над труднощами, підвищується успішність.

Визначають наступні форми взаємодії між школою та сім'єю [8, с. 8–9]:

- відповідальне батьківство – встановлення позитивної домашньої атмосфери як запоруки успішного навчання та заохочення досягнення успіхів у школі;
- спілкування – двосторонній зв'язок між сім'єю та школою, що полегшує отримання інформації про шкільну програму та успішність учнів;
- волонтерська діяльність – заохочення батьків до участі в різних шкільних заходах як вияв підтримки шкільних ініціатив;
- навчання вдома – допомога дітям з домашнім завданням на основі отриманої від вчителя інформації;
- участь у прийнятті рішень – активне залучення батьків до шкільних рішень та пропозицій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу;

• співпраця з громадами – громадські ініціативи щодо надання допомоги батькам та школам в їх зусиллях, скерованих на підвищення рівня освіти дітей.

Участь батьків в освіті дітей є визначальним фактором, який може сприяти успіху вивчення іноземної мови у початковій школі. Батьки є першими педагогами дітей, які відповідають за їх розвиток і навчання. Вчителі у школі продовжують розвивати набуті навички. Фактично існує безперервний процес, що здійснюється спільно педагогами та сім'єю. Вчителі та батьки мають спільну мету – забезпечити всі умови для навчання, виховання і розвитку дітей.

Навчання іноземній мові розглядається як необхідний компонент загальнокультурного розвитку школяра та його рівня освіченості. Сьогодні раннє навчання іноземних мов стало одним із пріоритетних напрямів в реалізації мовної освіти в нашій державі, що проявляється у запровадженні ефективних шляхів взаємодії між усіма учасниками навчального процесу на початковому етапі. Та не всі учні, особливо молодшого шкільного віку, спроможні успішно засвоїти програму з іноземної мови. Причини цього різні: відсутність мовного середовища, належної мотивації, позитивного психологічного клімату тощо. Чимало проблем, що виникають у молодших школярів при вивченні іноземної мови, можна усунути за взаємодії вчителів з батьками, адже така співпраця підвищує ефективність раннього іншомовного навчання.

У процесі вивчення іноземної мови існують фактори, які можуть вплинути на успішність навчання молодших школярів, але визначальним є вплив батьків та заохочення з їхнього боку. Активне залучення батьків до процесу вивчення іноземної мови створює розуміння цілей навчання, і має позитивний зв'язок з досягненнями у оволодінні цим предметом. Співпраця сім'ї та школи покращує відвідуваність школярів та створює позитивний клімат у школі.

Батьки здійснюють передусім мотиваційну та контролюючу функції. У сфері раннього іншомовного навчання необхідно враховувати те, що молодші школярі не бачать особистісного зацікавлення у вивченні іноземної мови. Мотивація у них ще не сформована. Це часто породжує небажання долати труднощі, що виникають в процесі навчання. В зв'язку з цим у формуванні позитивної мотивації в учнів початкової школи важливою є допомога і підтримка батьків. Мотивація молодших школярів більше пов'язана з зовнішніми чинниками. Вчителям та батькам необхідно спільно знайти ідеї та рішення, щоб допомогти дітям молодшого шкільного віку розвивати внутрішню мотивацію до вивчення іноземної мови. Мова йде про їх особистий приклад у формуванні інтересу до мови, до культури і традицій інших народів, та необхідну похвалу за досягнуті учнями результати.

На етапі початкового навчання батьки намагаються допомогти дітям у виконанні домашнього завдання, у т. ч. з іноземної мови. Практично всі батьки можуть контролювати виконання дітьми завдань і допомагати їм у вивченні нової лексики, написанні словникових диктантів, виконанні проектів і творчих робіт. Позитивне ставлення батьків до вивчення іноземної мови та їх підтримка у навчанні дає якісний результат, навіть, якщо вони не розмовляють цією іноземною мовою. У такому разі багато батьків починають вивчати іноземну мову разом з дітьми. Тоді учні часто самі виступають в ролі вчителя: ставлять питання, проговорюють разом з батьками нові слова і вирази, які вони вивчили на уроці, читають діалоги у парах. Частою причиною труднощів у вивченні іноземної мови постає обмежена можливість спілкування нею лише в шкільному середовищі (впродовж 30–45 хвилин). Активне відтворення вивченого матеріалу вдома з батьками сприяє кращому засвоєнню нової інформації.

