

ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА

ВІСНИК

Чернігівського національного
педагогічного університету

Випуск 141

Серія: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск присвячено

100-літтю заснування

*Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т.Г. Шевченка,*

10-літтю створення філологічного факультету,

25-літтю відновлення спеціальності

“англійська мова”

Чернігів
2016

ВІСНИК
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т.Г.Шевченка

Головна редакційна колегія

Головний редактор доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України **Носко М. О.**

Відповідальний редактор доктор історичних наук, професор **Дятлов В. О.**

Редакційна колегія серії "Педагогічні науки": Бобир О.В., Бобир С.Л., Боровик А.М., Гаркуша С.В., Гетта В.Г., Горошко Ю.В., Грищенко С.В., Давиденко А.А., Жила С.О., Завацька Л.М., Захарук Т., Клим-Клімашевська А., Кузьомко Л.М., Ляшенко О.І., Міненко А.О., Носко М.О., Носовець Н.М., Пліско В.І., Проніков О.К., Ростовський О.Я., Савченко В.Ф., Скок М.А., Стеченко Т.О., Стрілець С.І., Торубара О.М., Третяк О.С.

Відповідальна за випуск: кандидат педагогічних наук, доцент **Бобир С.Л.**

За зміст публікацій, достовірність результатів досліджень відповідальність несуть автори.

Заснований 30 листопада 1998 р.
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.)

Адреса редакційної колегії:
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53, тел. (04622) 3-20-09.

Рекомендовано до друку вченою радою
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
(протокол № 3 від 28 жовтня 2016 року)

Вісник Чернігівського національного педагогічного університету "Серія: Педагогічні науки"
включено до Переліку наукових фахових видань України.

Наказ МОН України № 528 від 12 травня 2015 р.

ТРУДНОЩІ СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗУМІННЯ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ З МЕТОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ НА ЇХ ОСНОВІ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ

У статті розглядаються суб'єктивні та об'єктивні труднощі процесу сприйняття та розуміння автентичних поетичних творів. Суб'єктивні труднощі пов'язані з віковими та індивідуально-психологічними особливостями студентів. Розуміння лінгвістичного, предметно-логічного та естетичного планів поетичних творів відноситься до об'єктивних труднощів сприйняття та розуміння автентичних поетичних творів.

Ключові слова: автентичний поетичний твір, труднощі сприйняття та розуміння, англомова дискусія.

У зв'язку з модернізацією освіти перед навчальними закладами стоять принципово нові завдання, спрямовані не на засвоєння готових знань, а на розвиток здібностей студентів до оволодіння методами пізнання, які дають можливість самостійно здобувати знання, творчо їх використовувати на основі відомих чи створених засобів діяльності. Розвиток творчого мислення можливий в разі створення необхідних умов, тобто завдання, які вирішують студенти, мають стимулювати мислення, бути нетиповими, незвичними, для вирішення яких необхідно поглянути на ситуацію інакше, намагаючись використати приховані якості об'єктів та їхні незвичні зв'язки.

До того ж, мова і мислення нерозривно пов'язані та одне без одного не існують, проте будучи нерозривно пов'язаними, вони перебувають у складній взаємодії, в якій одне є важливою умовою існування і розвитку іншого. Оволодіння мовою успішно відбувається тоді, коли воно поєднується з пізнанням означуваних нею об'єктів, з засвоєнням змісту різних наук. В процесі його засвоєння розвивається мислення. Отже розвиток мислення є необхідною умовою розвитку мовлення. Джерелом мислення є безпосереднє чуттєве пізнання світу. На практичних заняттях з англійської мови саме автентичні поетичні твори (АПТ) створюють умови для розвитку творчого мислення: чим багатші естетичні знання студентів, тим краще буде працювати їхня власна уява та мислення, а отже стимулюватися бажання висловити та обґрунтувати власну точку зору в дискусії. Оскільки психологічні закономірності, які керують творчими процесами в усіх сферах діяльності, є універсальними [6], тобто є можливість переносу сформованих навичок на інші сфери життя особистості, вважаємо за доцільне використовувати можливості роботи з АПТ для розвитку творчого мислення студентів як стимул для розвитку невідготовленого переконливого мовлення.

Навчально-естетичний потенціал АПТ завжди привертав увагу вчених: Д. В. Цикалов запропонував методику використання ліричного твору як засобу формування міжкультурної компетенції [7], Т. П. Камаєва та інші використовують АПТ для навчання читання [3], Г. І. Подосиннікова, В. В. Шерстюк акцентували на важливості проводити поглиблену роботу над АПТ у середній школі [5]; широко використовується АПТ у зарубіжній методиці [9]. Однак аналіз наявної методичної літератури свідчить про те, що робота з АПТ з метою організації дискусії на її основі не знайшла належного висвітлення. Вирішення зазначеної проблеми забезпечується розробкою методики відповідного навчання, що вимагає розв'язання низки додаткових завдань. Мета цієї статті полягає у виокремленні труднощів сприйняття та розуміння змістової, смислової та естетичної інформації АПТ.

Результати проведеного анкетування 264 студентів двох мовних ВНЗ України щодо труднощів сприйняття та розуміння змістової, смислової та естетичної інформації АПТ показали, що, у більшій половині респондентів (60,2%) виникають труднощі з розумінням віршів англомовних авторів. Найбільші мовні труднощі викликають нові слова (80,3%); незнання, з якою інтонацією читати вірші (45,8%). Труднощі у нерозумінні синтаксичної будови речень виникають у 39% респондентів. Респонденти зазначають, що розуміння віршів під час аналізу та інтерпретації полегшило б: оволодіння загальним контекстом вірша – 91,3%, вміння виділяти порушену проблему – 77,3%, вміння виділяти та інтерпретувати образну мову вірша – 73,5%. Щодо культурно-історичного фону віршів, 51,9% респондентів зазначають, що на заняттях використовуються відомості про авторів віршів і 21,2% зазначають, що на практичних заняттях з АМ використовується інформація про культурно-історичну епоху написання віршів.

Отже процес читання і розуміння АПТ ускладнюється цілою низкою суб'єктивних та об'єктивних факторів. Причому перші пов'язані з віковими індивідуально-психологічними особливостями студентів, в той час як другі зумовлюються труднощами лінгвістичного, предметно-логічного та естетичного планів.

Суб'єктивний фактор (це відносні характеристики, релевантні для конкретного читача) [2, с. 34] – упереджене ставлення студентів та викладачів до роботи над АПТ та сама здатність студентів до сприйняття АПТ, яка пов'язана з особливими розумовими процесами: аналіз, синтез, узагальнення, перефразування, вміння робити висновки і таке інше, тобто характеристики творчого мислення, які необхідно цілеспрямовано розвивати. До труднощів суб'єктивного характеру відноситься також і те, що кожний АПТ торкається емоційної сфери людини, тому при недостатньому ступені розвитку відповідних структур аналіз власних вражень від твору може підмінятися аналізом його основного смислу.

Об'єктивний фактор включає такі аспекти: мовний, предметний, логічний та естетичний.

Мовна трудність властива будь-якому тексту для читання іноземною мовою, проте АПТ викликають особливі труднощі у цьому плані, оскільки:

I. Вони можуть містити архаїзми – застарілі слова, словосполучення, граматичні форми, які вийшли з ужитку і були замінені іншими у сучасному англійському мовленні [1, с. 28]. Наприклад, *steed (horse), slay (kill), behold (see), perchance (perhaps), woe (sorrow)*.

Youth, I do adore thee! (W. Shakespeare "Age and Youth").

II. Відступ від узвичаєних мовленнєвих норм пов'язується з такими формами побудови фрази, що сприймаються як порушення типових норм логічного упорядкування й розміщення слів у словосполученнях та реченнях, наприклад, використання інверсії.

Her mother is the lady of the house,

And a good lady, and wise and virtuous.

I nursed her daughter that you talked withal.

I tell you, he that can lay hold of her,

Shall have the chinks." (W. Shakespeare "Romeo and Juliet" Act 1 Scene 5). (Інверсія у цих рядках висуває на перший план конфлікт Макбета із самим собою після вбивства Дункана. Цей конфлікт поступово веде його до божевілля, що можна бачити у "сплутаному" непрямому порядку слів).

III. Звичайні для віршування скорочення:

1) скорочення голосної у закінченнях дієслів і суфіксах. Відсутня голосна замінюється апострофом ('): *call'd, answer'd*.

2) скорочення слів за вимогою рими. Скорочений склад замінюється апострофом: *'tween (=between), 'cos (=because), ne'er (=never), 't (=it у сполученнях 'tis, 'twas, 'twill), a' (=all), tho' (=though), an' (=and)*.

3) опущення цілих слів, частіше за все відносних займенників, наприклад: *There was a king met a king / There was a woman lived under a hill* [4, с. 9-10].

IV. Перенесення наголосу на ненаголошений склад у зв'язку з вимогами ритму: *'contrary (= cont'rary), 'Scotland (= Scot'land)*.

Подолання мовних труднощів АПТ передбачає здійснення відбору АПТ, які б були наближені до розмовно-літературної мови (автентичний мовний і мовленнєвий матеріал якої характеризується неархаїчною лексикою, а також відносно простим синтаксисом і стилем) і тому можуть виконувати еталонну функцію, тобто використовуватися як зразок іншомовного мовлення [5, с. 12; 3, с. 20].

Предметна трудність залежить від того предмету, про який іде мова, від теми тексту. Предметна трудність може бути змістовною та структурною. Змістовна трудність обумовлена не лише проблемами, які порушуються в творі, але й особливостями культури народу, мова якого вивчається. Щодо структурної трудності, то власне розгортання світобачення, думки, проблеми в АПТ ускладнюється самою будовою віршованої форми і способами її представлення.

Логічна трудність виходить з будови АПТ. Викладення теми у навчальних текстах є переважно інформативним – сутність твору послідовно розгортається, пояснюються факти, робляться необхідні висновки. Однак в автентичній літературі зустрічаються також і проблемно побудовані твори, в яких не все зрозуміло до кінця. Саме до таких творів належать АПТ. В них ставляться питання, відповіді на які не можна знайти у тексті; висуваються положення, але висновки читач має зробити самостійно; суть твору замаскована, її треба відшукати. Такі характеристики роблять АПТ складними у логічному відношенні, проте саме вони готують студентів до читання автентичної літератури і сприяють їхньому розумовому розвитку.

АПТ має складну структурно-композиційну будову, його читання і розуміння неможливе без розумових процесів, пов'язаних з розпізнаванням, сприйняттям та осмисленням, інтерпретацією, відтворенням і трансформацією, індукцією та дедукцією і, нарешті, формуванням власної думки [3, с. 21]. Велика розумова робота, яка реалізується читачем з метою проникнення у зміст ПТ, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних і смислових труднощів, інтерес до оволодіння ІМ. Прикладом може слугувати АПТ Роберта Коффіна "The secret heart".

Особливу трудність представляє емоційне сприйняття та розуміння естетичної інформації АПТ [8]. Це заважає процесу читання ПТ рідною мовою, і ще більшою мірою під час читання англійською. Цю трудність можливо подолати, якщо навчання націлене на формування естетичної культури студентів, на оволодіння ними літературними основами.

Наприклад, Емілі Дікінсон використовує порівняння, порівнюючи "книгу" з фрегатом – витонченим човном, що не знає кордонів у своїх подорожах.

There is no frigate like a book

to take us lands away. (Emily Dickinson "A book")

Отже, подолання розглянутих труднощів передбачає здійснення методичного відбору АПТ, а також розробку прийомів роботи з ними, що є перспективою подальшого дослідження у рамках зазначеної теми.

Використані джерела

1. Белянин В. П. Психологические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 228 с.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. О. Вдовіна. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
3. Камаева Т. П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению / Т. П. Камаева, Л. В. Карпова, И. М. Деева // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 19–28.
4. Лебединская Б. Я. Английская грамматика в стихах: пособие по англ. языку. – 2-е изд., испр. / Б. Я. Лебединская. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 220 с.
5. Подосиннікова Г. І. Робота з англomовним поетичним текстом у 9 класі школи з поглибленим вивченням іноземної мови / Г. І. Подосиннікова, В. В. Шерстюк // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 12–17.
6. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. школа, 1989. – 143 с.
7. Цыкалов Д. В. Методика использования лирического текста как средства формирования межкультурной компетенции студентов 1-2 курса языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Цыкалов. – М., 2006. – 201 с.
8. Alfes H. F. Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens / H. F. Alfes. – Opladen : Westdeutscher Verlag, 1995. – 203 s.
9. Tomlinson B. Using poetry with mixed ability classes / Brian Tomlinson // ELT Journal. – Oxford University Press. – January, 1986. – Volume 40 / 1. – P. 33–41.

Андроник Н. П.

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ЦЕЛЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ НА ИХ ОСНОВЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУССИИ

В статье рассматриваются субъективные и объективные трудности процесса восприятия и понимания аутентичных поэтических произведений. Субъективные трудности связаны с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями студентов. Понимание лингвистического, предметно-логического и эстетического планов поэтических произведений относится к объективным трудностям восприятия и понимания аутентичных поэтических произведений.

Ключевые слова: аутентичное поэтическое произведение, трудности восприятия и понимания, англоязычная дискуссия.

Andronik N. P.

AUTHENTIC POETRY COMPREHENSION DIFFICULTIES

Reading poetry is a complex process that forces students to think and requires them to demonstrate the following skills: to understand the implied meaning of the words, to find their way through conflicting information, to observe details, to make moral reasoning and fair-grounded judgments etc. In other words, students exercise analysis, argumentation, interpretation, explanation, problem-solving. All these abilities are discussion skills. So using poetry in the language classroom promotes students' critical skills that are necessary for taking part in discussion.

But the process of poetry comprehension is complicated by a number of subjective and objective factors. The subjective factor relates to age and individual psychological characteristics of students whereas the objective factor determines difficulties connected with language, subject, logic and aesthetics of poetry.

Poetry may contain such devices as inversion, reduction, stress shifting which are used for musical effect. The use of ambiguity, symbolism, irony and other stylistic elements of poetic diction often leave a poem open to multiple interpretations. Similarly figures of speech such as metaphor, simile and metonymy create a layering of meanings, forming connections previously not perceived. Some poetry types are also specific to particular cultures and genres and respond to characteristics of the language in which the poet writes. The logical difficulty comes from the poem itself. Educational texts are mostly informative – the plot develops sequentially, and it is easy to come to the necessary conclusions. However, authentic poetry is difficult to be fully understood. There are questions the answers to which cannot be found in the text and the conclusions the readers have to make themselves. Emotional perception and understanding of aesthetic information suggests additional difficulty.

So, overcoming authentic poetry comprehension difficulties involves selection of poetry and developing techniques for reading poetry.

Key words: authentic poetry, comprehension difficulties, English discussion.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2016

ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Стаття присвячена проблемі виокремлення прийомів та засобів індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення студентів немовного ВНЗ. Характеризуються види індивідуалізації, які доцільно впроваджувати у навчальний процес, а саме: мотивувальний, регулювальний та формувальний. У межах кожного із виділених видів індивідуалізації пропонуються прийоми та засоби їхньої реалізації на занятті. Теоретичні положення статті супроводжуються наочними прикладами.

Ключові слова: індивідуалізація навчання англійської мови, англійське професійно орієнтоване писемне мовлення, засоби індивідуалізації навчання.

У період активної міждержавної академічної та наукової співпраці, поширення мобільності студентів і поглиблення міжвишівських зв'язків перед освітньою системою постає складне та відповідальне завдання із підготовки її учасників до успішної і плідної міжкультурної взаємодії та комунікації. Вивчення англійської мови набуває актуальності, оскільки перспектива опинитися в англомовному середовищі під час програми обміну, на стажуванні чи в межах практики стає все реальнішою для студентів українських ВНЗ. У той же час, виклики, пов'язані зі складністю навчання іноземних мов, вимагають вирішення шляхом застосування новітніх методик та реалізації особистого потенціалу кожного студента. Тому необхідно застосовувати методіку індивідуалізації навчання англійської мови, яка покликана підвищити ефективність навчання кожного окремого студента у межах навчального процесу.

Проблема індивідуалізації навчання англійської мови активно розроблялася протягом тривалого часу як на вітчизняних теренах, так і за кордоном. Накопичено корпус досліджень індивідуалізації навчання у площині шкільної освіти завдяки роботам А. О. Кірсанова, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пассова, І. Е. Унт тощо. Серед західних дослідників, які приділили увагу цій проблемі, варто зазначити М. Імб'ю, К. А. Томлінсон, К. Сантопіетро. Дослідження індивідуалізації навчання англійської мови у вищій школі відзначаються меншою чисельністю (зокрема, роботи Т. П. Лисийчук, Н. Д. Соловйової, Т. І. Труханової). Тим не менш, у період активних освітніх реформ залишається нагальною потреба розробляти прийоми та засоби індивідуалізації у ВНЗ, створювати окремі методіки індивідуалізації навчання певних видів мовленнєвої діяльності для конкретних спеціальностей тощо. Наше дослідження присвячено індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення, що зумовлено зростанням його ролі у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Спираючись на концепцію комплексної індивідуалізації, розроблену С. Ю. Ніколаєвою [5], та проаналізувавши методичне підґрунтя навчання англійської мови на першому курсі немовного ВНЗ, ми пропонуємо впроваджувати у навчальний процес три види індивідуалізації – мотивувальна, регулювальна та формувальна. Детальний аналіз кожного виду індивідуалізації дозволить нам виявити практичні прийоми та засоби індивідуалізації, які можна ефективно застосовувати під час навчання студентів англійського професійно орієнтованого писемного мовлення.

Мотивувальна індивідуалізація враховує відмінності у мотиваційній сфері студентів. Більшість психологів розуміють під мотивацією систему спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, спрямованість, мотиваційні установки, ідеали тощо. В. А. Сонін визначає навчальну мотивацію як рушійну та керуючу силу процесу розвитку особистості, її пізнавальних потреб [8]. Мотиви традиційно поділяються на зовнішні (пов'язані із факторами поза навчальною діяльністю) та внутрішні (безпосередньо пов'язані із самою навчальною діяльністю). Зовнішні мотиви включають широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні мотиви та позиційні мотиви, а внутрішні мотиви включають пізнавальні, навчальні та мотиви самоосвіти [3]. Дослідження мотивації студентів-першокурсників, проведені Ф. М. Рахматуліною, свідчать, що у студентів цього віку переважають пізнавальні мотиви, друге місце посідають професійні мотиви, а третє – соціальні. Водночас, уже на другому курсі провідну роль посідають професійні мотиви [6].

Були досліджені фактори, що впливають на мотивацію навчальної діяльності із вивчення іноземних мов, серед яких виділяють: інтерес до іноземної мови, ставлення до професії, усвідомлення важливості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, міжпредметні зв'язки, академічна успішність, зміст та організація навчальної діяльності, взаємовідносини викладача та групи тощо [3, с. 54].

На основі розглянутих нами досліджень, а також спираючись на положення В. П. Кузовлєва про оптимальне співвідношення зовнішньої та внутрішньої мотивації у пропорції 70 % до 30 % [4], вважатимемо провідними для навчання професійно орієнтованого мовлення професійні та пізнавальні

мотиви. Усвідомлення важливості іноземної мови для професії є потужним стимулом позитивної мотивації. Як зазначає О. Г. Алюніна, засвоєні під час навчання іноземної мови у ВНЗ знання, навички та вміння виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної [1, с. 33], забезпечуючи перехід від пізнавальної до професійної активності. Найбільший вплив на успішність навчання має поєднання пізнавального інтересу до предмета та професійної мотивації.

Неоднозначна роль мотивувальної індивідуалізації у навчальному процесі: вона може визначитися провідним видом індивідуалізації, або застосовуватися імпліцитно, із приділенням основної уваги іншим видам індивідуалізації. Деякі дослідники, аналізуючи проблему мотивувальної індивідуалізації, зазначають, що завдання цього виду індивідуалізації полягає у підтримці мотивації на достатньому рівні у студентів з високим рівнем мотивації та у цілеспрямованому розвитку потреби у вивченні іноземної мови у студентів із низьким рівнем мотивації. На нашу думку, професійні мотиви до вивчення іноземної мови необхідно формувати у всіх студентів першого курсу.

Серед шляхів реалізації мотивувальної індивідуалізації виділяють застосування запитальників, бланки самодіагностування, а також надання студентам вибору форми завдання згідно з їхніми інтересами. В індивідуалізованому навчанні професійно орієнтованого писемного мовлення практичне втілення мотивувальної індивідуалізації знаходить у виконанні комунікативних завдань, в яких експліцитно присутній професійно значущий компонент.