Досягнення в навчанні стають вагомими, коли батьки та шкільний колектив працюють разом, щоб полегшити процес навчання як вдома, так і в школі. Встановлено, що загальний ефект батьківської підтримки вдома, якісне домашнє навчальне середовище, позитивні стосунки між батьками і вчителями та доброзичлива атмосфера в школі сприяють успішному навчанню. Якщо в початковій школі розвиваються позитивні стосунки між вчителями та сім'єю, у батьків розвивається впевненість у тому, що вони беруть участь у шкільній діяльності і є партнерами у навчанні своїх дітей. Довіра до батьків з боку шкільного колективу щодо їх ролі в навчанні дозволяє їм більше займатися створенням та підтримкою позитивного домашнього навчального середовища.

Важливим в успішній співпраці є ефективні канали спілкування батьків з вчителями своїх дітей. Вони повинні знати, коли у дітей виникають труднощі і що школа пропонує зробити для вирішення цих питань. Одні батьки вважають за краще спілкуватися телефоном, інші надають перевагу особистим зустрічам з вчителем, тоді як певна група батьків надає перевагу спілкуванню за допомогою інформаційних технологій. Тому педагогам варто розвивати ефективні письмові та усні комунікативні навички та забезпечувати широкий спектр можливостей спілкування для батьків. Проте найбільш важливим чинником підтримки доброго спілкування є відкритість для батьків, яку школи демонструють через свої контакти з батьками. Таку співпрацю називають «політикою відкритих дверей» [7, с. 76].

Батькам і вчителю іноземної мови необхідно лише заздалегідь визначитись, як буде здійснюватися така співпраця. Вчитель іноземної мови може розсилати батькам навчальний матеріал (слова, вирази, граматичні правила), який учні вивчили на уроці для повторення вдома. Навіть десятихвилинне заняття вдома з батьками закріплює пройдений матеріал з іноземної мови. Для організації такої комунікативної взаємодії між вчителем та батьками можна використати різноманітні інформаційні технології (організація груп у Viber, Skype, Messenger, Facebook тощо) чи розсилання інформаційних листів.

Комунікація між школою і сім'єю може бути як одностороння, так і двостороння. Перше передбачає, що вчителі лише інформують батьків про домашнє завдання з іноземної мови, про різноманітні позакласні заходи. Двосторонній зв'язок передбачає інтерактивний діалог між вчителем та батьками [6, с. 118]. За такої комунікації батьки можуть самі брати участь в організації різноманітних заходів, висловлювати свої побажання щодо вдосконалення вивчення іноземної мови. Така двостороння співпраця допомагає уникнути комунікативних бар'єрів між школою і сім'єю та заохотити батьків до активної участі в житті школяра, що особливо є важливо у початковій школі, коли учні почуваються розгублено та невпевнено в процесі оволодіння іноземною мовою.

Роль батьків в освіті учнів початкової школи є визначальним фактором, який може сприяти успіхові у вивченні іноземної мови. Однак є багато шкіл та вчителів, які не бачать перспектив у залученні батьків до навчального процесу. Більшість учителів не отримали достатніх знань про організацію такої взаємодії. Інколи з боку батьків немає розуміння співпраці між ними та школою через їх зайнятість на роботі та повсякденними справами. Вони вважають, що навчання та виховання — це справа лише вчителів та школи [4, с. 30].

Вчителі переважно вміють спілкуватися з батьками: вони розуміють, що підтримка та доброзичливість останніх є важливими для досягнення успіху в школі кожної дитини і визнають, що велика частка створення позитивних та підтримуючих відносин між батьками та вчителями є сильною складовою спілкування.

Ефективна комунікативна взаємодія між вчителем іноземної мови та батьками молодших школярів базується на певних засадах: доброзичливе спілкування педагога з батьками; індивідуальний підхід та врахування психологічних особливостей усіх учасників навчального процесу для ефективної організації діалогу у процесі вивчення іноземної мови; партнерство, а не наставництво; ретельна підготовка всіх заходів з батьками; динамічність, що полягає в багатоманітності і зміні форм роботи вчителя з батьками.