Отже, *прийомами* мотивувальної індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення вважаємо застосування професійно орієнтованих мотивів до навчання, пізнавальних мотивів, інтересів студентів та розвиток самооцінювання студентів. *Засобами* мотивувальної індивідуалізації виступають інструкції, що моделюють професійну ситуацію, вправи із можливістю вибору варіанта завдання за інтересами (зокрема, вибір запитань), а також бланки самооцінювання виконаних завдань.

Приклад 1. Індивідуалізована вправа, що готує до читання інструкції до програмного забезпечення.

Мета: Визначити основні жанрово-стилістичні особливості текстів інструкцій до програмного забезпечення, сфери їхнього застосування тощо з опорою на власний досвід та інтереси студентів.

Інструкція: *You are going to read questions about writing instructions. The questions fall into four groups according to your interests. You may choose any group of questions to prepare your answer using your background knowledge.*

RATIONAL CONCERN	Practical Concern
1. What is the aim of a manual?	1. Have you ever used a manual?
2. In what spheres are manuals often used?	2. Where is it suitable to use manuals?
Creative Concern	Analytical Concern
1. Have you ever read creative instructions?	1. What sections does a manual usually include?
2. How would a perfect manual look like?	2. What are the most important ones? Why?

Наведений приклад ілюструє умовно-комунікативну, рецептивно-репродуктивну вправу з мінімальним керуванням, без опори, адаптувального типу II. Вправа використовується як мозковий шторм для ознайомлення з жанром ПОПМ, застосовується мотивувальна індивідуалізація – групування питань за інтересами студентів.

Регульовальна індивідуалізація має на меті адаптацію навчального процесу на основі підструктури соціального досвіду студентів, що охоплює знання, вміння, навички тощо. Провідним компонентом регульовальної індивідуалізації навчання професійно орієнтованого писемного мовлення виступає вихідний (актуальний) рівень володіння писемним мовленням.

Розвиток компетентності студентів у писемному мовленні має відбуватися на основі концепції розвивального навчання Л. С. Виготського. На думку видатного вченого, навчання є ефективним лише за умови, якщо воно передує розвитку [2], тоді воно пробуджує цілу низку функцій, що знаходяться на стадії дозрівання, у зоні найближчого розвитку. Ці положення в контексті індивідуалізованого навчання професійно орієнтованого писемного мовлення означають, що завдання, які виконують студенти, мають бути дещо складнішими, ніж рівень актуального розвитку їхньої компетентності у писемному мовленні, але посильними, тобто знаходитися у зоні найближчого розвитку.

Застосування регульовальної індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення передбачає виділення ключових рівнів володіння писемним мовленням, на основі яких відбуватиметься індивідуалізація. Узявши до уваги вимоги Державного стандарту до рівня володіння мовою випускників шкіл, а також практичний досвід оцінювання вхідного рівня володіння англійською мовою вступників у ВНЗ, визначимо рівень B1 за шкалою загальноєвропейських компетентностей володіння іноземною мовою *достатнім* рівнем володіння писемним мовленням, рівні A2 (A1) – *недостатніми* рівнями володіння англійським писемним мовленням та рівень B1+ – *високим* рівнем володіння писемним мовленням.

Адаптація вправ до ступеня сформованості компетентності у професійно орієнтованому писемному мовленні передбачає наявність спільних та адаптованих елементів вправ для різних рівнів володіння писемним мовленням. Так, спільним у вправах усіх рівнів мають бути тема та мета вправи,

спосіб та місце її виконання, комунікативність. Відмінним може бути наявність зразка виконання, спрямованість на прийом / видачу інформації (спрощені завдання можуть мати репродуктивний характер, у той час як ускладнені – продуктивний), наявність та характер опори, кількість альтернатив (мінімальна у спрощених завданнях, збільшена – в ускладнених завданнях), кількість пред'явлень тексту (в спрощених завданнях студентам можна давати можливість ще раз звернутися до тексту), обсяг твору.

Таким чином, основним *прийомам* реалізації регулювальної індивідуалізації є застосування адаптованих до різних рівнів володіння писемним мовленням вправ. *Засобами* такої адаптації є опори, зразки виконання, спрощення виду вправи з продуктивного на репродуктивний, надання різної кількості пред'явлень тексту та різної кількості альтернатив, різний обсяг написання заданого тексту тощо.

Приклад 2. Індивідуалізована вправа для розвитку вміння написання ділового листа.

Мета: Розвивати вміння написання ділового листа та перевірити вміння вивчального читання у студентів із різними рівнями сформованості компетентності у письмі: низьким (Варіант 1), середнім (Варіант 2) та високим (Варіант 3).

Інструкція: *You work for a company specializing in information technology products. Every year your company holds an open meeting and conference to present your achievements. This year the CEO of your company has written you a letter and asked to make some arrangements. Read his letter and write the letter, which is requested.*

Variant 1. *Read the following letter and write a letter of approximately 100 words to the managers of the company.*

Dear Mr Johns,

As you know, our company, SmartAnalysis LTD is going to hold an annual company meeting. Please, write a letter on my behalf to the managers of our company. Inform them that we will be holding a conference "IT breakthrough in XXI century" on 15-20 January at Business Palace Compey. Call for managers to attend a special meeting dedicated to the conference organization process on Friday, November 15th, at 10:00, Meeting Room #3. Ask for confirmation of their presence.

Yours faithfully,

George Fillis.

Variant 2. *Read the following letter and write a letter of invitation of 100-120 words to Mr. Malbur.*

Dear Mr Johns,

As you know, our company, SmartAnalysis LTD is going to hold an annual company meeting. Please, write an external e-mail to Mr. John Malbur, PhD, on behalf of our company. Invite him to give an opening speech at the conference "IT breakthrough in XXI century" which will be held on 15-20 January at Business Palace Compey. Specify that during the conference there will be a lot of master classes, theoretical and practical seminars and after the conference your company plans to organize a banquet. Ask Mr. Malbur to confirm his visiting the conference if he agrees to take part.

Yours faithfully,

George Fillis.

Variant 3. *Read the following letter and write a letter requesting information to Mr. Corns (120-140 words).*

Dear Mr Johns,

As you know, our company, SmartAnalysis.com, has recently changed its headquarters and that is why we want to hold an annual company meeting in a new location. I would appreciate if you found a suitable conference location for 100 employees and guests. We are going to host a three-day combination of open conference / advertising campaign at some prestige place in the city centre.

The meeting will be attended by many visitors, so apart from a large conference hall we need to book about 20 rooms for guests. We will also require three small conference rooms, technical facilities and catering service. Also we plan to have a banquet for about 100 guests the last day of event.

The meeting is planned for January 14-20. Please write to Mr. Corns, manager of Business Palace Compey, and find out whether they could provide the facilities for the conference. Please report to me by November 23.

Yours faithfully,

George Fillis.

Вказана вправа має на меті не тільки розвинути вміння продукувати текст у жанрі ділового листа, а й перевірити розвинені вміння вивчального читання. Вправа є комунікативною, продуктивною з опорою у вигляді листа, адаптувального типу I. У першому, спрощеному завданні, регулювальна індивідуалізація реалізується у зменшеному обсязі листа (100 слів) та невеликій кількості комунікативних завдань (повідомити про дату, місце та час конференції). Наступне завдання цієї вправи пропонує написати лист більшого обсягу (120 слів), а також із більшою кількістю комунікативних завдань (попросити підтвердити присутність на конференції). В останньому, найскладнішому завданні, студентам пропонується написати лист обсягом 140 слів, і написати в ньому про деталі порядку денного конференції.

Третім компонентом комплексної індивідуалізації професійно орієнтованого писемного мовлення є формувальна індивідуалізація, що передбачає врахування психологічних особливостей індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль діяльності.

Успішність формувальної індивідуалізації навчання великою мірою залежить від вибору певних індивідуально-психологічних особливостей студента та їхньої адаптації до навчального процесу. Видатні

педагоги та методисти [4; 7] одностайно наголошують на необхідності врахування індивідуальних особливостей студентів, проте не приходять до єдиної думки стосовно того, які саме особливості студентів доцільно враховувати у процесі навчання, що пояснюється багатогранністю людської особистості та складністю досліджень її складових.

Аналіз психологічної та методичної літератури виявив, що дослідники (зокрема, Б. Мак Карсі, М. О. Холодна [9]) виділяють такі навчальні стилі, як аналітичний, вербальний і практично-діяльнісний, що дозволило нам використати їх для індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. Індивідуалізація вправ за навчальними стилями виступає основним *прийомам* формувальної індивідуалізації. *Засобами* формувальної індивідуалізації є інструкції до завдань, опори, адаптовані до навчальних стилів студентів та пам'ятки, у яких розкриваються особливості різних навчальних стилів.

Приклад 3. Індивідуалізована вправа розвивального типу для розвитку вмінь читання професійно орієнтованих текстів.

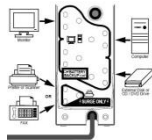
Мета: розвиток умінь вивчального читання у студентів із практично-діяльним (Варіант 1), аналітичним (Варіант 2) та вербальним (Варіант 3) стилями навчання.

Інструкція: Read the following instruction on how to set up a computer carefully and complete at least one of the following variants of the task.

Setting up your computer

1.	Open the package carefully and ensure that all items are present and in a good condition. If any of the items is missing or appear damaged, contact your dealer immediately.
2.	Select the optimum location for your computer: <ul style="list-style-type: none"> • Do not place the system too close to other electrical equipment. • Avoid placing the system in any location that is excessively dusty or damp.
3.	Connect the peripherals and then plug the power cord into the system and insert the other end into a power outlet.
4.	Start your computer according to the steps below: <ol style="list-style-type: none"> 1. Turn on all peripheral equipment, such as the monitor, printer, speakers, etc. 2. Turn on the system. You can begin using your computer.

Part 1. Match the illustrations (A-D) to the instructions (1-4). Write down a short description of the illustrations.



A.



B.



C.



D.

Part 2. Read the steps of the instructions and put them in the correct order.

1. Connect all the peripherals to the system.
2. Insert the plug into a power outlet.
3. Open the package and insure that all the parts are present.
4. Turn on the peripherals.
5. Select the optimum location of the system. Start the system.

Part 3. Make up a plan of the text by making up the headings to the blocks of steps.

Ця вправа є індивідуалізованою за формувальним типом, оскільки її завдання пристосовані до особливостей навчальних стилів студентів. Студентам із домінуючим вербальним стилем навчання пропонується прочитати текст і написати його план; для студентів із практично-діяльним стилем навчання пропонується письмово описати ілюстрації до інструкції, а студентам із розвиненим аналітичним стилем навчання пропонується прочитати текст і відновити послідовність окремих речень.

Отже, індивідуалізація навчання англійської мови студентів немовних ВНЗ має бути організована системно та спиратися індивідуально-психологічні особливості студентів (інтелектуальний розвиток через розвиток різних видів пізнавальних стилів засобами англійської мови). Практична реалізація індивідуалізації полягає у створенні методичних матеріалів, що за формою та призначенням покликані не лише розвивати англійськомовну комунікативну компетентність студентів, але й їхні пізнавальні здібності. Подальша траєкторія дослідження теоретичних основ індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення пов'язана з аналізом лінгвістичних передумов такого навчання.

Використані джерела

1. Алюнина О. Г. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / О. Г. Алюнина. – М., 2005. – 190 с.
2. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 374–390.
3. Емельянова Н. А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Емельянова. – Н. Новгород, 1997. – 229 с.
4. Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации : дис. ... канд. пед. наук / В. П. Кузовлев. – Липецк, 1981. – 245 с.
5. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: монография / С. Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 139 с.
6. Рахматулина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности / Ф. М. Рахматулина // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – С. 44.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Сонин В. А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов (на материале высшей педагогической школы) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Сонин. – Л., 1974. – 168 с.
9. Холодная М. А. Персональный познавательный стиль ученика как основа индивидуализации обучения Текст. / М. А. Холодная, гл. ред. Н. Крылова // Новые ценности образования. Индивидуальность в образовании / М. : НПО "Школа самоопределения". – 2004. – Вып. 2(17). – С. 81–88.
10. Gardner R. C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley, Mass. : Newbury House, 1972. – P. 191–197.

Баклаженко Ю. В.

**ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Статья посвящена проблеме выделения приемов и средств индивидуализации обучения английской профессионально ориентированной письменной речи студентов неязыкового вуза. Характеризуются виды индивидуализации, которые целесообразно внедрять в учебный процесс, а именно: мотивирующая, регулирующая и формирующая. В рамках каждого из выделенных видов индивидуализации предлагаются приемы и средства их реализации на занятии. Теоретические положения статьи сопровождаются наглядными примерами.

Ключевые слова: индивидуализация обучения английскому языку, английская профессионально ориентированная письменная речь, средства индивидуализации обучения.

Baklazhenko Y. V.

TECHNIQUES AND MEANS OF ESP WRITING INDIVIDUALIZATION

In modern higher education system it is necessary to create and use methods of English instruction individualization, which are designed to foster the effectiveness of learning for each student within the educational process. Based on the concept of complex individualization we propose to implement into the learning process the individualization of three types: motivational, regulatory and forming.

Motivational individualization takes into account the differences in students' motivational sphere. The key motives of first-year-students are professional and educational ones; therefore, motivational individualization techniques of writing in ESP instruction include the use of professionally oriented motives for learning, cognitive motives and interests of students and the development of students' self-evaluation. The means of such individualization are the instructions that simulate a professional situation, the exercises with a choice of variants according to students' interests (including choice of questions) and self-assessment forms.

Regulatory individualization aims at adapting the learning process to the level of students' English competence. The implementation techniques of such kind of individualization include adapting the exercises to different levels of students' competences in ESP writing. The means of such adaptation include providing support materials, giving examples of answers, simplifying the type of exercise, providing different volume of texts and different number of variants in multiple-choice tasks etc.

The third component of individualization is forming individualization, which takes into consideration the individual psychological characteristics that determine the individual style of learning. Individualization of the exercises according to the learning styles of students is the main technique of forming individualization. The means of this type of individualization are the tasks adapted to the learning styles of students and description notes for students who have the peculiarities of different learning styles.

Key words: ESP individualization, writing in ESP, means of instruction individualization.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2016

УДК [342.733 (477): 811(07)] "198/ 201"

Безлюдна В. В.

ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВПНЗ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ 90-х рр. ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано нормативні документи та наукову літературу кінця 90-х – початку ХХІ століття, на основі яких забезпечувався перехід до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземних мов; здійснювалося відкриття нових кафедр у межах факультетів педагогічних вишів, які готують вчителів іноземних мов; удосконалювалася ступенева структура вищої освіти, враховуючи європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти; забезпечувалася інтеграція України у світовий освітній простір. Доведено, що до кінця 90-х рр. ХХ ст. у вітчизняній іноземній освіті склалися основні передумови формування сучасної концепції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: іноземна освіта, європейський освітній простір, процес інтеграції, підготовка майбутніх учителів, вищі педагогічні навчальні заклади.

В кінці 90-х рр. – на початку ХХ століття процес глобалізації ознаменував нову епоху розвитку людства – епоху глобального світу. Законодавча база Української держави в галузі іноземної освіти в ці роки напрацьовувалася поступово, з урахуванням як вітчизняного досвіду, так і європейського. У цей період затверджено: Цільову комплексну програму "Вчитель" (1997), Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998), Болонську декларацію (1999), Національну доктрину розвитку освіти (2002), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003). Визначені у законодавчих документах завдання спрямовувалися на забезпечення переходу до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземних мов; відкриття нових кафедр у межах факультетів вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ), які готують вчителів іноземних мов; удосконалення ступеневої структури вищої освіти, враховуючи європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти; інтеграцію України у світовий освітній простір.

В останні роки вітчизняними науковцями активно здійснюються пошуки шляхів розвитку іноземної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. У контексті нашого дослідження певний інтерес становлять праці Ю. Гончарук "Основні підходи до визначення змісту іноземної освіти у ВНЗ України", А. Зінченко "Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України", О. Коваленко "Модернізація системи іноземної освіти в Україні", Г. Крючкової "Стратегія навчання іноземних мов в Україні", О. Котенко, "Іноземна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення", С. Ніколаєнко "Іноземні мови в навчальних закладах України", О. Околовича "Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)" та ін. Однак зазначені напрацювання дослідників розкривають аспекти професійної підготовки майбутніх учителів в епоху глобалізації лише частково.

Метою цього дослідження визначено аналіз нормативних документів кінця 90-х рр. ХХ – початку ХХІ століття, які сприяли розвитку іноземної освіти, зокрема у напрямі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз вищезазначених нормативних документів показав, що важливим поштовхом для розвитку іноземної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) стала Цільова комплексна програма "Вчитель", у якій визначено основні вимоги до теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

У вимогах до теоретичної підготовки відзначалося, що вчитель іноземної мови повинен:

- знати основні етапи розвитку навчання іноземних мов;
- розуміти основні теорії формування комунікативної компетенції учнів, яка складається з: мовленнєвої, соціокультурної, лінгвістичної, країнознавчої, навчальної, стратегічної компетенцій тощо [8, с. 11-25].

Основні вимоги до практичної підготовки вчителя іноземної мови включають уміння реалізувати такі функції:

- комунікативно-навчальну, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольньо-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іноземного спілкування;

- виховну, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;
- розвивальну, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням;
- освітню, тобто допомагати учням в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд [8].

Стратегічним напрямом оновлення змісту іншомовної освіти стала розробка Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), за яким вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови спрямовувалася на формування в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяло інтеграції українського суспільства до освітньої спільноти. Саме в цей період починає реалізовуватись програма підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що викликало необхідність у розширенні переліку спеціальностей і відкриття нових кафедр у межах факультетів, які готують вчителів іноземних мов. Одним із перших в Україні цю ініціативу підтримав Херсонський державний університет. На факультеті дошкільної та початкової освіти розпочалась підготовка спочатку зі спеціальності "англійська мова", а потім з відповідної спеціалізації [3].

Маємо констатувати, що в кінці ХХ століття пошук нової моделі гуманітарної освіти, її приведення до тієї системи цінностей, духовних орієнтирів і соціальних нормативів, які визначають поступальний рух людської цивілізації, здійснювався ВПНЗ у досить суперечливій, неоднозначній суспільній атмосфері, за умов наростання економічних і моральних труднощів. Не вистачало підготовлених до роботи в нових умовах кадрів, навчально-методичної літератури, державних стандартів тощо. Тому багато ВПНЗ змушені були йти традиційним у таких випадках шляхом проб та помилок, самостійно шукати оптимальні рішення [6].

Важливо звернути увагу на той факт, що у досліджуваній період посилилась увага до методичної підготовки, яка вважалася системотвірним чинником професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Разом із тим, це відносно самостійна система з власним змістом, структурою, функціями. Вона забезпечується вивченням циклу навчальних дисциплін (методики викладання іноземних мов), спецкурсів і спецсеминарів; участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі та педагогічній практиці.

Зокрема відповідно до наказу № 285 Міністерства освіти і науки України "Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою" від 31.07.1998 р. та Розпорядженням № 79 "Про внесення змін та доповнень до складу робочих груп..." від 02.08.2001 р. було створено робочу групу для розробки стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта. Стандарт для ОКР "бакалавр" було розроблено робочою групою МОН України і затверджено Наказом МОН № 900 "Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта" від 01.12.2004 р.

Саме ці документи підтвердили серйозність намірів з боку держави щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема у період з 1998-2000 рр. у галузі вищої освіти здійснюються проекти, розроблені Центром документації освіти в Європі (Documentation centre for education in Europe) та Радою з культурного співробітництва (Council for cultural cooperation): "Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі", "Допомога новим країнам-членам у оновленні вищої освіти", "Вища освіта для демократичного суспільства" та ін.

Процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов узагальнила Болонська декларація (1999), країни-учасниці якої узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 р. Власне, цей документ задекларував прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема, через затвердження додатка до диплома; впровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, перший, бакалаврський цикл триватиме не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох; створення системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок разом з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти; розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного освітнього простору. Це передбачало зміщення акцентів з навчальної роботи на методичну для викладачів та з навчальних занять на самостійну – для студентів. Об'єктивно постало питання застосування нових освітніх технологій у проведенні аудиторних занять (активні, діалогічні, ігрові методи) та організації самостійної роботи студентів (навчальні комп'ютерні програми, модульно-рейтинговий контроль тощо) [7, с. 4].

Накопичений майже за десятиріччя вітчизняний досвід дозволив розпочати процес інтеграції України в європейську систему освіти. Так, у 1999 р. Міністерство освіти і науки розробило спеціальну

програму реалізації положень Болонської декларації у ВНЗ України, де увага акцентувалася на тому, що для реалізації концептуальних засад Болонського процесу в Україні необхідно: удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти; враховувати європейську практику організації акредитацій і контролю якості освіти; розвивати європейські стандарти якості; всебічно розширювати мобільність студентів, викладачів і дослідників; запровадити сучасні підходи інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів та аспірантів; сприяти подальшому розвитку автономності та самоврядування у вищій освіті [1].

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) іншомовний аспект найбільш повно представлений у розділі "Стратегія мовної освіти", в якому зазначається, що у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [5].

Отже, розвиток іншомовної освіти у ВПНЗ України, враховуючи її соціальну роль і функції, здатність здійснювати діалог культур та її транснаціональні масштаби, стало першочерговим завданням уряду у формуванні майбутньої нації.

Наступного року серед вимог, які зазначалися у Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР) з мовної освіти у напрямі удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, виокремлюється вимога *"перебудови навчання іноземної мови як спеціальності, саме з перебудови системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов"* [2, с. 3]. ЗЄР передбачається впроваджувати професійну підготовку студентів у три етапи: початковий, основний та просунутий, вимоги до яких відповідають підрівням B2, C1 та C2. Початковий етап включає вступний фонетичний (корективний) курс. Другий (основний) етап має сформувати мовленнєву компетенцію (що продовжується не більше двох років – до кінця третього курсу). На завершальному (просунутому) етапі вдосконалюються мовленнєві та комунікативні компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

У 2004 році в постанові Кабінету Міністрів № 1183 "Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки" зазначено, що "серед основних завдань, які пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти, визначено поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі вищих навчальних закладів, професорсько-викладацького складу ВНЗ та студентів у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах" [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, до кінця 90-х рр. ХХ ст. у вітчизняній освіті склалися основні передумови формування сучасної концепції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Аналіз нормативно-правових документів у період кінця 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. дає змогу охарактеризувати діяльність державної освітньої політики в аспекті вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими напрямками:

- посилення статусу "Іноземної мови" як навчального предмета (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998));
- реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що викликало необхідність розширення переліку спеціальностей і відкриття нових кафедр у межах факультетів, що готують учителів іноземних мов;
- інтеграція у європейський освітній простір, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів ВПНЗ у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах;
- запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- створення системи безперервної мовної освіти, яка передбачає оволодіння громадянами України хоча б однією іноземною мовою.

Здійснений аналіз, на жаль, не охоплює всіх аспектів професійної підготовки майбутніх учителів у заявлений період. Так, не достатньо дослідженим залишається питання організації навчання іноземних мов у ВПНЗ у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів.

Використані джерела

1. Болонський процес: Документи / [Уклад.: З. І. Тимошенко та ін.] ; Європ. ун-т. – К., 2004. – 168 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів: матеріали II регіонального науково-практичного семінару. – Херсон: Вид-во ПАТ "Херсонська міська друкарня". – 2013. – С. 212–216.
4. Постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. "Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>, 2
5. Про національну доктрину розвитку освіти, президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

6. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. XX - початок XXI ст.): історичний аспект [Текст] : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Н. М. Сафонова; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – 214 с.
7. Студент – 2000: каким ему быть? : Материалы науч.-практ. конф. / Запорож. гос. ун-т; [Редкол.: Ткаченко В. Г. и др.]. – Запорожье : ЗГУ, 2000. – 190 с.
8. Цільова комплексна програма "Вчитель" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997. – № 24. – К. : Педагогічна преса. – С.11–25.

Безлюдная В. В.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВПНЗ УКРАИНЫ (КОНЕЦ 90-х гг. XX - НАЧАЛО XX ВЕКА)

В статье проанализированы нормативные документы и научная литература конца 90-х – начала XXI века, на основе которых обеспечивался переход к гибкой, динамичной и многоступенчатой системе подготовки специалистов, в том числе будущих учителей иностранных языков; осуществлялось открытие новых кафедр в педагогических вузах, готовящих учителей иностранных языков; совершенствовалась ступенчатая структура высшего образования, учитывая европейскую практику организации аккредитации и контроля качества образования; обеспечивалась интеграция Украины в мировое образовательное пространство. Доказано, что к концу 90-х гг. XX века в отечественном иноязычном образовании сложились основные предпосылки для формирования современной концепции профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: иноязычное образование, европейское образовательное пространство, процесс интеграции, подготовка будущих учителей, иностранный язык, высшие педагогические учебные заведения.

Bezliudna V. V.

LEGAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE (THE END OF 90th - THE BEGINNING OF XXI CENTURY)

Analyzed in the article are the normative documents and research papers of the end of 90th – beginning of XXI century: the target complex program "Teacher" (1997), the State educational standard in a foreign language (1998), the Bologna Declaration (1999), the National Doctrine of Education Development (2002), Common European Framework of Reference for Languages (2003) which provide the transition to a flexible, dynamic, multi-stage system of teacher training, including future foreign language (FL) teacher training. New departments at higher educational institutions preparing FL teachers were opened; improved was the structure of higher education with regards to European practices in organization of accreditation and quality of education control; Ukraine's integration into the world educational space was provided. It has been proved that by the end of XX century the main prerequisites for forming modern concept of FL teacher training were built up. At the end of the 90s the Center for Documentation of education in Europe and the Council for Cultural Co-operation in higher education of Ukraine developed such projects as: "Building a future University of the day: the policies and practices of higher education in Europe", "Help new members in the renewal of higher education", "Higher education for a democratic society" and others.

State educational policy as to improving future FL teacher training might be realized through: strengthening the status of "Foreign language" as an academic subject; implementation of the training FL teacher program for kindergartens and elementary schools, which expand the list of specialties, and opening up new departments within FL faculties; integration into European educational space, internationalization of higher school, expansion of students' participation in international educational and research projects; introduction of multi-stage system of training future FL teachers; creating continuous linguistic education, which provides learning at least one foreign language by each Ukrainian.

Key words: foreign language education, European educational space, integration process, future teacher training, higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ У САМОСТІЙНІЙ ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА

У статті описано зміст функціональних компонентів діяльності викладача і студентів під час самостійної позааудиторної роботи з навчання англomовного говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника за системним підходом. До функціональних компонентів включено організаційний, конструктивний, проєктувальний, комунікативний, гностичний і креативний. Детально розкрито суть кожного функціонального компонента діяльності викладача та студентів під час самостійної позааудиторної роботи.

Ключові слова: системний підхід, самостійна позааудиторна робота, студенти, англійська мова, мультимедійний електронний посібник.

Сучасною проблемою навчального процесу у вищій школі є формування самостійності студентів під час самостійної позааудиторної роботи (СПР) з іноземної мови, зокрема, англійської. Самостійність у вивченні англійської мови (АМ) передбачає оволодіння вміннями та навичками бачити значення та мету роботи, організацію особистої самоосвіти, вміння по-новому підходити до поставлених завдань, розумову активність та самостійність, здатність до творчості. Керування навчальною діяльністю майбутніх фахівців може носити опосередкований характер, тобто здійснюватися через використовувані навчальні матеріали.

Самостійність роботи студентів вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі, тобто під час організації СПР студентів необхідно враховувати цілі та зміст СПР, рівні самостійності студентів, форми контролю, організаційно-методичне забезпечення.

Організація СПР забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення АМ. Методичні матеріали для СПР студентів повинні передбачати можливість проведення ними самоконтролю за рівнем розуміння і засвоєння навчального матеріалу з АМ [3]. Так, завдяки застосуванню мультимедійного електронного посібника (МЕП) під час СПР студентів у навчанні англomовного усного та писемного мовлення можна вирішити цю проблему. Між тим передбачається системність знань, засобів і прийомів діяльності з англomовним матеріалом, широке застосування різнорівневних професійно орієнтованих завдань для СПР студентів із наступним аналізом результатів їх виконання; систематичний контроль і самоконтроль, дієва допомога студентам під час СПР; відносини між студентом і викладачем і чіткий розподіл функцій між учасниками навчального процесу; управління навчальним процесом із застосуванням МЕП, таблиці планування та досягнень студента тощо.

Отже, метою статті є висвітлити функціональні компоненти діяльності викладача та студентів у СПР з навчання АМ, особливо англomовного говоріння та письма, з використанням МЕП.

Враховуючі дослідження щодо системного підходу до організації самостійного навчання (І. В. Блауберг, Н. І. Бойко, А. У. Варданян, Г. А. Варданян, В. П. Кузьмін, П. І. Підкасистий, В. М. Садовський, Б. С. Українцев, П. Т. Фролов, Е. Г. Юдін та ін.) та завдання, які ми ставили та вирішували у наших попередніх статтях, особливо щодо проблеми використання системного підходу під час організації самостійної позааудиторної роботи студентів у навчанні англійської мови [1-2], до функціональних компонентів СПР у навчанні майбутніх фахівців АМ, особливо англomовного говоріння та письма, з використанням МЕП відносимо *організаційний, конструктивний, проєктувальний, комунікативний, гностичний (дослідницький) і креативний (творчий)*. Ці компоненти є взаємозалежними для суб'єктів процесу навчальної діяльності.

Зазначимо, що функції викладача та студентів і зміст компонентів їхньої діяльності у ході здійснення СПР є різними. Отже, розглянемо детально функціональні компоненти діяльності викладача та студентів у СПР під час навчання англomовного говоріння та письма з використанням МЕП.

Організаційний компонент включає організаторські вміння, тобто має реалізовувати план навчальної діяльності.

Діяльність викладача включає чітку організацію ходу виконання СПР засобами МЕП (враховуючи етапи СПР; упорядкування часу і дій, пов'язаних із організацією СПР студентів; реалізація різних рівнів автономії (часткової автономії з внутрішнім самоконтролем / зовнішнім автоматизованим контролем, напівавтономії (обмеженої автономії із зовнішнім контролем з боку викладача) та умовно повної автономії) під час організації СПР з використанням МЕП; визначення мети, завдань, шляхи реалізації, контроль тощо; пред'явлення навчального матеріалу, тобто МЕП; контроль за темпом навчання з точки зору ефективної взаємодії викладача та студентів і його коректування в залежності від реальних умов.

Діяльність студентів складається з організації власного часу та режиму СПР засобами МЕП; контролю своєї поведінки (дій, емоцій, усних і письмових висловлювань АМ тощо); організації СПР під час оволодіння англомовними компетентностями (АК) у говорінні та письмі таким чином, щоб набуті знання, навички та вміння можна було використовувати в майбутній професійній діяльності. Під час реалізації умовно повної автономії (студентом) передбачається самостійне визначення рубіжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб і можливість консультації, за необхідності, у викладача; самостійна реалізація поставлених завдань; самоконтроль та самокорекція, оцінювання результатів; опосередкований та відстрочений контроль викладачем здобутих у результаті СПР студентами знань, навичок і вмінь говоріння та письма АМ; внутрішній самоконтроль та саморегуляція навчально-мовленнєвої діяльності тощо.

До **конструктивного** компоненту відносимо конструктивні вміння, а саме, вміння створювати реальну модель спланованої діяльності.

Діяльність викладача включає конструювання засобами МЕП навчальної інформації щодо самостійного позааудиторного оволодіння студентами АК продуктивними компетентностями; формулювання завдань СПР; відбір оптимальних варіантів методики організації навчальної діяльності студентів під час самостійного позааудиторного навчання англомовного говоріння та письма засобами МЕП.

До *діяльності студентів* відносимо обміркування етапів виконання власної навчальної СПР під час оволодіння АК у говорінні та письмі з використанням МЕП; виконання вправ і завдань за зразком / за аналогією, відтворення прочитаного чи почутого із самостійним вибором мовних засобів на основі плану, опорних слів тощо, інтерпретацію отриманої інформації, виконання вправ на вибір, заміну лексичних одиниць і граматичних структур, відповіді на запитання з аргументацією власної думки та висновків тощо; заповнення таблиці планування та досягнень студента і таблиці самооцінювання; обґрунтування обраного способу виконання завдання; формулювання висновків; підготовку звіту про результати СПР.

Проектувальний компонент містить проєктивні вміння (прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність у уяві, визначати прогноз професійної діяльності).

Діяльність викладача складається з проєктування системи навчальних завдань, порядок їх розташування під час СПР засобами МЕП; планування процесу СПР, використовуючи мапу кожного модуля (розділу) в МЕП; навчання студентів самостійно здобувати знання та розвивати вміння застосовувати їх на практиці в усному та писемному спілкуванні АМ.

Діяльністю студентів є формулювання цілей навчання АМ; планування власної самоосвіти; визначення особистих мети оволодіння говорінням та письмом АМ засобами МЕП.

Комунікативний включає комунікативні вміння, тобто вміння спілкуватися з іноземними партнерами / колегами АМ.

До *діяльності викладача* відносимо зацікавлення студентів МЕП для самостійного позааудиторного навчання англомовного говоріння та письма; обґрунтування важливості СПР з використанням МЕП, заохочення до її виконання; пояснення значущості СПР з оволодіння АК у говорінні та письмі з використанням МЕП для майбутньої фахової діяльності; виховання в студентів упевненості у власних силах; створення позитивного емоційного настрою.

Діяльність студентів містить формулювання запитань до викладача щодо запропонованого виду СПР, її змісту тощо; активне сприйняття пояснення викладача, звітів / усних та письмових робіт ДАМ інших студентів; співпрацю студентів під час створення діалогів / полілогів засобами МЕП у ході СПР; участь у обговоренні проблем, висловлення власної думки, її аргументування АМ; спілкування по телефону / Скайпу; ведення кореспонденції англійською мовою; написання ділових паперів АМ; виховання якостей, потрібних для майбутньої професійної діяльності, для побудови подальшої власної кар'єри.

Гностичний або дослідницький компонент включає гностичні вміння (пізнавати, аналізувати, вивчати, оцінювати тощо).

Діяльність викладача складається з вивчення додаткових джерел щодо ситуацій спілкування АМ; усних і письмових текстів, необхідних для спілкування АМ; застосування педагогічних інновацій у практиці організації самостійного позааудиторного навчання англомовного говоріння та письма засобами МЕП; оцінювання рівня володіння АК студентів у говорінні та письмі, аналіз ступеня оволодіння матеріалом, рівня набутих умінь; аналіз реакції студентів на конкретний вид навчальної роботи під час реалізації різних видів автономії тощо.

Діяльність студентів включає вивчення порад для усного та письмового спілкування АМ у МЕП; аналіз даних після підрахунку балів за тестові завдання / вправи по кожному модулю МЕП; аналіз даних після опрацювання таблиці самооцінювання в МЕП; оцінювання своєї СПР у навчанні АМ під час опрацювання таблиці планування та досягнень студента; опрацювання глосарію кожного модулю; вивчення мапи кожного модуля в МЕП; виділення головного в навчальному матеріалі в МЕП; встановлення зв'язків між явищами і фактами; пошук додаткової інформації у джерелах, які пропонує МЕП; вивчення навчального матеріалу завдяки відео / аудіо файлам в МЕП та їх практична апробація (продукування діалогів / монологів тощо).

Креативний (творчий) компонент складається з креативних (творчих) умінь, а саме, вміння створювати усний і письмовий текст АМ.

До *діяльності викладача* відносимо стимулювання у студентів творчої діяльності під час СПР, пропонування створювати свій усний і письмовий продукт АМ засобами МЕП.

Діяльністю студентів є створення висловлювань різних комунікативних типів; визначення змісту та добір засобів висловлювання АМ; вирішення різноманітних проблемних завдань в МЕП; написання й оформлення текстів різного характеру згідно із ситуацією усного та писемного спілкування АМ; продукування різних видів і типів діалогів / монологів АМ, використовуючи МЕП під час СПР тощо.

Отже, до функціональних компонентів СПР у навчанні АМ з використанням МЕП було включено організаційний, конструктивний, проектувальний, комунікативний, гностичний і креативний компоненти, які є взаємозалежними для суб'єктів процесу навчальної діяльності.

Таким чином, під час СПР відбувається безпосередня та опосередкована взаємодія викладача та студента, що здійснюється через зміст самостійного позааудиторного оволодіння англійськими продуктивними компетентностями засобами МЕП.

Наступним етапом нашої роботи буде опис автономного англійського навчання студентів під час СПР з використанням авторського МЕП.

Використанні джерела

1. Биконя О. П. Системний підхід до вирішення проблеми організації самостійної позааудиторної роботи студентів у навчанні англійської мови / О. П. Биконя // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : збірник / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – № 135. – С. 144–147.
2. Биконя О. П. Методологічні підходи до самостійного позааудиторного англійського навчання майбутніх економістів / О. П. Биконя // Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 лютого 2016 р.). – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – С. 129–131.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.

Биконя О. П.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ

В статье описано содержание функциональных компонентов деятельности преподавателя и студентов во время самостоятельной внеаудиторной работы по овладению англоязычными говорением и письмом с использованием мультимедийного электронного пособия в соответствии с системным подходом. Раскрыты функциональные компоненты деятельности преподавателя и студентов во время самостоятельной внеаудиторной работы – организационный, конструктивный, проектировочный, коммуникативный, гностический и креативный.

Ключевые слова: системный подход, самостоятельная внеаудиторная работа, студенты, английский язык, мультимедийное электронное пособие.

Биконя О. П.

THE FUNCTIONAL COMPONENTS OF THE TEACHER AND STUDENTS' INDEPENDENT TESTING WORK IN ENGLISH USING THE MULTIMEDIA ELECTRONIC MANUAL

Described in the article is the content of teacher and students' functional components of independent extracurricular work in mastering speaking and writing in English with the use of multimedia electronic manual by means of a system approach. The aim of this article is to describe the functional components of the system approach in the organization of independent extracurricular work of students while learning speaking and writing in English using multimedia electronic manual. The functional components include organizational (organizational skills (to implement the plan of)), constructive (design skills (to create a real model of planned activities)), design (projective skills (to predict creating the object as a certain integrity in mind, to determine the prognosis of professional activity)), communicative (communicative skills (to communicate with foreign partners in English)), gnostic (gnostic skills (to know, analyze, explore, evaluate)) and creative which are interdependent for the training process in students' independent extracurricular work. Described is each functional component of teacher and students' independent extracurricular work. Teaching materials for students' extracurricular activities should provide the possibility of their self-control in terms of understanding and learning English. Using multimedia electronic manual in students' independent extracurricular work when teaching them oral and written English can solve this problem. At the same time widely used are various professionally oriented tasks for students with subsequent analysis of the results of their realization; regular control and self-control, and careful assistance to students in this work; student and teacher collaboration with clear-cut responsibilities of both parts; and language acquisition with the help of multimedia electronic manual.

Key words: system approach, independent extracurricular work, students, English language, multimedia electronic manual.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016

НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЕВА СИТУАЦІЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

У статті розкривається сутність поняття "навчально-мовленнева ситуація" в контексті формування у майбутніх учителів іноземної мови лінгвосоціокультурної компетентності в процесі навчання читання іноземних текстів. Розглядаються її складові з урахуванням специфіки ситуативності опосередкованого спілкування. Пропонується типологія навчально-мовленневих ситуацій рецепції за критеріями, що доповнюють один одного. Уточнюються функції навчально-мовленневої ситуації та висувається низка відповідних вимог.

Ключові слова: навчально-мовленнева ситуація, лінгвосоціокультурна компетентність, читання, іноземні тексти, майбутні вчителі іноземної мови.

Курс України на інтеграцію у світове співтовариство визначає стратегічний орієнтир мовної політики вищих навчальних закладів (ВНЗ) у галузі навчання іноземних мов (ІМ) – підготувати студентів до міжкультурного спілкування, що передбачає інтегроване формування компетентностей у всіх видах мовленнєвої діяльності та лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК). Однією з умов оволодіння іноземною мовленнєвою комунікацією є використання навчально-мовленневих ситуацій (НМС), що забезпечує максимально можливу орієнтацію на активне мовленнєве спілкування в навчальному процесі та одночасно цілеспрямовану роботу щодо розвитку вмінь та вдосконалення навичок.