Успішне партнерство вчителя іноземної мови і батьків молодших школярів залежить насамперед від його професійної компетентності: готовності до творчої, інноваційної діяльності, вияву комунікативних здібностей в роботі з учнями та родиною, створенні позитивного психологічного клімату.

Необхідною умовою комунікативної взаємодії з батьками є налагодження контактів ще на початку навчального року, коли всі налаштовані оптимістично, і така цілеспрямована початкова взаємодія позитивно впливає на учнів та батьків. Оскільки в навчанні зростають вимоги і до вчителів, і до учнів та їх батьків, то створення міцної комунікативної взаємодії є передумовою успішного навчання школярів протягом усього освітнього процесу.

Отже, взаємодія навчального закладу та сім'ї — важлива складова процесу ранньої іншомовної освіти. Навчальний предмет «Іноземна мова» має свої особливості, які зумовлюють необхідність тісної співпраці вчителя з батьками. Така взаємодія у навчанні іноземної мови молодшими школярами має велике значення і сприяє кращому її опануванню та допомагає

спільно подолати труднощі. Підвищення ефективності навчання іноземної мови у початковій школі безпосередньо залежить від успішної та активної комунікації вчителя, батьків та дітей – усіх учасників навчально-виховного процесу в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos.htm
2. Захаренко С. Формування духовних цінностей молоді у творчій спадщині О. Захаренка / С. Захаренко, Н. Орлова. – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2006. – 252 с.
3. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – С. 250–254.
4. Bender Y. The Tactful Teacher. Effective Communication with Parents, Colleagues and Administrators / Y. Bender. – Chicago: Nomad Press, 2005. – 134 p.
5. Epstein J. School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools / J. Epstein. – Boulder: Westview Press, 2010. – 430 p.
6. Graham-Clay S. Communicating with Parents: Strategies for Teachers / Susan Graham-Clay // School Community Journal. – 2005. – P. 117–129.
7. Hornby G. Parental Involvement in Childhood Education / G. Hornby. – Springer, 2011. – 137 p.
8. School-Family Partnerships for Children's Success / Edited by E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding, H. Walberg. – London: Teachers' College Press, 2005. – 202 p.

REFERENCES

1. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» (Ukraina XXI stolittia) Available at: <http://www.uazakon.com/documents..>
2. Zakharenko S. (2006). Formuvannia dukhovnykh tsinnostei molodi u tvorchii spadshchyni O. Zakharenka [Formation of the spiritual values of youth in the creative heritage of O. Zaharenko]. Cherkasy: Vyd. ChNU, 252 p.
3. Pysmennna N. (2013). Osobystisno-orientovanyi pidkhid u konteksti humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [Personality-oriented approach in the context of humanization of educational process]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. No. 8, PP. 250–254.
4. Bender Y. The Tactful Teacher. Effective Communication with Parents, Colleagues and Administrators. Chicago: Nomad Press, 2005, 134 p.
5. Epstein J. School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder: Westview Press, 2010, 430 p.
6. Graham-Clay S. Communicating with Parents: Strategies for Teachers. School Community Journal, 2005, p. 117–129.
7. Hornby G. Parental Involvement in Childhood Education. Springer, 2011, 137 p.
8. School-Family Partnerships for Children's Success. Edited by E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding, H. Walberg. London: Teachers' College Press, 2005, 202 p.