Проблема використання НМС у процесі навчання ІМ широко представлена в методичній літературі. У працях більшості вчених (М. Л. Вайсбурд, Є. І. Вишневський, Ж. Є. Войнова, М. В. Ляховицький, Р. П. Мільруд, Ю. І. Пассов, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін та ін.) ґрунтовно досліджено методику використання НМС під час навчання іноземного говоріння. Деякі дослідники (М. Л. Вайсбурд, Є. І. Вишневський, Т. В. Карих, М. В. Ляховицький, Л. О. Чернявська) розглядають роль НМС і при навчанні аудіювання та читання, наголошуючи на суттєвій відмінності ситуацій рецепції від ситуацій, що лежать в основі навчання експресивного мовлення. Проте, на нашу думку, низка питань, що стосуються використання НМС, зокрема, при інтегрованому формуванні мовленнєвої компетентності в читанні та ЛСК, залишається не розглянутою. Отже метою нашої статті є розкриття поняття НМС у контексті формування у майбутніх учителів ІМ ЛСК у навчанні читання іноземних текстів, їхня типологія, уточнення функцій та визначення вимог до таких ситуацій.

ЛСК при навчанні читання іноземних текстів – це сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь, що забезпечує здатність студентів орієнтуватися в структурно-смісловій організації іноземного тексту певного функціонального стилю, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати експліцитну й імпліцитну лінгвосоціокультурну інформацію, що міститься в ньому. Одним із факторів, що впливають на сприйняття та інтерпретацію тексту, виступає тимчасова аперцепція, джерелом якої є ситуація спілкування [1, с. 24]. Ситуація визначає рівень інтересу читача до змісту тексту та спрямованість його уваги на певні аспекти тексту, т.б. потребу в опосередкованому спілкуванні та цільову установку [2, с. 91]. Саме тому в процесі формування ЛСК у навчанні читання іноземних текстів доцільно створювати модель ситуації опосередкованого міжкультурного спілкування. Під НМС читання при формуванні ЛСК ми розуміємо модель такої сукупності обставин, умов і відносин, яка забезпечує цілеспрямоване сприйняття лінгвосоціокультурної інформації у конкретному тексті, спираючись на сформовані чи актуалізовані комунікативно-пізнавальні потреби студентів-реципієнтів. На відмінну від ситуацій продукції, НМС рецепції – це пізнавально-проблемна ситуація, в основі формування якої лежить більш загальна задача, що розв'язує студент [2, с. 93].

Моделюючи ситуативність опосередкованого спілкування в умовах навчання, необхідно враховувати її специфіку, яка, на думку Л. О. Чернявської, полягає в її трьохфазності. Ситуативність у своєму розвитку проявляється 1) в дотекстовій проблемній ситуації, 2) в ситуації взаємодії читача з текстом при виконанні самої діяльності читання та 3) в ситуації, що передбачає реакцію на прийнятий умовивід. Відповідно до цих фаз виділяються фактори, що визначають ситуативність опосередкованого спілкування [8, с. 22-23]. У нашому випадку ситуативність опосередкованої міжкультурної комунікації визначається поставленою комунікативною задачею, характером тексту з точки зору його лінгвосоціокультурного потенціалу, видом читання й можливою сферою використання отриманої лінгвосоціокультурної інформації. Ці фактори, на нашу думку, знаходять своє відображення у змісті структурних компонентів НМС читання при формуванні ЛСК.

Розглядаючи *складові НМС*, ми спираємося на дослідження М. Л. Вайсбурд [2], М. В. Ляховицького та Є. І. Вишневіського [6]. У НМС для формування ЛСК при навчанні читання слід указати (більш або менш експліцитно) суб'єкт, предмет, ставлення суб'єкта до предмета й умови комунікації. Уточнюючи зміст цих компонентів у межах нашого дослідження, ми враховуємо розглянуті вище фактори, які визначають ситуативність опосередкованого міжкультурного спілкування. Отже, під суб'єктом НМС ми розглядаємо студента, який виконує "я-роль" або уявну роль. Предметом НМС виступає нова та актуальна лінгвосоціокультурна інформація, що знаходить відображення в змісті тексту. Ставлення суб'єкта до предмета визначається через комунікативне завдання проблемного характеру, яке містить цільову установку на інформаційну переробку тексту та окреслює сферу безпосереднього використання отриманої інформації або дає установку на її запам'ятовування та зберігання, на виявлення перспектив її використання. Умови опосередкованої комунікації визначаються організацією мовленнєвого контакту, тобто видом читання та мовленнєвою підтримкою в разі необхідності. Шляхом варіювання змісту складових викладач може моделювати різні типи НМС, які доцільно використовувати при формуванні ЛСК у навчанні читання іншомовних текстів.

Ми пропонуємо класифікувати НМС за двома критеріями, що доповнюють один одного. Так, урахувавши співвіднесеність між комунікативно-пізнавальними потребами студентів та лінгвосоціокультурним потенціалом тексту, ми розрізняємо реально існуючі, реально значущі й уявні НМС [2, с. 94-95]. Реально існуючі ситуації створюються при читанні іншомовних текстів, зміст яких відповідає наявній у студентів комунікативно-пізнавальній потребі у лінгвосоціокультурній інформації. Ці ситуації спрямовані на актуалізацію цієї потреби та створення установки на її забезпечення. Реалізація реально значущих НМС пов'язана з використанням студентами отриманої лінгвосоціокультурної інформації при виконанні (ре)продуктивних дій на аудиторному занятті або під час виконання домашньої чи самостійної роботи. Уявні ситуації створюються з метою пристосування процесу формування та розвитку необхідних лінгвосоціокультурних вмінь до ролей, які виконують студенти, до комунікативного завдання, до умов сприйняття змісту іншомовних текстів.

Відповідно до навчальної мети, що реалізується при формуванні ЛСК на матеріалі іншомовного тексту, ми виділяємо орієнтувальні, пізнавальні, оціночні та компаративні НМС читання. Створення орієнтувальних НМС передбачає формування та розвиток у студентів умінь визначити смислові компоненти (тему та головну думку) тексту з опорою на його структуру, адекватно розуміти виражену графічно чи образно інформацію про англomовні реалії, прогнозувати лінгвосоціокультурний зміст іншомовного тексту за його структурною(ими) частиною(ами). Мета використання пізнавальних НМС полягає в формуванні та розвитку вмінь, пов'язаних із адекватним розумінням лінгвосоціокультурної інформації на рівні значення при читанні іншомовного тексту, т.б. її виділення, співвіднесення та узагальнення. Оціночні НМС спрямовані на формування та розвиток умінь коректно інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію на рівні смислу шляхом відновлення авторського бачення та пізнання дійсності з опорою на контекст твору та наявні фонові знання, досвід, асоціації тощо. Компаративні НМС мають на меті формування та розвиток умінь виявляти загальне та відмінне між двома культурними картинками світу: наявною у свідомості студента та відображеною в іншомовному тексті.

Різні типи НМС в своїй сукупності мають забезпечити реалізацію основних функцій НМС при формуванні ЛСК у навчанні читання іншомовних текстів. Спираючись на дослідження М. Л. Вайсбурд (2001), Ж. Є. Войнової (1999) та Ю. І. Пасова (1989), ми виділяємо такі *функції НМС* рецепції при формуванні ЛСК:

1) НМС як спосіб мотивації мовленнєво-розумової діяльності учнів при читанні іншомовних текстів із лінгвосоціокультурним потенціалом [2, с. 40; 7, с. 48-49].

Умотивований характер мовленнєвих дій студентів у процесі опосередкованого спілкування забезпечується "опредмеченою" комунікативно-пізнавальною потребою [4, с. 45]. Виходячи зі специфіки навчального процесу при формуванні ЛСК, ми розглядаємо джерелом опосередкованого спілкування комунікативно-пізнавальну потребу студента-читача в цікавій, новій та актуальній лінгвосоціокультурній інформації. У навчальних умовах цю потребу, як правило, доводиться стимулювати та конкретизувати шляхом створення ситуації, яка мотивує цілеспрямоване та особистісно значуще розв'язання поставленого комунікативного завдання. При цьому не слід недооцінювати потенціал НМС, створених у контексті майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних вишів, які забезпечують активне ставлення до переробки інформації, що міститься в тексті.

2) НМС як спосіб функціонального оволодіння студентами елементами іншомовної культури при читанні [3].

Розв'язання комунікативного завдання, обумовленого НМС, забезпечує залучення студентів до активної мовленнєвої та розумової діяльності на основі певного лінгвосоціокультурного матеріалу, а відтак і засвоєння отриманої інформації. Слід наголосити, що студенти не просто накопичують отримані лінгвосоціокультурні (соціолінгвістичні, соціокультурні, соціальні) знання, а оволодівають ними функціонально, т.б. у них формуються навички та вміння, які забезпечують здатність студентів орієнтуватися в структурно-смисловій організації іншомовного тексту, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати вербальну та невербальну лінгвосоціокультурну інформацію, що він містить.

3) НМС як умова для розвитку вмінь і вдосконалення навичок ЛСК при навчанні читання іншомовних текстів [7, с. 48-49].

НМС містить комунікативне завдання, обумовлює особистісну мотивацію мовленнєвих дій студентів, що є обов'язковими умовами для розвитку мовленнєвих умінь [7, с. 66]. Крім того, розмаїття та варіативність НМС забезпечують формування таких якостей уміння, як динамічність, комбінування та експромтність. Варіативність НМС при формуванні ЛСК у процесі читання забезпечує також формування здатності навички включатися у нові ситуації та сприяє вдосконаленню взаємодії навичок у вмінні.

4) програмуюча функція [2, с. 38-40].

НМС рецепції створює сприятливі умови для самостійної, творчої і в той же час запланованої викладачем участі студентів у акті опосередкованого іншомовним текстом спілкування. Варіюючи складові НМС, викладач програмує мовленнєво-розумову діяльність учнів при інформаційній переробці змісту тексту: допомагає студенту визначити лінгвосоціокультурні об'єкти, на які слід звернути увагу, рівень розуміння, ступінь глибини проникнення в смисл тексту та окреслює майбутню діяльність з отриманою інформацією.

5) освітня функція [2, с. 43].

НМС рецепції при формуванні ЛСК створює умови для акультурації особистості, оскільки при читанні іншомовних текстів із лінгвосоціокультурним потенціалом студенти засвоюють елементи іншої культури, субкультури, картини світу опосередковано. Відтак НМС можна розглядати як засіб формування особистості на межі культур чи вторинної мовної особистості, становлення якої є стратегічною метою викладання ІМ у ВНЗ на сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ.

Ураховуючи розглянуті функції НМС, ми виділяємо низку *вимог*, яким має відповідати НМС читання при формуванні у майбутніх учителів ІМ ЛСК: 1) умотивованість; 2) проблемність; 3) лінгвосоціокультурна спрямованість; 4) новизна; 5) професійна спрямованість.

Розглянемо зміст цих вимог, виходячи зі специфіки навчального процесу в аспекті порушеної проблеми. Умотивованість НМС рецепції забезпечується шляхом формування нової чи актуалізації вже наявної комунікативно-пізнавальної потреби студентів у лінгвосоціокультурній інформації. З цією метою при моделюванні НМС викладач має враховувати провідні для певного контингенту студентів сфери діяльності, їхні інтереси, вподобання тощо, для визначення яких доречно провести попереднє анкетування студентів.

Забезпечення комунікативно-пізнавальних потреб, створення установки на цілеспрямоване сприйняття певного тексту з опорою на ці потреби можливо за умови створення проблемної НМС рецепції [2, с. 93]. Характерною ознакою проблемної ситуації є наявність протиріччя між знаннями або вміннями, якими володіє студент, та тими, що необхідні йому для вирішення поставленого завдання. Невідомим компонентом у структурі діяльності студента-читача можуть бути способи лінгвосоціокультурного пізнання вираженої в тексті іншомовної дійсності, результат цього пізнання (лінгвосоціокультурні знання) або реакція на отриману інформацію. Для створення проблемної НМС викладач може використовувати різні прийоми, а саме: 1) підвести студентів до протиріччя та запропонувати їм самим знайти спосіб його розв'язання; 2) ознайомити студентів із різними точками зору на певне питання; 3) запропонувати студентам розглянути проблему з різних позицій; 4) спонукати студентів до порівняння, узагальнення, висновків, співставлення різних фактів тощо; 5) запропонувати конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію тощо) [5, с. 144-145].

Наступна вимога до НМС – новизна. Наявність елемента новизни забезпечується шляхом варіювання змісту структурних компонентів НМС: ролі студента, соціокультурної тематики текстового матеріалу, комунікативного завдання та умов комунікації. У цьому випадку новизна виступає як основа для формування динамічності вмінь та гнучкості навичок ЛСК під час навчання читання.

Згідно з вимогою "лінгвосоціокультурна спрямованість" НМС спрямовує комунікативно-пізнавальну діяльність студента під час читання іншомовного тексту на вилучення, запам'ятовування та подальше використання лінгвосоціокультурної інформації, в результаті чого відбувається розвиток умінь та вдосконалення навичок ЛСК.

Остання з визначених нами вимог до НМС "професійна спрямованість" є факультативною, оскільки формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності не є предметом нашого дослідження. Відповідно до цієї вимоги в НМС моделюються професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності вчителів ІМ. Використання таких ситуацій при читанні іншомовних текстів із лінгвосоціокультурним потенціалом сприяє інтегрованому формуванню ЛСК та професійно значущих комунікативних умінь майбутніх учителів ІМ.

Ураховування розглянутих вимог при моделюванні НМС різних типів забезпечує активну та цілеспрямовану інформаційну переробку іншомовних текстів із лінгвосоціокультурним потенціалом.

Таким чином, ми визначили сутність та структуру НМС читання при формуванні у майбутніх учителів ІМ ЛСК, запропонували та охарактеризували типологію НМС, з'ясували їхні функції у навчальному процесі, реалізація яких забезпечується дотриманням низки вимог до НМС. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні проблеми динаміки використання НМС читання на різних етапах формування ЛСК.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : "Златоуст", 1999. – 472 с.

2. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд : учеб. пособие [для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей]. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
3. Войнова Ж. Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса языкового факультета педагогического вуза : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Ж. Е. Войнова. – Петрозаводск, 1999. – 164 с. // Режим доступа : www.dissertcat.com/content/ispolzovanie-uchebno-rechevykh-situatsii-so-stranovedcheskoi-napravlennosti-pri-obuchenii-g (дата обращения 25.08.2016 р.) – Название с экрана.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
6. Ляховицкий М. В. Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе / М. В. Ляховицкий, Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 18–23.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Чернявская Л. А. Роль коммуникативных задач и учёт ситуаций общения при обучении чтению / Л. А. Чернявская // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 3. – С. 20–25.

Бирюк О. В.

УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье раскрывается сущность понятия "учебно-речевая ситуация" в контексте формирования у будущих учителей иностранного языка лингвосоциокультурной компетентности в процессе обучения чтению иноязычных текстов. Рассматриваются её структурные компоненты с учётом специфики ситуативности опосредованного общения. Предлагается типология учебно-речевых ситуаций рецепции по критериям, дополняющим друг друга. Уточняются функции учебно-речевых ситуаций и выдвигаются соответствующие требования.

Ключевые слова: учебно-речевая ситуация, лингвосоциокультурная компетентность, чтение, иноязычный текст, будущие учителя иностранного языка.

Вирчук О. В.

COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING LINGUA-SOCIOCULTURAL COMPETENCE WHILE READING TARGET LANGUAGE TEXTS

Future teachers' of English success in cross-cultural communication through texts much depends on their ability to orient in the text structure, recognize, understand and critically interpret both explicit and implicit cultural information. One of the factors affecting the reading comprehension and interpretation is the communication situation that stirs up the readers' interest and makes them focus on certain cultural aspects of the text. Thus, it is necessary to design communication situations in the process of developing lingua-sociocultural competence while reading target language texts.

While designing the communication situation the teacher has to make more or less explicit such its elements as: the participant, the topic, the participant's attitude towards the topic and the communication context.

Communication situations are classified according to two criteria. Firstly, taking into consideration the correlation between the reader's needs and the text cultural potential there are three types of communication situations: 1) situations that arouse students' cognitive needs for cultural information of the text; 2) situations that encourage students to use cultural information from the text in (re)production; 3) imaginary situations. Secondly, communication situations can be divided into four types according to the reader's purpose of interaction with the text; they are orientative, cognitive, evaluative, and comparative. The communication situation of each type has a set of functions such as: 1) to foster students' reading motivation; 2) to encourage students to acquire the target language culture; 3) to develop students' lingua-sociocultural skills; 4) to guide students' reading comprehension; 5) to educate students about the target language culture.

Thus, designing communication situations will help students not only increase their reading comprehension, but also understand the target language culture better.

Key words: communication situation, lingua-sociocultural competence, reading, future teachers of English, cultural information.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2016

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ СИНТЕТИЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема розвитку критичного та творчого мислення майбутніх учителів-філологів у процесі застосування синтетичних видів мистецтва. Аргументується вплив взаємозв'язку цих двох типів мислення на підтримку свідомої мотивації застосування синтетичних видів мистецтва майбутніми вчителями-філологами. Автор виділяє три основні напрямки їх розвитку у процесі застосування синтетичних видів мистецтва майбутніми вчителями-філологами.

Ключові слова: критичне мислення, творче мислення, синтетичні види мистецтва.

Актуальність проблеми розвитку критичного та творчого мислення у процесі застосування синтетичних видів мистецтва майбутніми вчителями-філологами пояснюється, в першу чергу, гуманістичними принципами у сучасному освітньому процесі, які створюють умови для вільної самореалізації та прояву здібностей особистості, співпраці викладача та студента, що сприяє розвитку інтелектуальних та емоційних потреб майбутніх учителів і створює основу для їхнього входження в контекст сучасної культури праці. Розвиток критичного та творчого мислення займає значне місце в нових, нетрадиційних формах навчання, а особливість самих синтетичних мистецтв сприяє народженню специфічної художньої образності, яка здатна забезпечити гнучкість у художньо-просвітницькій діяльності і, як наслідок, підвищити навчально-виховну діяльність до рівня творчості, що є вищим рівнем прояву естетичної культури особистості.

Проблеми розвитку критичного та творчого мислення постійно перебувають у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Особливий інтерес викликає дослідження Г. Ліндсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон, у якому розглядаються відмінності цих двох типів мислення та їх взаємозв'язок, а також дослідження Р. Кластера, який характеризує критичне мислення, насамперед, як здатність ставити нові запитання та приймати незалежні продумані рішення. Актуальність цієї тези підтверджується вченими, які розглядають критичне мислення в контексті проблемного навчання (Е. О. Галицьких, М. В. Кларін, Т. С. Паніна, Л. Н. Вавілова, Н. Крилова, М. М. Левіна). Вважаємо за необхідне звернути увагу і на дослідження А. В. Федорова, присвячене розвитку критичного мислення студентів у контексті медіаосвіти, адже специфіка медійного повідомлення характеризується тим, що воно несе в собі не лише об'єктивний факт, але й суб'єктивне його співтворення, у процесі якого відображаються почуття автора, його відношення до цього факту та оцінка, що є спільною рисою з синтетичними мистецтвами, особливо з мистецтвами екранного типу. Викликає інтерес і стаття Н. А. Каширіної, в якій розглядається критичне та творче мислення як основа навчання письмового перекладу.

Мета цієї статті – охарактеризувати взаємозв'язок критичного та творчого мислення майбутніх учителів-філологів у процесі застосування синтетичних видів мистецтва та виділити основні напрямки їх розвитку.

У сучасних наукових джерелах є декілька визначень поняття критичного мислення. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне звернути увагу на визначення М. В. Кларіна, на думку якого, критичне мислення долає межі знань-умінь-навичок і відноситься скоріше до особистісної сфери: "раціональне, рефлексивне мислення, яке спрямоване на рішення того, чому потрібно вірити, або яких заходів слід уживати" [3, с. 25]. Вчений робить висновок, що критичне мислення включає не лише здібності та вміння, але й "предрасположенность" тобто нахили. У рамках особистісного підходу визначає критичне мислення і Е. О. Галицьких: "тип мислення, який допомагає знаходити власні пріоритети у особистісному, професійному та суспільному житті, а також співвідносити їх із актуальними нормами" [1, с. 46]. Отже, критичне мислення розглядається як індивідуальна відповідальність за зроблений вибір і в той же час складний процес, який дозволяє розвивати культуру "діалогу" у спільній діяльності.

Характеризуючи процес розвитку критичного мислення, Д. Кластер виділяє такі його риси:

- самостійність (формулювання своїх ідей і переконань незалежно від інших);
- мислення, при якому інформація є відправним, а не останнім пунктом (знання є мотивом, без якого не можна мислити критично);
- мислення, яке починається з питань і обговорення проблем;
- мислення, яке засноване на аргументації;
- соціальне мислення (будь-яка думка перевіряється в процесі обговорення з іншими) [4, с. 7].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на двоаспектність критичного мислення, запропоноване Е. В. Нечитайловою [7]. Мається на увазі те, що крім зазначених Д. Кластером рис критичне мислення визначають іще як процес, орієнтований на розуміння прихованої складової повідомлення, яке призводить до трьох можливих результатів: інтерпретації, оцінювання та прийняття позиції стосовно прихованого у повідомленні. Саме цей аспект критичного мислення відіграє, на нашу думку, ключову роль у застосуванні синтетичних видів мистецтва майбутніми вчителями-філологами, в той час як риси, які визначає Д. Кластер, відносяться більше до сприйняття інформації взагалі. Це пояснюється тим, що специфіка

мистецтва та синтетичних його видів зокрема полягає у тому, що вони відображають почуття художника-автора та його світосприйняття. Отже, перед нами таким чином відкриваються ідеологічні, філософські та естетичні погляди митця. Оцінюючи їх, глядач перевіряє, уточнює та формує власне відношення до світу і досить часто в емоційно-образній формі мистецтва знову для себе відкриває навколишній світ.

Отже, спираючись на аналіз сучасних досліджень і публікацій, можна зробити висновок, що критичне мислення по відношенню до синтетичних видів мистецтва – це складний рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз та оцінку механізмів функціонування синтетичних мистецтв у соціумі. Щодо свідомої мотивації до застосування синтетичних мистецтв у професійній діяльності, то критичне мислення виступає невід'ємною частиною інтерпретаційного та оцінного показника, що передбачає ступінь розвитку умінь інтерпретувати та критично аналізувати різні мистецтва.

Критичне мислення сприяє розвитку творчого підходу до процесу отримання знань і реалізації особистості. У сучасних навчальних посібниках з розвитку критичного мислення студентів наголошується, що неможливо відділити критичне мислення від творчого, адже стимулом до творчої діяльності є створення проблемної ситуації, яку неможливо вирішити традиційними способами. Таким чином, критично мисляча людина – "людина творча, здібна мислити нестандартно, і яка має великий духовний потенціал" [6].

У той же час багато сучасних дослідників підкреслюють актуальність дослідження Г. Ліндсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон [9], у якому розглядаються перешкоди на шляху розвитку творчого та критичного мислення. Зокрема, викликає інтерес думка про те, що активне сприйняття творчій фантазії може негативно відбиватися на вмінні мислити критично, а серед перешкод розвитку творчого мислення згадується зовнішня та внутрішня цензура, яка частково є результатом критичного мислення.

Отже, виникає питання: чи доцільно розвивати критичне та творче мислення у взаємозв'язку? Шукаючи відповідь на це запитання, звернемо увагу на статтю Н. А. Каширіної [2], у якій розглядається критичне та творче мислення у контексті навчання письмового перекладу, адже синтетичні мистецтва також є "перекладом", хоч і не звичайним, а своєрідним, тобто перекладом життєвого матеріалу у сферу мистецтва, а режисери та постановники виступають у ролі так званих перекладачів.

Автор статті зазначає, що творчість перекладача займає проміжну ланку між науковою (пізнавальною) та художньою творчістю, в той час як звичайна художня творчість може взагалі не залежати від логічного мислення. Таким чином, навчаючи письмового перекладу, особливу увагу потрібно звертати на розвиток критичного мислення, тому що, не дивлячись на свій формально-логічний характер, воно є необхідною передумовою мислення творчого: "перекладацький аналіз як аналітична діяльність на основі критичного мислення сприяє підвищенню якості письмового перекладу не лише безпосередньо, забезпечуючи вербалізоване та структуроване розуміння змісту оригіналу, але й опосередковано, сприяючи підключенню несвідомих, неструктурованих знань, які є основою творчого мислення" [2]. Проте, у статті підкреслюється, що така складна діяльність, як переклад не може здійснюватися лише у логічному режимі, адже навіть досконала система навчання не може забезпечити перекладача необхідною для цього кількістю вербальних знань. Говорячи про те, що на інтуїтивному рівні досвід менш структурований, але водночас багатший, дослідниця робить висновок, що "людина ефективно здійснює переклад переважно за рахунок інтуїтивних, неусвідомлених механізмів", але й зазначає, що переклад не може спиратися лише на інтуїцію, тому що є цілеспрямованою когнітивною діяльністю, яка включає логічне мислення. Таким чином, доцільне свідоме поєднання розвитку критичного та творчого мислення.

На нашу думку, у процесі застосування синтетичних видів мистецтва слід дотримуватися подібної стратегії, але з інших причин. Особливість синтетичних видів мистецтва, зокрема екранних його типів, полягає в тому, що вони встановлюють певні рамки сприйняття, адже плінність дії задається поза бажанням глядача, що не залишає під час реценції широкого асоціативного простору. Видовище на сцені або кінокадр не дає можливості поринути у потік асоціацій, тому що постійно змінюється і спинити його неможливо. Отже, глядача легко позбавити власного простору тлумачень, особливо якщо постановник або режисер наполягає на винятковості своєї думки, яка втілюється у творі. Як наслідок, можливе маніпулювання зі свідомістю глядача. Отже, у процесі застосування синтетичних видів мистецтва розвиток творчого та критичного мислення мають відбуватися у взаємозв'язку і жодному з них не можна надати перевагу, тому що надмірна увага до критичного мислення здатна перетворити сприйняття художнього твору в автоматичну діяльність, що знецінить його естетичну складову, в той час як розвиток лише творчого мислення не сприяє свідомій мотивації застосування синтетичних мистецтв у професійній діяльності.

Таким чином, спираючись на зазначені особливості критичного і творчого мислення та їх взаємозв'язок, виділяємо три основні напрямки їх розвитку у процесі застосування синтетичних видів мистецтва майбутніми вчителями-філологами:

- формування системного типу орієнтування у різних видах синтетичних мистецтв, коли викладач допомагає виділити системоутворюючі властивості, зв'язки та залежності у відповідній темі, що допомагає виділити мету та шляхи застосування синтетичних мистецтв у професійній діяльності;
- організація самостійного дослідницького навчання, яке здійснюється через сприйняття та застосування синтетичних мистецтв у професійній діяльності (навчання без інструкцій);
- комбінований метод навчання, коли викладач знайомить студентів зі знаннями та стратегіями застосування синтетичних видів мистецтва у професійній діяльності як у чіткому вигляді, так і у вигляді інтуїтивно слабо розвинутих прийомів діяльності, які студенти сприймають як на свідомому рівні так і на рівні інтуїції.

Застосування трьох вище зазначених напрямків у комплексі забезпечить взаємозв'язок критичного та творчого мислення у процесі їх розвитку.

Використані джерела

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : [учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования] / Е. О. Галицких. – Москва : Академический Проект. – 2004. – 240 с.
2. Каширина Н. А. Роль критического и творческого мышления в обучении письменному переводу / Н. А. Каширина // Вопросы теории языка и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. тр. – Ч. 1 / под ред. Г. Т. Поленовой. – Таганрог. – 2005. – С. 83–93.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 224 с.
4. Клаустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клаустер // Критическое мышление и новые виды грамотности : сборник / сост. О. Варшавер. – Москва : ЦГЛ, 2005. – С. 5–12.
5. Левко У. Е. Ідеологічне прочитання моделей фікційних суспільств / Уляна Левко // Новітня теорія літератури і проблеми літературної методології / упорядник І. В. Папуша // *Studia methodologica*. – [Редкол. : О. Лещак, Р. Гром'як, О. Куца та ін.]. – Вип. 24. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 80–83.
6. Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации "Медиаобразование" : учебное пособие для вузов / Е. В. Мурюкина, И. В. Челішева // отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
7. Нечитайлова Е. В. Медиаатекст как основа развития критического мышления школьников / Е. В. Нечитайлова // Проблемы современного образования. – № 5. – 2011. – С. 89–95.
8. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.
9. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Познавательные психические процессы / сост. и общая редакция А. Г. Маклакова. – СПб : Питер, 2001. – С. 445–449.

Бычек Е. А.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТЕТИЧЕСКИХ ВИДОВ ИСКУССТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема развития критического и творческого мышления будущих учителей-филологов в процессе использования синтетических видов искусства. Аргументируется влияние взаимосвязи данных типов мышления на поддержание сознательной мотивации использования синтетических видов искусства будущими учителями-филологами. Автор выделяет три основные направления их развития в процессе использования синтетических видов искусства будущими учителями-филологами.

Ключевые слова: критическое мышление, творческое мышление, синтетические виды искусства.

Bychek O. A.

FUTURE TEACHERS' CRITICAL AND CREATIVE THINKING DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF USING ALL-EMBRACING ART FORM IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article focuses on the problem of the interdependence and correlation of critical and creative thinking of future philologists in the use of all-embracing art form. The main directions of both kinds of thinking development are propounded. Critical thinking is defined as the phenomenon which overcomes the limits of knowledge, abilities and skills and relates more to the personal sphere of rational or reflective thinking, involving inclinations and as a process aimed at understanding the hidden part of the message, which leads to three possible outcomes: interpreting, evaluating and adopting. The specificity of art and all-embracing art form in particular is that they reflect the ideas and feelings of the artist-author. In assessing all-embracing art form, the viewer refines and creates his own relationship to the surrounding world. Thus, critical thinking in relation to all-embracing art form is a complex reflexive thinking process that includes associative perception, synthesis, analysis and assessment mechanisms of all-embracing art form in the society. Critical thinking in professional activities plays an integral role of interpretation and evaluation and promotes creative approach to gaining knowledge. At the same time modern researchers emphasize the idea that active promotion of creative imagination might affect the ability to think critically. According to N. A. Kashirina, the work of the translator is an intermediate link between academic (cognitive) and artistic creativity, while conventional arts may not depend on logical thinking only. That is why, there must be a conscious and appropriate combination of critical and creative thinking in the translation process. However, all-embracing art form including its screen types establish a framework of perception, because of the fluidity of action in the wide associative space. A spectator is involved into the stream of constantly changing associations. Thus, a viewer easily denies his own interpretations of space. As a result, it is possible to manipulate the consciousness of the viewer. So, the use of such arts in professional activities while developing creative and critical thinking must be both interdependent and correlative.

Key words: critical thinking, creative thinking, all-embracing art form.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2016

УДК 37.016:81'243:339.9

Бобир С. Л.

ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті робиться спроба виявити основні проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації. Серед них безперспективність пошуку єдиної стандартної мови для міжкультурного спілкування через непоборні культурні та і релігійні відмінності, завдання навчити працівників транснаціональних компаній іноземної мови для професійного спілкування з високим рівнем взаєморозуміння; необхідність переглянути зміст методичної підготовки викладачів з урахуванням нових вимог і можливостей сучасних технологій та ін.

Ключові слова: *іншомовна освіта, проблеми, епоха глобалізації, іноземна мова для професійного спілкування, інформація, програмне забезпечення.*

Людство вступило в епоху глобалізації, яка охопила всі сфери життя та вимагає швидких, ефективних і нестандартних рішень, на які ще не всі готові не лише інтелектуально чи технологічно, але, насамперед, психологічно. Звичні, а тому безпечні, традиційні шляхи вирішення проблем у сучасних умовах не діють, а на пошук і освоєння нових потрібні рішучість і час. Часу майже немає, бо ми вже живемо в новому вимірі, що ж до рішучості, то іншого виходу теж нема. Діяти треба швидко і, бажано, безпомилково. Кризові явища, характерні для перехідного періоду, коли здійснюється стрибкоподібний перехід від кількісних змін до нових якісних перетворень – одного з законів діалектики, – спостерігаються і в освіті, в тому числі іншомовній. Щоб розібратися, які проблеми слід вирішувати освітянам в епоху глобалізації, необхідно скористатися такими теоретичними методами дослідження, як аналіз і синтез, побудова гіпотез і моделювання.

Як відомо, аналіз – це розкладання об'єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента або сторони об'єкта окремо, але як частини цілого. Аналіз передбачає також перехід від конкретного до абстрактного, встановлення зв'язку причин і наслідків. Синтез, навпаки, вимагає дослідження предметів і явищ дійсності в цілості, єдності та взаємозв'язку їх частин. Похідними від аналізу і синтезу є абстрагування та узагальнення. Аналіз і синтез як дві сторони єдиного розумового процесу приводять до перетворення цілого. Результатом аналізу та синтезу має стати нове знання, чого ми, власне, і прагнемо.

Передовсім, слід чітко сформулювати цілі аналізу, обґрунтувати відбір емпіричного матеріалу для аналізу та визначити критерії й поняття.

Метою нашого дослідження є виявлення проблем іншомовної освіти в епоху глобалізації. Матеріалом для аналізу слугують публікації з теми та Інтернет-джерела; критеріями їх відбору є релевантність меті, новизна та географічне розмаїття публікацій.

З'ясуємо спочатку, що ми розуміємо під поняттям "глобалізація", та як це явище впливає на іншомовну освіту. У Вікіпедії це поняття визначається як процес всесвітньої економічної, політичної, культурної та релігійної інтеграції й уніфікації. Д. Найт також визначає глобалізацію як вільне розповсюдження в усьому світі ідей, концепцій, ресурсів (у тому числі людських), культур, цінностей, товарів, послуг і технологій [7].

Якщо інтеграція й уніфікація цілком влаштовує ділові, бізнесові та навіть політичні кола суспільства, то цього аж ніяк не можна сказати про культурні та релігійні. Спроби нівелювати й уніфікувати культурні цінності та релігійні переконання викликають жорстокий супротив і протистояння серед різних верств населення, включаючи й ділові [9; 10]. Оскільки мова є невід'ємною складовою культури, контрверсійне ставлення до глобалізації передовсім відбивається на мовному питанні, чому ми є свідками впродовж останніх років [9]. Спроби визначитися з глобальною мовою, виокремити одну мову як глобальну (англійську, зокрема), описати її універсальні вимовні, лексичні та граматичні характеристики і визнати їх нормативними, а згодом і розробити адекватну методіку її навчання [8], які тривають вже не одне десятиліття, здебільшого заходять у глухий кут і не знаходять свого остаточного рішення.

Проте останнім часом спостерігаються й певні зрушення у цьому питанні. По-перше, у світі чітко окреслилися дві тенденції у навчанні іноземних мов: традиційне навчання, коли ставиться

мета наблизитися до рівня носія виучуваної мови, та навчання іноземної мови для професійного спілкування.

Традиційним навчанням іноземної мови опікуються фахівці, які готують вчителів і викладачів іноземних мов та перекладачів. Методика підготовки таких фахівців має багатолітню історію та суттєві напрацювання, але вона дуже складна і потребує надто багато зусиль і часу, з точки зору прагматичних цілей глобалізованого суспільства.

Більш перспективною для глобалізованого суспільства є порівняно молода методика навчання іноземних мов для професійного спілкування (ІМПС), яка почала інтенсивно розроблятися лише з кінця 20-го століття. В європейських вишах спеціальні курси англійської мови для юристів, підприємців, працівників туристичної індустрії, медиків, бібліотекарів тощо розробляються та запроваджуються з кінця 80-х років минулого століття. В Україні методикою навчання ІМПС, зокрема, учителів, економістів, юристів, медиків, фармацевтів, військових, фахівців з технічних спеціальностей, науковці зацікавилися дещо пізніше (Т. О. Вдовіна, Л. І. Морська, І. С. Онисіна, О. П. Петрашук, Г. П. Савченко, Г. С. Скуратівська, О. Б. Тарнопольський, І. В. Чірва та ін.). А з початком 2000-х почало розвиватися й післядипломне навчання іноземних мов на робочих місцях з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців. Таке навчання стало користуватися попитом і набуває наукового обґрунтування [1], оскільки воно забезпечує достатній рівень іншомовної компетентності для ефективної діяльності в умовах міжнародного ринку. Методикою навчання ІМПС займаються переважно викладачі немовних вишів, мовних курсів та індивідуальні викладачі іноземних мов, які працюють безпосередньо на робочому місці замовника. Кваліфікованих фахівців з такої методики ще надто мало. В Україні їх готують лише поодинокі виші, і це є нагальною проблемою.

Уважне вивчення проблеми глобальної мови (на базі англійської мови цей варіант асоціюють з *Lingua franca*) [4; 5; 6] та іноземної мови для професійного спілкування (*English for Professional Communication*) [4] привело нас до висновку, що саме останній варіант найповніше відповідає потребам міжнародного спілкування у професійному середовищі. На відміну від *Lingua franca*, ІМПС не лише забезпечує достатній лексичний і граматичний мінімуми фахівцеві, але й необхідний темп і плинність мовлення, що так важливо для виконання посадових обов'язків як керівниками, так і працівниками транснаціональних компаній. ІМПС задовольняє потреби не лише усного, але й письмового, відео та віртуального спілкування з використанням інформаційно-комунікаційних і мобільних технологій та пристроїв. У навчанні ІМПС поєднуються педагогічні принципи красномовства та вміння ініціювати й підтримувати розмову, володіння комп'ютерними технологіями, програмним забезпеченням, починаючи з техніки письма та закінчуючи комп'ютерним дизайном.

Професійне спілкування сьогодні вимагає високої технічної компетентності фахівця. Професійні комунікатори використовують різноманітні стратегії, методики і технології для успішного ведення бізнесу, тому що в усіх його видах потрібно користуватися читанням, письмом, редагуванням, усним мовленням, програмним забезпеченням, комп'ютерною графікою, Інтернетом, мобільними технологіями тощо. Підготовка таких професійних комунікаторів є одним із завдань іншомовної освіти в епоху глобалізації, оскільки вони зможуть вивести бізнес на якісно новий науково обґрунтований рівень з урахуванням культурних особливостей населення і технологічних можливостей [7; 8; 11]. Необхідно впроваджувати нову дисципліну, що вивчає інформацію та способи її створення, обробки, подачі, розподілу й поширення за допомогою сучасних гаджетів; і таку дисципліну вже час включати до навчальних планів вищих навчальних закладів, особливо мовних педагогічних [7; 11].

Нарешті розглянемо поняття "освіта". У Вікіпедії це поняття визначається як процес, що сприяє учінню, або здобуття знань, умінь, навичок, цінностей і переконань. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" освіта визначається як "сукупність знань, здобутих у процесі навчання; система навчально-виховних заходів" [2, с. 857]. В обох визначеннях суттєвою вважаємо наявність не лише знань, умінь і навичок, але й цінностей, переконань, системи виховних заходів, що свідчить про надзвичайну складність завдань освітян.

Розглянемо тепер, як трактується поняття "іншомовна освіта". У Вікіпедії іншомовна освіта визначається як процес опанування іноземною мовою. Зазначається, що, насамперед, – це галузь прикладної лінгвістики, хоч може також вважатися й міждисциплінарною галуззю, адже в іншомовній освіті є чотири основні напрями: комунікативні компетентності, здатності, міжкультурний досвід та обізнаність з широкого кола питань.

Принагідно зауважимо, що ми вважаємо справедливою думку Ю. І. Пассова про те, що назва "іноземна мова" є категоріально неправильною, спотворює сутність предмету та спричинює безліч хибних рішень, що, в результаті, гальмує розвиток іншомовної освіти. Вчений пропонує більш точний, на його думку, термін "іншомовна культура". Мова є частиною культури, процес її опанування передбачає спілкування його учасників виучуваною мовою, їхнє співробітництво та взаємодію, пізнання культури один одного, розвиток різноманітних здатностей студентів. Моделювання процесу реального спілкування передбачає не лише оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності як засобами

спілкування, але й моральне виховання учасників комунікації [3, с. 268]. Отже, саме термін "іншомовна культура" передає всю сукупність складної діяльності того, хто опановує іноземну мову.

Якщо до цього додати ще й ті завдання, які породжені процесом глобалізації, то перелік проблем іншомовної освіти зростає в рази.

Викладене підводить нас до висновку, що наразі відбуваються суттєві зміни в іншомовній освіті, обумовлені глобалізацією. Пошук глобальної мови для міжнародного спілкування триває [5; 6]. Існує надто багато поглядів і вчених, які плутають поняття і дають їм неоднозначне визначення. Чітко не розмежовані поняття "глобальна мова" та *Lingua Franca*, "English for Specific Purposes" (ESP) та "англійська мова для професійного спілкування" (АМПС). Спроби створити єдину стандартну англійську мову для міжнародного спілкування не знаходять підтримки через надто серйозні перепони, спричинені нав'язуванням так званого "культурного імперіалізму" через мову та одночасним нівелюванням культурних цінностей і релігійних переконань інших народів [9; 10]. Розробка ефективної методики навчання якоїсь однієї глобальної мови в цих умовах залишається примарною перспективою [8].