Стаття надійшла в редакцію 20.09.2017 р.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	6
ІРИНА ЗАДОРЖНА <i>Рефлексія у навчанні іноземних мов студентів вищих закладів освіти.....</i>	6
РУСЛАНА ПРЕСНЕР <i>Комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах.....</i>	12
В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ, ТЕТЯНА ШОВКОВА <i>Стратегічна компетентність як предмет лінгводидактичної дискусії.....</i>	19
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	27
НАТАЛІЯ ДЯЧУК <i>Особливості формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників.....</i>	27
ОЛЕНА ПАРШИКОВА <i>Застосування комунікативно-ігрових прийомів у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності молодших школярів.....</i>	33
ІННА МИРКОВІЧ <i>Методи та прийоми навчання учнів молодших класів лексики англійської мови засобом театралізованої діяльності.....</i>	42
ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	49
ОЛЬГА ДАЦКІВ <i>Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації.....</i>	49
ОКСАНА СЕРНЯК <i>Технології ситуативного моделювання у формуванні мовленнєво-дискурсивної компетентності студентів факультету іноземних мов в іноземному спілкуванні</i>	56
АЛЛА РУБАН <i>Система вправ для формування у майбутніх учителів іспаномовної аудитивної компетентності.....</i>	64
ТЕТЯНА ЄРЕМЕНКО, ОЛЬГА ТРУБІЦИНА, ІРИНА ЛУК'ЯНЧЕНКО <i>Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у курсі «Методика викладання іноземних мов».....</i>	73
АННА ДРАЧ <i>Навчальна комп'ютерна програма як засіб навчання студентів-філологів читання художніх текстів.....</i>	81
МАР'ЯНА НАЦЮК <i>Систематизація навчального матеріалу для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови.....</i>	89
ОЛЬГА ВОЛЧЕНКО, ВІРА НІКІШИНА <i>Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів</i>	95
ВАЛЕНТИНА СТІЛЕЦЬ <i>Формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі: сучасний стан наукової дослідженості</i>	103
ІРИНА СІМКОВА <i>Особливості організації навчання усного двостороннього перекладу з аркуша майбутніх перекладачів.....</i>	111
ОКСАНА БІГИЧ <i>Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови</i>	119
ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ <i>Зміст навчання майбутніх філологів галузевого перекладу: компетентнісний підхід</i>	126
НАТАЛІЯ МАЙЄР <i>Кейс-метод у методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов і культур.....</i>	134
ЛЮБОВ ЗСНЯ, СВІТЛАНА РОМАН, ОЛЬГА КОЛОМІНОВА <i>Формування міжкультурної іноземної комунікативної компетентності майбутніх учителів з використанням навчально-професійних завдань</i>	145

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	155
ІННА ВАЛЕНТОН Авторський курс «Hot English» для майбутніх менеджерів: із досвіду експериментальної розробки	155
ЯНА ОКОПНА Авторський курс «Deutsch nach Englisch 4» для майбутніх менеджерів туризму.....	162
НАТАЛІЯ ПРИМІНА Методика навчання читання англомовної професійної документації курсантів морських ЗВО: результати педагогічного експерименту	168
ОКСАНА БАБ'ЮК Цілі та зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму	175
ІГОР КОДЛЮК Діагностика сформованості англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах.....	184
ІРИНА САВЧАК Особливості реалізації комунікативних стратегій у дипломатичному спілкуванні.....	191
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	199
ЮЛІЯ ЮЛІНЕЦЬКА, КАТЕРИНА БАЛАБУХА Лінгвістика, освіта, право: інтеграція парадигм	199
ЗОРЯНА ПОДОЛЯК Дидактика багатомовності як методологічна основа сучасної іншомовної освіти.....	207
ТЕТЯНА КОТИК Вплив багатомовного навчання на розвиток особистості в поліетнічному середовищі України	213
МАР'ЯНА КЕКОШ Комунікативна взаємодія «вчитель – батьки – учні» у процесі вивчення іноземної мови в початковій школі.....	219
ЗМІСТ	226