Деяку надію на розв'язання більшості згаданих проблем дає поява на арені АМПС. По-перше, цей новий предмет безпосередньо спрямований на задоволення конкретних потреб студентів, він глибоко інтегрований у професію, гнучкий і порівняно доступний. По-друге, він націлений на розвиток комплексних умінь професійного спілкування, таких як: письмо, редагування, читання, говоріння, аудіювання, використання комп'ютерних програм, комп'ютерної графіки, пошук в Інтернеті та ін. По-третє, він передбачає вивчення інформації, способів її створення, обробки, поширення та сприйняття. По-четверте, АМПС поєднує педагогічні принципи риторики, технології, програмне забезпечення та принципи учіння з метою забезпечення спілкування в різноманітних формах, починаючи з техніки письма і закінчуючи використанням медійного дизайну. Нарешті, фахівці з ґрунтовною підготовкою в галузі професійного спілкування зможуть відкрити більш перспективні шляхи розвитку суспільства, науки, культури та технологій, ніж ті, яких ми готуємо зараз.

Ще однією проблемою, з якою вже зіткнулися фахівці в галузі іншомовної освіти, є згадане вільне розповсюдження в усьому світі не лише ідей і концепцій, але й ресурсів, включаючи людські. Комерціалізація вищої освіти спричинює відтік студентів з периферійних вишів та їх концентрацію у престижних столичних університетах. А зі зростанням міжнародної мобільності порушується ще й баланс у розподілі навчальних центрів у світі, у розподілі кількості студентів і викладачів по території країн. Утворення мультикультурних груп також створює нові проблеми для освітян, з якими їм ще не доводилося стикатися, потребує нових міжкультурних професійних знань і вмінь. Для роботи в таких мультикультурних групах вузькоспрямованих професійних знань уже не вистачає. Отже, й підготовка освітянських кадрів в епоху глобалізації також потребує змін.

Змінюються й погляди на форми навчання. Пошук доступних вишів та форм навчання – заочної, дистанційної, екстернатної – частково вирішують проблеми периферійних вишів та їх студентів. Водночас ті групи населення, які не можуть здобути освіту в традиційний спосіб, шукають альтернативні способи отримати її. Таким альтернативним способом отримання вищої освіти є електронне або "гібридне" (blended / flipped) навчання. Воно стало доступним для дорослих завдяки розвитку ІКТ практично без обмеження віку. Тому виникла проблема введення ще однієї нової дисципліни у навчальні плани педагогічних вишів – андрагогіки.

Глобальні зміни торкнулися й викладача іноземних мов. Оскільки значення якісної іншомовної освіти зростає, викладачам-філологам доводиться постійно не лише розширювати свою професійну компетентність, але й оволодівати новими знаннями з теорії інформації, теорії комунікації, менеджменту, ІКТ-технологій, комп'ютерного дизайну тощо та бути готовими до перекваліфікації.

У зв'язку з переходом на Європейську кредитно-трансферну систему організації навчання й оцінювання роботи студентів суттєво змінилися й умови роботи викладача. Майже щорічна зміна навчальних планів, введення нових дисциплін, скорочення годин на аудиторну та збільшення на керовану самостійну роботу студентів, розширення форм навчання вимагає від викладача гнучкості та професійної майстерності, навіть винахідливості у пошуку оптимальних методів і рішень. Йому доводиться беззупинно удосконалювати свої конструктивно-планувальні вміння, щоб досягти повної кореляції змісту з кількістю годин на його опрацювання та з оцінюванням результатів усіх видів роботи студентів. Високкокваліфікованим викладачам у найближчому майбутньому знадобляться помічники – тренери або коучі. Запит на професію вчителя на ринку праці та її престижність зростуть, але зросте і його відповідальність за результат.

Отже, спроба виявити й узагальнити головні проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації дозволяє зробити такі висновки.

Епоха глобалізації характеризується кризовими явищами, які супроводжують перехід від кількісних змін до нових якісних перетворень, і цей перехід відбувається стрибкоподібно в усіх сферах життя, включаючи освіту.

Намагання виокремити одну стандартну мову для міжкультурного спілкування в глобалізованому світі залишаються безперспективними через нездоланні перепони, пов'язані з розбіжностями у культурних традиціях і релігійних переконаннях.

Одним із перспективних шляхів вирішення мовних проблем глобалізованого світу є навчання іноземних мов для професійного спілкування, оскільки саме працівникам транснаціональних компаній доводиться вирішувати специфічні професійні питання з високим ступенем взаєморозуміння.

Професійне спілкування сьогодні відбувається в різних форматах і вимагає високої технічної компетентності фахівців, використання різноманітних стратегій, методик і технологій. Тому їх слід учити не лише видів іншомовної мовленнєвої діяльності, але й редагування, користування програмним забезпеченням, комп'ютерною графікою, Інтернетом, мобільними технологіями тощо.

Підготовка сучасного викладача іноземних мов для професійного спілкування вимагає включення до навчальних планів мовних педагогічних вишів низки нових дисциплін, як от: методика викладання іноземних мов для професійного спілкування, теорія інформації, теорія комунікації, андрагогіка, міжкультурне спілкування, комп'ютерний дизайн та ін.

В курс методики викладання іноземних мов для професійного спілкування бажано включити й розділ з післядипломного інтенсивного навчання іншомовної культури на робочому місці замовника.

В умовах динамічних змін в іншомовній освіті необхідно розвивати у викладача такі якості, як: гнучкість, креативність та винахідливість, здатність використовувати міждисциплінарні знання для пошуку оптимальних методів, технологій і рішень, безупинно удосконалювати конструктивно-планувальні вміння.

Зазначені вище проблеми іншомовної освіти і є перспективними напрямками дослідження в епоху глобалізації.

Використані джерела

1. Александров В. М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Александров. – Одеса, 2009. – 24 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
3. Пассов Е. И. "Танк модернизации" на nive образования / Е. И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2008. – 276 с.
4. Bobyr S. L. English for Professional Communication and the Problem of Global Language / S. L. Bobyr // *Инновационные подходы в обучении иностранным языкам в неязыковом (военном) вузе: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* – Минск : ВА РБ, 2016. – С. 242–247.
5. Bobyr S. L. The Problem Of Global Language For International Communication / S. L. Bobyr // *Global Changes in Ukraine – Global Changes in English Teaching in Ukraine: Book of Convention Papers / Comp. A. Radu. Eds. A. Radu, L. Kuznetsova.* – Львів : ПП "Марусич", 2016. – С. 18–20.
6. Crystal D. English as a Global Language. Second edition / David Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 212 p.
7. Knight J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education / Jane Knight // Boston College Magazine.* – 2012. – No. 69. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bc.edu/cihe. – Дата доступу: 17.02.2016.
8. Perry H. R. Teaching Global English: a Report from the Field / Howard Randolph Perry // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст].* Вип. 131 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2015. (Серія : Педагогічні науки). – С. 104–107.
9. Phan D. Cross Cultural Problems In Teaching Advanced English And Individualism / D. Phan // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст].* Вип. 141 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. (Серія : Педагогічні науки). – С. 100–103.
10. Quam P. Narrative And Cultural Memory in Language Learning / P. Quam // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст].* Вип. 141 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. (Серія : Педагогічні науки). – С. 205–208.
11. Tariq Mahmood Khan, Ghulamullah, M. Naeem Mohsin, Ashiq Hussain Dogar and Ahmed Sher Awan. Needs Analysis of English for Occupational and Specific Purposes // *International Journal of Social Sciences and Education.* – Vol. 1, Issue 4. – October 2011. – P. 632–643.

Бобыр С. Л.

ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье делается попытка выявить основные проблемы иноязычного образования в эпоху глобализации. Среди них бесперспективность поиска единого стандартного языка для межкультурного общения в связи с непреодолимыми культурными и религиозными различиями; задача научить работников транснациональных компаний иностранному языку для профессионального общения с высоким уровнем взаимопонимания; необходимость пересмотреть содержание методической подготовки преподавателей с учетом новых задач и возможностей современных технологий и др.

Ключевые слова: *иноязычное образование, проблемы, эпоха глобализации, иностранный язык для профессионального общения, информация, программное обеспечение.*

Boby S. L.

PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION

This paper aims to address and tackle some of the concerns of foreign language education in the epoch of globalization. This period is characterized by the crisis that accompanies the shift from quantitative changes to qualitative leap in all the spheres of life, education included. The attempts to single out one Standard Global Language for international communication in a globalizing world remain vain because of the insuperable barriers due to cultural traditions and customs, and religious beliefs. A promising solution to language problems in a globalizing world may be teaching English for Professional Communication, as the employees of transnational companies have to deal with the specific business problems and demonstrate high level of mutual understanding. Professional communication is conducted in different formats nowadays, and this means that students should also be technically learned, be able to use various strategies, methods and techniques. That is why they should acquire not only communicative skills but also be able to edit texts, use software, computer graphics, the Internet, mobile technologies etc.

Preparation of an up-to-date teacher of foreign languages for professional communication requires including a range of new disciplines into the curriculum, such as: Methodology of teaching foreign languages for professional communication, Theory of information, Theory of communication, Andragogy, Intercultural communication, Computer design etc. It is desirable that the course of Methodology of teaching foreign languages for professional communication should also include the chapter of intensive in-service teaching of language culture in the customer's workplace. To adjust a prospective teacher to the dynamic changes in language education such personal characteristics should be developed as flexibility and creativity, capability to explore their interdisciplinary knowledge in search of the most efficient methods, technologies and solutions, readiness to constantly improve their constructive and planning skills.

Key words: *foreign language education, problems, epoch of globalization, foreign language for professional communication, information, software.*

Стаття надійшла до редакції 02.11.2016

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

У статті уточнюються та обґрунтовуються принципи формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів, що обумовлено потребою володіння ними компетентністю ефективно сприймати зміст автентичної наукової літератури в режимі он-лайн в умовах модернізації та інформатизації системи вищої освіти. Дається загальна характеристика дидактичних і методичних принципів формування зазначеної компетентності та пропонуються способи реалізації дидактичних і методичних принципів у межах навчального процесу в магістратурі.

Ключові слова: дидактичні та методичні принципи, англомова професійно орієнтована читацька компетентність, Інтернет-ресурси.

Процес модернізації вищої освіти передбачає інтенсивне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. За останні десятиліття науковці все частіше розглядають проблеми навчання професійно орієнтованого читання із застосуванням Інтернет-ресурсів та формування відповідної компетентності. Так, І. В. Корейбою, 2011 [3] було розроблено методику навчання майбутніх учителів німецькомовного професійного читання з використанням Інтернет-ресурсів; Ю. В. Романюк, 2011 [4] запропоновано методику формування англомовної читацької компетенції з використанням навчального веб-сайту, тощо. Незважаючи на те, що в методичній літературі значна увага була приділена визначенню принципів навчання читання ІМ та їх характеристикі, залишається невирішеною проблема уточнення дидактичних і методичних принципів формування у майбутніх викладачів (магістрантів) англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності (ПОЧК) засобами Інтернет-ресурсів, що і визначає актуальність цієї публікації.

Враховуючи недостатній рівень дослідженості проблеми та її актуальність, ставимо за мету статті визначити й уточнити дидактичні та методичні принципи формування у майбутніх викладачів англомовної ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів і надати стисло характеристику кожного принципу. Першочерговим завданням на шляху реалізації вказаної мети було проаналізувати зміст і структуру англомовної ПОЧК та визначити її компонентний склад. Цьому питанню була присвячена одна з наших попередніх наукових публікацій [2].

За словником методичних термінів, під дидактичними і методичними принципами формування ПОЧК розуміємо взаємопов'язані вихідні положення, що визначають стратегію і тактику навчального процесу [1]. Релевантними специфіці нашого дослідження вважаємо визначення й уточнення таких принципів формування англомовної ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, як: *науковості, проблемності, професійної спрямованості навчального процесу, інтерактивності, мінімізації негативного впливу на здоров'я магістрантів.*

Дидактичний принцип *науковості* передбачає визначення змісту навчання у відповідності з рівнем сучасних знань про мову, мовлення і мовленнєву діяльність, вибір методів, прийомів, способів і засобів навчання з урахуванням найновіших досягнень в методиці викладання іноземних мов (ІМ) та суміжних наук [1, с. 234]. Ми переконані, що реалізація принципу науковості необхідна для свідомого засвоєння наукових знань, а також для підготовки майбутніх викладачів ІМ до навчально-дослідницької роботи, яка з набутим досвідом переходить у науково-дослідницьку. Поступово залучаючи до пошукової, пізнавальної діяльності в процесі формування ПОЧК, викладач сприяє розвитку в магістрантів умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати відібраний навчальний матеріал з Інтернет-ресурсів тощо.

Принцип *проблемності* (дидактичний принцип) у межах нашого дослідження визначає характер діяльності як викладача, так і магістранта як суб'єктів навчального процесу. Так, за В. В. Сафонову [5], конкретизуємо *проблемне викладання* під час формування ПОЧК як діяльність викладача з метою створення і використання на різних стадіях навчального процесу завдань, спрямованих на активізацію розумової і мовленнєво-розумової діяльності магістрантів. Одночасно уточнюємо *проблемне вивчення* як іншомовну мовленнєву діяльність майбутніх викладачів ІМ з метою оволодіння професійно

орієнтованими знаннями, навичками, вміннями і здатностями шляхом систематичного вирішення проблемних завдань (у тому числі із залученням саморефлексії). Реалізація принципу проблемності забезпечується шляхом моделювання проблемної ситуації рецепції, в якій необхідно співвідносити комунікативно-пізнавальний потенціал запропонованих Інтернет-текстів з фаховими потребами магістрантів.

Методичний *принцип професійної спрямованості навчального процесу* знаходить вираження в урахуванні інтересів майбутніх викладачів з позиції їхньої спеціальності, оскільки вони повинні брати участь у міжкультурній комунікації та бути готовими навчати цього інших [1]. Цей принцип реалізується шляхом відбору навчальних матеріалів до практичних занять з англійської мови, демонстрації магістрантам прийомів і технологій викладання, тобто, залучення до професійно орієнтованої діяльності. Оскільки відібрані гіпертексти повинні містити інформацію, яка стосується спеціалізації магістрантів (тексти з методики, педагогіки, психології), запропоновані комунікативні ситуації повинні відобразити реальне спілкування майбутніх викладачів ІМ на професійно орієнтовані теми.

Принцип інтерактивності (методичний принцип) передбачає активну діяльність магістрантів у процесі отримання фахової інформації з Інтернет-ресурсів і спрямований на "встановлення діалогу" читача з автором тексту, він передбачає активну участь реципієнта щодо створення власного інваріанту змісту з вихідного тексту. Методична реалізація цього принципу відбувається за умов організації викладачем процесу читання таким чином, що спільна діяльність магістрантів (у парах, мікрогрупах) зумовлює вирішення поставлених проблемних завдань, що прискорить та урізноманітнить процес навчання. Одночасно отримання і присвоєння фахової інформації включає в себе "взаємодію" користувача з Інтернет-ресурсом, результат якої може бути представлений як усний чи письмовий мовленнєвий продукт за умов інтеграції інших видів мовленнєвої діяльності.

Організація роботи магістрантів з комп'ютерами вимагає також дотримання *опринципу мінімізації негативного впливу на здоров'я магістрантів*. Поділяємо думку науковців, які займалися дослідженням проблем застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення ІМ, що дозування часу роботи з комп'ютером є важливою умовою мінімізації негативного впливу на здоров'я студентів магістратури. Відтак, тривалість роботи з комп'ютером не повинна перевищувати 40–50 хвилин.

Отже, в цій публікації були визначені, уточнені та конкретизовані найбільш релевантні для нашого дослідження принципи формування в майбутніх викладачів англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів, а саме: науковості, проблемності, професійної спрямованості навчального процесу, інтерактивності, мінімізації негативного впливу на здоров'я магістрантів. Було визначено шляхи їх реалізації у межах навчального процесу в магістратурі.

Зазначені принципи знайдуть своє відображення в підсистемі вправ за нашою методикою, що і складає перспективу дослідження.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Британ Ю. В. Зміст професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови / Ю. В. Британ // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Випуск 19 (Серія: Педагогіка та психологія). – К. : КНЛУ, 2011. – С. 183–190.
3. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Корейба. – К., 2011. – 286 с.
4. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетенції з використанням навчального веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Романюк. – К., 2011. – 277 с.
5. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.

Британ Ю. В.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ

В статье уточняются и обосновываются принципы формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в чтении средствами Интернет-ресурсов, что обусловлено потребностью владения ими компетентностью эффективно воспринимать содержание аутентичной научной

литературы в режиме он-лайн в условиях модернизации и информатизации системы высшего образования. Дается общая характеристика дидактических и методических принципов формирования упомянутой компетентности и предлагаются способы реализации этих принципов в рамках учебного процесса в магистратуре.

Ключевые слова: дидактические и методические принципы, англоязычная профессионально ориентированная компетентность в чтении, средства Интернет-ресурсов.

Brytan Yu. V.

PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN ONLINE READING

Higher education is constantly involved into the process of modernization. Reading online authentic professional scientific literature requires certain specific competence. Prospective EL teachers (Master students) are to obtain and improve the professionally oriented competence in reading by means of the Internet resources as part of their professional development.

Described in the article are the principles of forming the professionally oriented competence in online reading. Although in FL methodology the particular range of teaching reading principles has been ascertained, not all of them are applicable to forming the mentioned competence. Principles are defined as 'interrelated assumptions that determine the strategy and tactics of the learning process'. The relevant didactic and methodological principles have been characterized and specified, namely: the principle of scientific approach to teaching, the principle of problematic approach to teaching and learning, the principle of professional orientation of the educational process, the principle of interactivity, and the principle of minimizing the negative impact on Master students' health.

Suggested are the means of didactic and methodical principles implementation into the learning process. The principle of scientific approach to teaching can be realized by involving Master students' cognitive activity, developing the skills to analyze, compare, generalize, and categorize the selected educational information. The principle of problematic approach to teaching and learning is implemented by means of appropriate problem situations with high cognitive potential. The principle of professional orientation of the educational process must be realized in any communicative situation related to professional needs. The principle of interactivity intensifies the learning process. The principle of minimizing the negative impact on Master students' health is essential for the computer use measurement in the educational process, too.

Key words: didactic and methodological principles, the English language professionally oriented competence in reading, the Internet resources.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПІДСИСТЕМИ ВПРАВ У МЕЖАХ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті визначено ключові для урахування принципи побудови підсистеми вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення та запропоновано способи реалізації цих принципів. Вони передбачають, зокрема, організацію навчання на основі аудіювання та читання, а також винесення певних етапів навчання на самостійну позааудиторну роботу студентів з використанням сервісу підкастів.

Ключові слова: англійське професійно орієнтоване монологічне мовлення, принципи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, соціальний сервіс підкастів.

Розробляючи методику навчання майбутніх інженерів-механіків професійно орієнтованого монологічного мовлення, постає необхідність укладення ефективної підсистеми вправ для відповідного навчання. У методиці навчання іноземних мов розрізняють загальну систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності та окремі системи вправ для формування компетентностей в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Кожна окрема система складається з підсистем [4, с. 189]. У нашому випадку мова йде про підсистему вправ для розвитку вмінь англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення, яку ми визначаємо як сукупність ефективних типів і видів вправ, що забезпечує послідовний розвиток цих умінь, і розробляється з урахуванням дидактичних і методичних принципів навчання та реалізується на певних етапах навчання.

Розробкою систем та підсистем вправ для навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: А. О. Ємельянова (1978), С. П. Машенко (1999), П. О. Сидоренко (2003), Н. Л. Драб (2005), М. В. Куїмова (2005), Н. Р. Петранговська (2005), І. А. Федорова (2006), Л. Я. Личко (2008) С. Е. Кіржнер (2009), Л. В. Малетіна (2007), В. В. Тарасенко (2008).

Відповідно до сучасних норм і стандартів вищої освіти та у зв'язку зі скороченням аудиторних годин відбувається перенесення основного навчального навантаження на самостійну роботу і зростання таким чином її значення. За цих умов великого значення набуває розробка ефективної підсистеми вправ у межах методики навчання майбутніх інженерів-механіків монологічного мовлення, яка б враховувала перенесення частини навантаження на самостійну позааудиторну роботу студентів. Цим і зумовлюється актуальність нашого дослідження.

Мета статті – відібрати й обґрунтувати принципи, які необхідно враховувати, розробляючи ефективну підсистему вправ для навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення, та запропонувати шляхи їх реалізації.

Саме тому у статті ставляться такі основні завдання:

- обґрунтувати принципи побудови підсистеми вправ у межах методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення;
- окреслити шляхи реалізації відібраних принципів навчання у практиці викладання іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі.

Розробка ефективної підсистеми вправ неможлива без визначення та урахування сучасних дидактичних і методичних принципів навчання, оскільки саме вони становлять її підґрунтя.

На основі аналізу методичної літератури, виділяємо такі принципи навчання англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення (АПОММ) майбутніх інженерів-механіків:

1. *Принцип систематичності і послідовності* реалізується шляхом розробки підсистеми вправ для навчання монологічного мовлення, яка складається з груп та підгруп вправ з урахуванням зростання труднощів в оволодінні вміннями АПОММ. У нашому дослідженні виділяємо п'ять груп умінь: від простих (перша і друга групи) до більш складних (третья, четверта, п'ята групи).

2. *Принцип поетапного розвитку вмінь* усного іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення. Поетапний розвиток умінь дає можливість градувати мовні й змістовно-сміслові труднощі, що виникають під час оволодіння мовленнєвою діяльністю. Етапи розвитку уміння – це відрізки часу, які відрізняються один від одного своїми завданнями та способами навчання [10, с. 63].

Зазначений принцип пропонуємо реалізувати шляхом організації процесу навчання монологічного мовлення у три етапи: підготовчий (рецептивно-репродуктивний та рецептивно-продуктивний підетапи), основний (умовно-продуктивний і продуктивний підетапи), завершальний. Варто зазначити, що на кожному з етапів відбувається розвиток умінь певної групи (рис. 1).

3. *Принцип інтеграції зі спеціальними дисциплінами.* Проводити навчання майбутніх інженерів-механіків іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення неможливо у відриві від спеціальних дисциплін. Методика навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ залежить від специфіки факультету і має враховувати кваліфікаційні вимоги, що висувуються до конкретної спеціальності [8, с. 12].

Реалізація зазначеного принципу здійснюється шляхом аналізу ОКХ та ОПП обраної спеціальності, переліку дисциплін, які викладаються майбутнім фахівцям, робочих програм кредитних модулів, відбору тем, їхньої організації у блоки та відбору іншомовного автентичного навчального матеріалу у відповідності до визначених тем.

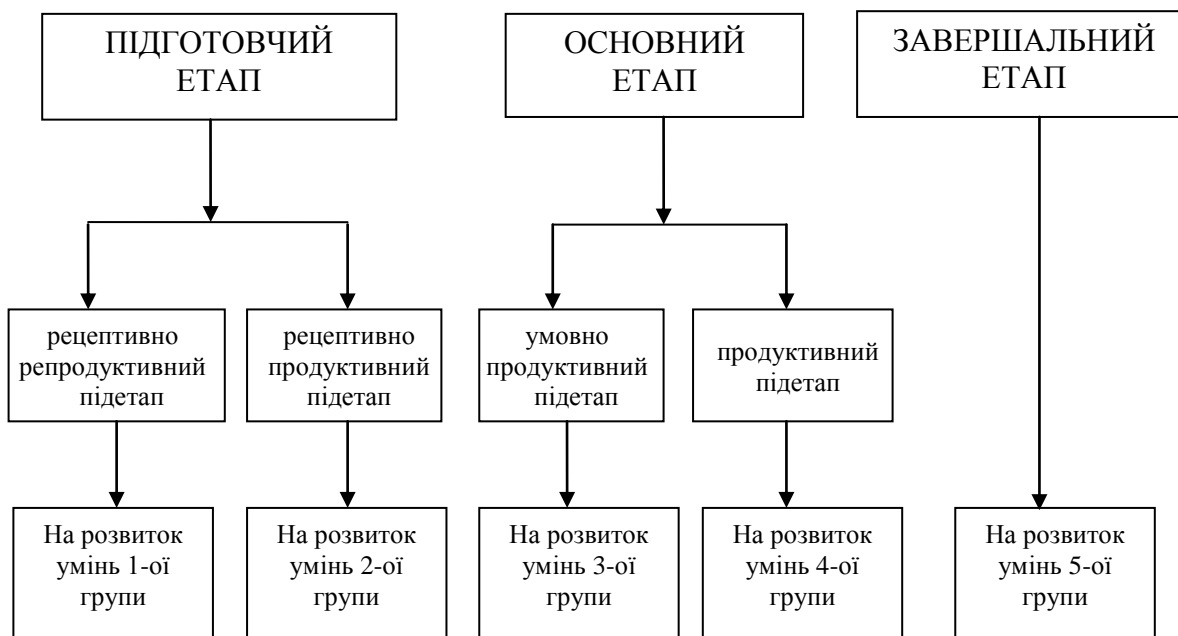


Рис. 1. Етапи навчання АПОММ

4. *Принцип проблемної подачі матеріалу* – проблемний підхід базується на набутті студентами нових знань і розвитку їхніх мовленнєвих умінь завдяки виконанню проблемних завдань лінгвістичного, пізнавально-комунікативного та професійного характеру [1].

У нашому випадку окреслений принцип реалізується на основному та завершальному етапах навчання, на яких студенти активно застосовують набуті знання та отриману ними інформацію для вирішення завдань проблемного характеру, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

5. *Принцип ситуативної організації навчання.* Розвиток умінь АПОММ буде успішнішим, якщо процес навчання організувати у вигляді навчальних ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю інженерів-механіків. Серед таких ситуацій виділяємо: презентацію наукового продукту та виробленої продукції на міжнародних виставках; виробничу нараду; участь у міжнародних наукових конференціях, виставках, симпозіумах, переговорах; інтерв'ю; дискусії, диспути; інструктаж; ділові зустрічі; консультації.

6. *Принцип диференціації та інтеграції у навчанні видів мовленнєвої діяльності.* Суть диференціації полягає в необхідності використання спеціальних вправ для формування кожного виду мовленнєвої діяльності, розроблених з урахуванням тих механізмів, які є основою для формування кожної окремої мовленнєвої навички. Інтеграція вимагає навчання видів мовленнєвої діяльності у повному взаємозв'язку, так що один вид мовленнєвої діяльності підкріплює інші та допомагає їхньому розвитку [9, с. 178-179].

Дехто із науковців вбачають реалізацію цього принципу не стільки у паралельному навчанні видів мовленнєвої діяльності, скільки у навчанні одного виду на основі іншого та визначають певну послідовність.

Так, існують роботи, в яких пропонується навчати іншомовного професійно орієнтованого усного мовлення на основі читання (П. О. Сидоренко, Л. В. Малетіна, М. В. Куїмова). Читання дозволяє вилучати з тексту професійно значущу інформацію, яка забезпечує монологічне висловлювання конкретною фіксованою інформацією [3, с. 13].

Деякі автори навчають усного монологічного мовлення на основі аудіювання (Н. М. Романова, О. А. Обдалова, Н. Р. Петранговська). З метою оволодіння монологічним мовленням у потрібному обсязі необхідне попереднє оволодіння кваліфікованим аудіюванням ораторських виступів, умінням сприймати, розуміти та оцінювати почуте. Під час навчання монологічного мовлення, потрібна попередня і подальша постійно супроводжуюча рецепція автентичних та взірцевих ораторських промов [6, с. 42].

Аудіювання здатне залучати студентів до активної мовленнєвої діяльності, оскільки матеріал, що пред'являється на слух, є моделлю реального мовного середовища та відображає його найсуттєвіші особливості [5, с. 8].

Виходячи із зазначеного вище, пропонуємо здійснювати навчання майбутніх інженерів-механіків (четвертий рік підготовки) професійно орієнтованого монологічного мовлення як на основі аудіювання, так і на основі читання. На підготовчому етапі навчання вважаємо за доцільне задіяти аудіювання, у той час як на основному та завершальному етапах – аудіювання й читання. Окрім того, за таких умов у процесі навчання монологічного мовлення відбувається одночасний розвиток умінь інших видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма.

7. *Принцип автономності та самостійності навчання.* Беручи до уваги те, що сучасні норми та стандарти вищої освіти зосереджують увагу на важливості самоосвітнього процесу, а також той факт, що на аудиторні заняття припадає обмежена кількість годин (2 години на тиждень), великого значення набуває розробка методики навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ, яка б урахувала необхідність перенесення частини навантаження на самостійну позааудиторну роботу студентів.

Реалізація цього принципу в межах методики, що пропонується, відбувається шляхом винесення рецептивно-продуктивного підетапу підготовчого етапу та продуктивного підетапу основного етапу навчання на самостійну позааудиторну роботу студентів.

8. *Принцип новизни* реалізується в нашій методиці шляхом використання у навчанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема сервісу підкастів, на етапах самостійної позааудиторної роботи студентів. *Соціальний сервіс підкастів* [7, с. 189] – це рівновид соціального сервісу Веб 2.0, що дозволяє прослуховувати, переглядати, створювати та розповсюджувати аудіо- чи відеозаписи. Аудіо- чи відеозапис, створений будь-яким користувачем і розміщений для загального прослуховування або перегляду на такому сервісі, називається *підкастом*.

9. *Принцип мотивації* означає, що методика навчання повинна забезпечити високу навчальну та комунікативну мотивацію студентів у процесі оволодіння іноземною мовою [9, с. 174]. На рецептивно-продуктивному підетапі підготовчого етапу та на продуктивному підетапі основного етапу це досягається за рахунок використання підкастів, адже саме у подосфері створюються сприятливі умови для розвитку самостійної діяльності, вираження індивідуальної активності й відповідальності, отримання задоволення від власне процесу діяльності, усвідомлення ефективності навчального процесу. Вмотивованість студентів до навчання також можна пояснити високою технологічністю, гнучкістю, швидкістю, доступністю та низкою багатоглибини можливостей сервісу підкастів [2, с. 46-48].

На умовно-продуктивному підетапі основного етапу та на завершальному етапі навчання передбачається розв'язання завдань проблемного характеру та представлення результатів їхнього вирішення у певній ситуації майбутньої професійної діяльності.

Розглянуті принципи врахуємо при розробці підсистеми вправ у межах методики навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ.

Таким чином, наша підсистема вправ містить групи та підгрупи вправ із урахуванням зростання труднощів в оволодінні вміннями АПОММ відповідної групи і реалізується на трьох етапах навчання: підготовчому (рецептивно-репродуктивному та рецептивно-продуктивному підетапах), основному (умовно-продуктивному і продуктивному підетапах), завершальному. На основному та завершальному етапах навчання вирішуються завдання проблемного характеру, що пов'язані із майбутньою професійною діяльністю інженерів-механіків.

Відповідно до принципу інтеграції та диференціації проводимо навчання АПОММ як на основі аудіювання, так і на основі читання. На підготовчому етапі вважаємо за доцільне задіяти аудіювання, у той час як на основному та завершальному етапах – аудіювання і читання. За таких умов одночасно розвиваємо уміння інших видів мовленнєвої діяльності.

Реалізуючи принцип автономності і самостійності навчання, виносимо рецептивно-продуктивний підетап підготовчого етапу та продуктивний підетап основного етапу навчання на самостійну позааудиторну роботу студентів. На цих етапах використовуємо новітні інформаційно-комунікаційні технології, зокрема сервіс підкастів, згідно з принципом новизни.

Перспективою подальшого дослідження проблеми є розробка підсистеми вправ на основі висунутих принципів, а також експериментальна перевірка її ефективності.

Використані джерела

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / В. Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 49 с.
2. Гавриленко О. М. Формування мотивації до професійної діяльності з застосуванням ІКТ / О. М. Гавриленко // Вітики педагогічної майстерності. – 2012. – № 10. – С. 46–52.
3. Малетина Л. В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – "Теория и методика профессионального образования" / Л. В. Малетина. – Пермь, 2007. – 197 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественно-научных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – "Теория и методика обучения и воспитания: германские языки" / О. А. Обдалова. – Томск, 2001. – 209 с.

6. Романова Н. Н. Специфика содержания и методов обучения монологической речи студентов нефилологических отделений вузов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 – "Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)" / Н. Н. Романова. – М., 2006. – 478 с.
7. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.
8. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – "Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)" / В. В. Тарасенко. – СПб., 2008. – 245 с.
9. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – К. : Видавн. Європейського ун-ту, 2003. – С. 173–179.
10. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – "Теорія і методика навчання: германські мови" / І. А. Федорова // Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2006. – 290 с.

Ващило О. В.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПОДСИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье определены принципы, учет которых представляется необходимым при разработке подсистемы упражнений для обучения будущих инженеров-механиков английской профессионально ориентированной монологической речи; предложены способы реализации выдвинутых принципов, которые предусматривают, в частности, организацию обучения на основе аудирования и чтения, а также вынесение части этапов обучения на самостоятельную внеаудиторную работу студентов с использованием сервиса подкастов.

Ключевые слова: английское профессионально ориентированное монологическое говорение, принципы обучения, информационно-коммуникационные технологии, социальный сервис подкастов.

Vashchyllo O. V.

EXERCISES COMPILATION PRINCIPLES FOR THE ESP MONOLOGUE SPEECH TEACHING TO FUTURE MECHANICAL ENGINEERS

In the article the exercises compilation principles for the purpose of the ESP monologue speech teaching to students majoring in mechanical engineering are characterized. The given principles include principles of consistency, gradual skills development, integration with majors, task-based approach, differentiation and integration in developing all types of competences, independence, novelty, and motivation.

Possible ways of the given principles realization are suggested for the purpose of the corresponding teaching methodology development. The system proposed includes groups and subgroups of exercises, arranged according to the skills complexity level, and is realized on three stages: preparatory (receptive and reproductive substage, receptive and productive substage), fundamental (conditionally productive substage, productive substage) and conclusive. At the fundamental and conclusive stages the problematic tasks connected with the future profession of the mechanical engineers are to be solved and the results are to be presented. In accordance with the principle of differentiation and integration the ESP monologue speech skills are developed on the basis of such skills competences as reading and listening. Listening is engaged at the preparatory stage while both listening and reading are used at the fundamental and conclusive stages. Under such conditions other skills competences are developed simultaneously.

While realizing the principle of independence, parts of the preparatory and fundamental stages (namely receptive and productive substage, productive substage) are transferred to the extracurricular students' activities. Exactly at these substages, according to the principle of novelty, the innovative information and communication technologies, in particular, podcasting service is used.

Key words: ESP monologue speech teaching, teaching principles, information and communication technologies, podcasting service, podcast.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті представлено результати перевірки ефективності методики навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу. Розкрито структуру експерименту. Описано зміст і результати перед- та післяекспериментального зрізів, проаналізовано їх результати. Визначено варійовану величину двох варіантів методики навчання усного послідовного перекладу, що полягає в ступені керування навчальним процесом. Інтерпретовано результати експериментального навчання, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: усний послідовний переклад, науково-технічний переклад, перекладацька компетентність, гіпотеза експерименту, експериментальна перевірка.

Проблемі перекладу приділяла увагу велика кількість фахівців, які досліджували різні питання, однак, незважаючи на значний інтерес науковців, бракує уваги теоретичним та емпіричним дослідженням особливостей навчання усного послідовного науково-технічного перекладу студентів мовних спеціальностей з урахуванням їхньої психологічної готовності до навчання усного послідовного перекладу (УПП).

Метою статті є опис підготовки та організації експериментальної перевірки ефективності методики навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу та інтерпретація результатів експериментального навчання.

З огляду на досліджені теоретичні передумови навчання майбутніх перекладачів УПП [2; 3], які стали основою для розробки комплексу вправ, формуємо гіпотезу експерименту: досягнення майбутніми перекладачами високого рівня розвитку перекладацької компетентності (ПК) під час УПП, а саме, з коефіцієнтом навченості не нижче 0,7 (за шкалою В. П. Беспалька) [1], можливо за умов: 1) врахування особливостей УПП та науково-методичних досліджень у процесі відбору матеріалу та змісту навчання; 2) розробки методики навчання та виконання вправ у максимальному близьких до реальних професійних умовах; 3) використання максимально ефективних способів контролю виконання вправ; 4) визначення оптимально ефективної послідовності вправ на розвиток різних видів перекладу та циклів вправ з врахуванням психологічної готовності студентів до навчання та виконання професійних обов'язків і постійний моніторинг їхньої психологічної готовності протягом усього періоду навчання.

Очікуваним результатом робочої гіпотези є досягнення високого рівня сформованості ПК під час виконання УПП в галузі відновлювальної енергетики (ГВЕ) у процесі навчання майбутніх перекладачів за допомогою підсистеми вправ з послідовним наростанням труднощів та зміною видів перекладу, які логічно передують УПП, що знімає емоційну напругу та стрес ще перед початком виконання власне перекладацьких вправ у близьких до реальних умовах з врахуванням психологічної готовності студентів до навчання та виконання професійної діяльності, в умовах формування та розвитку у студентів складових компетентностей ПК та використання ефективних способів контролю, що підвищують здатність студентів до автономії та рефлексії та за умови оптимально ефективного ступеня керованості навчальним процесом.

Метою експерименту є перевірка ефективності розробленої методики навчання майбутніх перекладачів УПП у ГВЕ, зокрема, визначення ефективності та доцільності використання розроблених підсистеми і комплексу вправ, а також перевірка ефективності двох варіантів методики навчання УПП, які відрізнялися ступенем керованості навчальним процесом.

Основний експеримент був вертикально-горизонтальним, відкритим і методично обґрунтованим, проводився за звичайних умов навчального процесу в межах аудиторних та позааудиторних занять у першому семестрі четвертого курсу серед студентів факультету лінгвістики кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". По вертикалі порівнювали рівень сформованості ПК загалом та предметної компетентності зокрема за результатами перед- та післяекспериментальних зрізів. Горизонтальний характер основного експерименту полягав у навчанні студентів за двома варіантами методики.

До неварійованих умов експериментів належить кількість студентів у експериментальних групах, критерії оцінювання та завдання перед- та післяекспериментальних зрізів, навчальних і контрольних

перекладів, тривалість навчання та викладач, який проводив експеримент. До розвідувального експерименту були залучені 16 студентів із ЕГ 1 та ЕГ 2. В основному експерименті взяло участь 32 студенти ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 та ЕГ 4 (по 8 студентів у кожній). На виконання комплексу вправ для навчання студентів УПП у ГВЕ виділено 36 години (1 кредит). Також по 45 хвилин виділено на перед- та післяекспериментальний зріз.

Варійованою умовою експерименту був ступінь керованості навчальним процесом майбутніх перекладачів: виконання вправ в ЕГ 1 та 3 з поступовим переходом від жорсткого до гнучкого ступеня керованості навчальним процесом і виконання вправ з жорстким ступенем керованості в ЕГ 2 та 4 протягом усього періоду навчання за запропонованою методикою.

Таблиця 1

Порівняння варіантів методики навчання усного послідовного перекладу

Етап навчання		Варіант 1 (ЕГ 1 і 3)	Варіант 2 (ЕГ 2 і 4)
<i>Доперекладацький</i>		Жорсткий ступінь керованості	Жорсткий ступінь керованості
1.	Інформативно-мотиваційне вступне заняття-дискусія		
2.	Вступне заняття з перекладацького скоропису, перекладацької етики та технічної підготовки		
3.	Цикл 1-2	Відносно жорсткий ступінь керованості	
<i>Власне перекладацький</i>		Гнучкий ступінь керованості	
4.	Цикл 3-5		

Слідом за І. П. Задорожною, під жорстким ступенем керованості навчальним процесом розуміємо керування викладачем усіма навчальними діями студентів з визначенням їхніх завдань і змісту, оптимально-можливих перекладів, систематичним контролем з боку викладача та наданням рекомендацій студентам щодо покращення ефективності навчання й успішності. Під гнучким ступенем керованості розуміємо спільне визначення навчальних цілей викладачем і студентом та самостійне визначення індивідуальних цілей із відбором способів їх досягнення та опосередкований контроль з боку викладача, наприклад, взаємоконтроль та самоконтроль за допомогою розроблених контрольних листів самооцінювання та діагностичної таблиці взаємо- та самооцінювання студентів [5].