CONTENTS

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE	6
IRYNA ZADOROZHNA <i>Reflective Foreign Language Teaching and Learning of University Students..</i>	6
RUSLANA PRESNER <i>Communication-Centered Approach to Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Universities</i>	12
VYACHESLAV SHOVKOVY, TATIANA SHOVKOVA <i>Strategic Competence as Subject of Linguodidactic Discussion</i>	19
METHODOLOGY OF DEVELOPING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	27
NATALIIA DIACHUK <i>Peculiarities of Developing Students' English Listening Skills at High School</i>	27
OLENA PARSHYKOVA <i>The Implementation of the Method of Communicative Games for Forming Intercultural Communicative Competence of Junior Schoolchildren</i>	33
INNA MIRKOVICH <i>Methods and Techniques for Teaching Junior Pupils English Vocabulary by Means of Drama Activities</i>	42
PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF LINGUISTIC SPECIALITIES.....	49
OLHA DATSKIV <i>Developing Future English Teachers' Emotional Intelligence via Dramatisation.....</i>	49
OKSANA SERNIAK <i>Technologies of Situational Modeling in Forming Linguistic Discourse Competence of Foreign Languages Faculties Students in Foreign Language Communication</i>	56
ALLA RUBAN <i>Exercises System for Forming Future Spanish Teachers' Listening Competence</i>	64
TETYANA YEREMENKO, OLGA TRUBITSYNA, IRYNA LUKYANCHENKO <i>Organizing Students' Educational and Cognitive Activity in the Course «Methods of Teaching Foreign Languages»</i>	73
ANNA DRACH <i>Educational Computer Program as a Means of Teaching Students-Philologists Reading Fiction Literature.....</i>	81
MARYANA NATSIUK <i>Arrangement of Learning Material for Forming Linguosociocultural Competence of Future English Language Teachers</i>	89
OLHA VOLCHENKO, VIRA NIKISHYNA <i>Competent Approach Implementation in the Professional Training of Future Translators</i>	95
VALENTYNA STRILETS <i>Developing Scientific and Technical Translation Competence: Contemporary State of Research.....</i>	103
IRYNA SIMKOVA <i>The Peculiarities in Organization of Bilateral Sight Translation Training for Future Interpreters.....</i>	111
OKSANA BIGYCH <i>Edutainment as a Technique of Forming Methodological Competence of the Lecturers of a Foreign Language.....</i>	119
LEONID CHERNOVATY <i>The Subject Matter of Training Future Translators to Render English Specialized Discourse into Ukrainian: A Competence Approach</i>	126
NATALIIA MAIER <i>Case-Study in the Methodological Training of the Future Teachers of Foreign Languages and Cultures</i>	134
LIUBOV ZENYA, SVITLANA ROMAN, OLHA KOLOMINOVA <i>Developing Intercultural Communicative Competence of Pre-Service Teachers through Fulfilling Professional Didactic Tasks</i>	145

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES.....	155
<i>INNA VALENTON Author's Course «Hot English» for Future Managers: from the Experience of Experimental Development.....</i>	<i>155</i>
<i>YANA OKOPNA The Author's Course "Deutsch Nach Englisch 4" for Future Managers in Tourism.....</i>	<i>162</i>
<i>NATALIIA PRIMINA Teaching Cadets How to Read Professional Marine Documentation at the English Lessons: The Results of Pedagogical Experiment.....</i>	<i>168</i>
<i>OKSANA BABIUK Aims and Contents of Forming Professionally Oriented English Language Competence in Monologue Speech of Future Specialists in the Sphere of Tourism.....</i>	<i>175</i>
<i>IHOR KODLIUK Diagnostics of the Development of English Competence in Dialogue Speech of Future Tourism Specialists in Colleges.....</i>	<i>184</i>
<i>IRYNA SAVCHAK Features of Communicative Strategies Implementation in Diplomatic Communication (Discourse).....</i>	<i>191</i>
THE PROBLEM UNDER DISCUSSION.....	199
<i>YULIYA YULINETSKA, KATERYNA BALABUKHA Linguistics, Education, Law: Paradigms Integration.....</i>	<i>199</i>
<i>ZORIANA PODOLYAK The Didactics of Multilingualism as a Methodological Basis of Modern Foreign Language Education.....</i>	<i>207</i>
<i>TETIANA KOTYK The Influence of Multilingual Education on the Individual's Development in the Multiethnic Environment of Ukraine.....</i>	<i>213</i>
<i>MARIANA KEKOSH Communicative Interaction «Teachers – Parents – Pupils» in the Process of Foreign Language Learning at Primary School.....</i>	<i>219</i>
CONTENTS.....	228

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 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 ПРИЗВИЩЕ АВТОРА

ID ORCID

електронна пошта

вчене звання та посада

назва навчального закладу (в Н.в.)

адреса закладу

НАЗВА СТАТТІ

Анотація (1200-1500 знаків). Ключові слова (4-8).

ИМЯ И ФАМИЛИЯ АВТОРА

электронная почта

ученое звание и должность

название учебного заведения

адрес заведения

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация (1200-1500 знаков). Ключевые слова (4-8).

NAME AND SURNAME

E-mail address

degree and position

the name of the institution

PAPER TITLE

Abstract (2200-2700). 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-kavkazskiy 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/>.



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