Під переходом від жорсткого до гнучкого ступеня керованості у першому варіанті методики навчання розуміємо перехід від відносної до власне автономії студентів у навчальному процесі, тобто послаблення ступеня керованості навчальним процесом на кожному наступному етапі навчання. Вважаємо за доцільне організувати вправи з різним ступенем керованості таким чином: *жорсткий ступінь керованості* на інформативно-мотиваційному вступному занятті-дискусії та вступному занятті з перекладацького скоропису, перекладацької етики та технічної підготовки, *відносно жорсткий ступінь керованості* у 1 та 2 циклах навчального модуля, а у циклах 3-5 – *гнучкий ступінь керованості* навчальним процесом.

Теоретично результати експериментальних груп, що навчатимуться за другим варіантом методики навчання мають бути кращими, однак зважаючи на специфіку професії перекладача, на нашу думку, результати навчання за першим варіантом методики мають показати кращі результати, оскільки стимулюватимуть студентів до самостійності та автономії в навчанні, що є значною перевагою у роботі перекладача. Реалізація основного експерименту передбачала три етапи:

Таблиця 2

Структура основного експерименту

Етапи експерименту / термін проведення	Кількість годин / АЗ	Кількість груп / студентів	Основна мета
Передекспериментальний зріз (вересень 2013)	0,5 заняття / 1 година	4 групи 32 студенти	Визначити вихідний рівень сформованості перекладацької компетентності студента загалом та предметної зокрема
Експериментальне навчання УПП (вересень–грудень 2013)	14 годин / 7 занять	ЕГ 1 – 8 студентів; ЕГ 2 – 8 студентів; ЕГ 3 – 8 студентів; ЕГ 4 – 8 студентів	Перевірити ефективність розробленої методики
Післяекспериментальний зріз (грудень 2013)	0,5 заняття / 1 година		Визначити досягнутий рівень розвитку перекладацької компетентності

Табл. 2 дає можливість зробити висновок про загальну структуру основного експерименту, проведеного у 4 навчальних групах на ОКР "Бакалавр" у 7 навчальному семестрі. Таким чином, основний експеримент відбувався протягом 15 академічних годин у 4 експериментальних групах – ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 та ЕГ 4 і складався з трьох етапів:

- 1) передекспериментальний зріз, з метою визначення вихідного рівня сформованості перекладацької компетентності студентів загалом і предметної зокрема;
- 2) експериментальне навчання УПП з метою перевірки ефективності розробленої методики навчання;
- 3) післяекспериментальний зріз з метою визначення досягнутого рівня розвитку перекладацької компетентності.

Перед- і післяекспериментальний зрізи розвідувального та основного експериментів відрізнялися поставленими цілями. У розвідувальному експерименті основним завданням передекспериментального зрізу була перевірка психологічної готовності студентів до УПП, в основному експерименті – визначення вихідного рівня сформованості у студентів ПК та предметної компетентності у ГВЕ.

Під час розвідувального експерименту студентам було запропоновано дати відповідь на два запитання:

- 1) Який вид усного перекладу Ви вважаєте найскладнішим і чому?
- 2) Які труднощі виникають у Вас під час виконання УПП? Проведено опитування з метою визначення ставлення студентів до різних і конкретного виду перекладу та їхньої психологічної готовності до УПП. Відповіді студентів були ретельно опрацьовані нами для визначення питань, які варто було обговорити зі студентами в ході евристичної бесіди та для підготовки мотиваційних АВЗ для перегляду на інформативно-мотиваційному занятті-дискусії під час основного експерименту. Крім того, розвідувальний експеримент сприяв коригуванню галузі науки, в межах якої створено комплекс вправ, визначенню ефективних форм виконання вправ та залученню додаткових ефективних форм контролю.

Передекспериментальний зріз основного експерименту, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості ПК та предметної компетентності, передбачав виконання перекладу окремих слів або словосполучень зі статті у ГВЕ, обсяг якої становить 754 слова. Загальна кількість елементів для перекладу становить 46 слів та словосполучень, основну частину яких складають терміни у ГВЕ, інша частина – загальні науково-технічні терміни.

Для перевірки вихідного рівня сформованості ПК та визначення коефіцієнту навченості студентів відповіді, отримані під час перед- та післяекспериментального зрізів, аналізувалися відповідно до визначених критеріїв оцінювання: *прагматичні* (збереженням головного змісту та передача задуму автора тексту оригіналу); *лінгвістичні* (нормативність мови та відбір мовних відповідників); *психологічні* (дотримання загальних перекладацьких правил) [4].

Завдання передекспериментального зрізу сформульоване таким чином: Lesen Sie bitte den Text und übersetzen Sie die hervorgehobenen Wörter laut dem Kontext. Оскільки студенти вперше починають навчання УПП в сьомому семестрі, то можливою є тільки перевірка рівня сформованих до початку навчання УПП комунікативних і спеціальних компетентностей ПК та сформованої предметної компетентності, що базується на індивідуальному попередньому досвіді кожного студента.

Післяекспериментальний зріз проводився за допомогою УПП уривку доповіді на тему "Windkraft – Auswirkungen auf Mensch und Umwelt" з метою визначення рівня сформованості ПК загалом та приросту коефіцієнту навченості у предметній галузі знань протягом першого навчального модулю зокрема. Завдання післяекспериментального зрізу сформульоване таким чином: Dolmetschen Sie bitte den Vortrag zum Thema "Windkraft – Auswirkungen auf Mensch und Umwelt".

Для об'єктивності визначення ефективності запропонованих варіантів навчання та безпосередньо рівня сформованості ПК у студентів до та після першого навчального модуля нами було проаналізовано результати перед- та післяекспериментальних зрізів, а саме, визначено коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька, за яким задовільним вважається рівень навченості не нижче 0,7 (70%) [1].

Основний експеримент реалізовувався на кожному занятті з дисципліни "Усний двосторонній переклад", а після завершення першого модулю основного експерименту проведено післяекспериментальний зріз для визначення підсумкового рівня сформованості ПК та приросту коефіцієнту навченості у предметній галузі знань. Аналіз результатів передекспериментального зрізу основного експерименту показав недостатній середній коефіцієнт навченості студентів: 0,52 в групі ЕГ 1; 0,59 – в ЕГ 2; 0,40 – в ЕГ 3; 0,37 – в ЕГ 4. Низькі показники коефіцієнту навченості студентів свідчать про доцільність початку навчання за двома варіантами запропонованої методики. Середньостатистичні показники зрізу представлені у табл. 3.

Табл. 3 дає змогу зробити висновки, що середній коефіцієнт навченості в чотирьох групах є нижчим за задовільний, тобто 0,7. Це підтверджує низький рівень сформованості ПК та предметної компетентності у студентів та необхідність навчання за двома варіантами експериментальної методики та у відповідності до розробленої моделі навчання.

Таблиця 3

**Середньостатистичні показники рівня сформованості
перекладацької та предметної компетентностей у ГВЕ
(передекспериментальний зріз)**

Індекс ЕГ	Кількість неправильних відповідей за критеріями оцінювання				Загальна кількість неправильних відповідей (%)	Загальна кількість правильних відповідей (%)	Сума балів	Коефіцієнт навченості
	Неперекладена / пропущена інформація	Зміна змісту ТО	Мовні помилки	Нехтування загал. правилами переклад.				
ЕГ 1	5,4	12,6	3,1	0,9	48	52	43,3	0,52
ЕГ 2	7,25	10,2	2,8	1	46	54	49,2	0,59
ЕГ 3	8,4	5,9	14,1	0,6	60	40	33,3	0,40
ЕГ 4	11,9	14	3,1	0,7	63	37	31	0,37
Максимальні показники	46				100	100	39,2	1

Після завершення першого навчального модуля студенти були оцінені за такими ж критеріями оцінювання, як і під час передекспериментального зрізу, удосконаленими для оцінювання УПП. Середньостатистичні показники результатів післяекспериментального зрізу представлені в табл. 4.

Таблиця 4

**Середньостатистичні показники рівня сформованості
перекладацької та предметної компетентностей у ГВЕ
(післяекспериментальний зріз)**

Індекс ЕГ	Кількість правильних відповідей за критеріями оцінювання				Сума балів	Коефіцієнт навченості
	Неперекладена / пропущена інформація	Зміна змісту ТО	Мовні помилки	Нехтування загал. правилами переклад.		
ЕГ 1	27	26	12,6	6,6	72,3	0,79
ЕГ 2	25,1	28	13,9	6,3	73,3	0,80
ЕГ 3	23,7	21,9	13	4,5	63,3	0,72
ЕГ 4	22,9	22	12,9	6,4	64,4	0,73
Максимальні показники	70		20	10	68,3	1

Із табл. 4 видно, що коефіцієнт навченості у чотирьох групах після навчання за запропонованою методикою перевищив задовільний рівень навченості 0,7. Це є показником ефективності розробленої методики навчання УПП у ГВЕ за обома запропонованими варіантами навчання. Для визначення ефективнішого із двох запропонованих варіантів навчання проведено порівняльний аналіз коефіцієнтів навченості до та після експерименту. Середньостатистичні показники перед- та післяекспериментального зрізів представлені у табл. 5.

Таблиця 5

Середньостатистичні показники перед- та післяекспериментального зрізів

Індекс групи (індекс ЕГ)	Середньостатистичні показники рівня сформованості компетентностей		Приріст коефіцієнту навченості
	Передексп. зріз	Післяексп. зріз	
ЕГ 1	0,52	0,79	0,27
ЕГ 3	0,40	0,72	0,32
Показники за I варіантом МН	0,46	0,75	0,29
ЕГ 2	0,59	0,80	0,21
ЕГ 4	0,37	0,73	0,36
Показники за II варіантом МН	0,48	0,76	0,28

Результати, представлені в табл. 5, підтверджують, що навчання за обома варіантам пропонованої методики збільшило показники рівня сформованості ПК, а про успішність варіантів навчання по вертикалі свідчать зростаючі середньостатистичні коефіцієнти навченості.

Для визначення ефективності навчання студентів УПП в ГВЕ по горизонталі обраховано середній коефіцієнт навченості в групах за результатами післяекспериментального зрізу – 0,76. В експериментальних групах ЕГ 1 та 3, що навчалися за першим варіантом методики, цього коефіцієнта навченості досягли та перевищили 6 студентів із 16: 5 студентів з групи ЕГ 1 та 6 – з групи ЕГ 3, що складає 37,5% від загальної кількості студентів у двох групах. За другим варіантом навчання середнього коефіцієнту навченості досягло 5 студентів з контрольних груп ЕГ 2 і ЕГ 4: 4 – з групи ЕГ 2 і 1 – з групи ЕГ 4, що дорівнює 31,25% від загальної кількості студентів у двох групах.

Порівняльний аналіз якісних характеристик сформованості ПК у студентів дає змогу зробити висновок, що виконання розробленого комплексу вправ позитивно впливає та покращує рівень сформованості ПК майбутніх перекладачів, при цьому виконання вправ з поступовим переходом від жорсткого до гнучкого ступеня керованості навчальним процесом у першому варіанті методики є більш ефективним, ніж виконання вправ із виключно жорстким ступенем керованості.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів використаємо критерій φ^* кутового перетворення Фішера, що використовується для співставлення відсоткових часток учасників експерименту по частотності наявності ефекту від навчання за розробленою методикою [6]. Зміст кутового перетворення полягає у перетворенні відсоткових часток у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці буде відповідати більший кут φ , а меншій – менший. Варто зауважити, що співвідношення не лінійні, а розраховуються за формулою: $\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$, де P – відсоткова частка.

На основі гіпотез критерії Фішера сформулюємо статистичні гіпотези таким чином, що H_0 : частка студентів, які досягли досліджуваного ефекту, а саме, середнього коефіцієнту навченості 0,76, в ЕГ 1 і 3 не більше, ніж в ЕГ 2 і 4; H_1 : частка студентів, які досягли досліджуваного ефекту, а саме, середнього коефіцієнту навченості 0,76, в ЕГ 1 і 3 більше, ніж в ЕГ 2 і 4.

За допомогою зазначеної формули визначено величини кутів:

$\varphi_1 = 1,318116$ – відповідає відсотковій частці ЕГ 1 і 3 (37,5%);

$\varphi_2 = 1,1864$ – відповідає відсотковій частці ЕГ 2 і 4 (31,25%).

Загальна інформація про емпіричні частоти за двома значеннями ознаки: "Є ефект", "Немає ефекту" для визначення кутового перетворення зазначені в табл. 6.

Таблиця 6

Дані емпіричних частот ЕГ 1 і 3 та ЕГ 2 і 4

Індекс ЕГ	"Є ефект": задача вирішена			"Немає ефекту": задача не вирішена		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова Частка	φ^*	Кількість студентів	Відсоткова частка	
ЕГ 1 і 3	6	37,5 %	1,318	10	60%	16
ЕГ 2 і 4	5	31,25 %	1,186	11	50%	16
Кількість студентів	11			21		32

Табл. 6 дає змогу обрахувати емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n1 \cdot n2}{n1 + n2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

$n1$ – кількість спостережень в ЕГ 1 і 3;

$n2$ – кількість спостережень в ЕГ 2 і 4 [154].

У нашому дослідженні: $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,371$ порівнюємо з $\varphi^*_{\text{кр}}$ $\begin{cases} 1,64(p0,05) \\ 2,31(p0,01) \end{cases}$.

$0,371 < 2,31$, отже $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$

Для наочності проведених обрахунків зображуємо їх схематично на осі значущості (рис.1). $\varphi^*_{\text{емп}}$ за результатами обрахунків в зоні незначущості свідчить про правильність статистичної гіпотези H_0 , що частка студентів, які досягли досліджуваного ефекту, а саме, середнього коефіцієнту навченості 0,76, в ЕГ 1 і 3 не більше, ніж в ЕГ 2 і 4.



Рис. 1. Визначення критерію φ кутового перетворення Фішера для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження

Достовірність проведеного експерименту підтверджена шляхом визначення $\varphi^*_{\text{емп}}$ кутового перетворення Фішера, а аналіз результатів обрахунків підтвердив основні положення висунутої гіпотези та довів ефективність двох варіантів методики навчання УПП в ГВЕ. Перший варіант методики навчання відзначився незначною перевагою, що пояснюється його ефективним стимулюванням студентів до розвитку навчально-пізнавальної та психологічної компетентностей за допомогою поступового переходу від жорсткого до гнучкого ступеня керованості навчальним процесом і сприянням розвитку самостійності студентів як у виконанні аудиторних, так і позааудиторних завдань, що покращує рівень самооцінювання, контролю, рефлексії та цілеспрямованому і свідомому самовдосконаленню студентів. Такі результати можемо пояснити особливостями роботи перекладачів, до яких належить вміння самостійної підготовки до перекладу, робота в стресових ситуаціях та саморефлексія з метою уникнення недоліків минулих перекладацьких ситуацій у майбутньому. На основі отриманих результатів можемо констатувати, що гіпотеза експерименту підтверджена.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексів вправ для навчання майбутніх перекладачів УПП в інших галузях знань.

Використані джерела

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Володько А. М. Методичні передумови навчання майбутніх перекладачів усного перекладу науково-технічних текстів як виду мовленнєвої діяльності / А. М. Володько // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельниц. : [б. в.], 2013. – Вип. 3. – 1–8. – Режим доступу до ресурсу : file:///C:/Users/ANNA/Downloads/Vnadps_2013_3_3.pdf.
3. Володько А. М. Аналіз психологічних передумов навчання усного послідовного перекладу / А. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 3. – С. 140–146.
4. Володько А. М. Критерії оцінювання якості усного послідовного перекладу / А. М. Володько // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66) : Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – К. : Гнозис, 2015. – С. 97–104.

5. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО "Речь", 2007. – 350 с.

Володько А. Н.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ
УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ**

В статье представлены результаты проверки эффективности методики обучения будущих переводчиков устному последовательному научно-техническому переводу. Раскрыта структура эксперимента. Описаны содержание и результаты пред- и послеэкспериментального срезов, проанализированы их результаты. Определена варьируемая величина двух вариантов методики обучения устному последовательному переводу, отличающиеся степенью управления учебным процессом. Интерпретированы результаты экспериментального обучения, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, научно-технический перевод, переводческая компетентность, гипотеза эксперимента, экспериментальная проверка.

Volodko A. M.

**EXPERIMENTAL EFFICIENCY TESTING
OF TEACHING FUTURE INTERPRETERS CONSECUTIVE
SCIENTIFIC AND TECHNICAL INTERPRETING**

The article deals with the results of the experimental efficiency testing of teaching 4-th year students of foreign language faculties to consecutive scientific and technical interpreting. Described in the article is the methodological experiment, where two alternative methodologies in teaching consecutive scientific and technical interpreting to future interpreters are compared. The structure of the experiment is given due attention to. The contents and results of pre- and post-experimental data study are highlighted here too.

The experiment variate was controllability in the learning process of future interpreters: the experimental groups EG 1 and EG 3 were exercising by the gradual transition from the rigid to flexible controllability level, and the experimental groups EG 2 and EG 4 were exercising by rigid controllability level during all the period of study.

Under rigid level of controllability we understand the educational process with supporting of all students' actions, defining studying objectives, content, best-possible translations, systematic supervision and providing students with recommendations for improving learning and achievement by teacher. Under flexible level of controllability we understand consolidate teachers' and students' definition of educational objectives and self-determination of individual goals with the selection of methods for achieving goals by students and indirect control by the teacher, for example, mutual control and self-control by using self-assessment and diagnostic tables for interaction and students' self-evaluation by teaching future interpreters consecutive scientific and technical interpreting.

The conclusion has been made as to the efficacy of consecutive scientific and technical interpreting teaching methodology to future interpreters. The experimental testing based on the methods of mathematical statistics proves the hypothesis of the experiment. Perspectives of further research in this direction are outlined.

Key words: consecutive interpreting, scientific and technical interpreting, translation competence, experimental hypothesis, experimental testing.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2016

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті досліджується поняття "професійна підготовка майбутнього вчителя", яке розглядається як процес формування й набуття настанов, знань і вмінь, необхідних педагогу для належного виконання завдань навчально-виховного процесу. З'ясовано, що процес професійної підготовки вчителя має певні етапи та передбачає загальну, спеціально-професійну та особистісну підготовку. Увага акцентується на особистісній підготовці майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення дисциплін мовного та педагогічного циклів.

Ключові слова: майбутній філолог, педагогічна майстерність, професійна підготовка, мовна підготовка, самостійна робота, учитель.

Педагогічний процес, зокрема, зміст і характер професійної діяльності вчителя постійно змінюється, викликаючи в педагога потребу в оволодінні новими педагогічними засобами та методами впливу на формування особистості школяра. Це зафіксовано в державних документах, а саме: Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") (1993), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Закон України "Про вищу освіту" (2014) та інших нормативних актах.

Оновлена школа вимагає від майбутнього вчителя високого рівня професійної майстерності, досконалого володіння новітніми технологіями навчання та виховання, варіативними навчальними програмами, першокласного знання змісту предметів, які він викладає. Отже, випускник педагогічного навчального закладу має бути висококваліфікованим спеціалістом, всебічно розвинутою, творчою особистістю, яка вміє самостійно здобувати знання, мислити, вміло передавати інформацію іншим.

Різні аспекти педагогічної майстерності, фахового становлення, професійного саморозвитку та самоосвіти вчителя, вдосконалення технологій навчання майбутнього фахівця вивчали І. Дереза, О. Дубасенюк, С. Єлканов, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Л. Коробка, В. Вітюк, Ю. Рева, О. Остапчук, М. Морозова, Г. Топчій та ін. На сьогодні проблему професійної підготовки педагогів широко відображено в працях вітчизняних дослідників Н. Батечко, О. Баркунова, І. Зязюна, С. Калашнікової, В. Коваль, Т. Кожевникова, В. Кременя, Т. Крюкова, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Семенов, С. Сисоевої, які розглядають проблеми вищої педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, підготовки вчителів до педагогічної практики.

Актуальність фахової підготовки майбутнього вчителя у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах зумовлена необхідністю подолання таких суперечностей: між необхідністю формування в студентів професійної майстерності та недостатньою увагою навчального закладу до цієї проблеми; між об'єктивною потребою якісного перетворення процесу навчання майбутнього вчителя й існуючими традиційними методами навчання; між зростаючим попитом практичної реалізації цього процесу та відсутністю належного теоретичного і технологічного забезпечення.

Для подолання існуючих суперечностей, виявлення доцільних шляхів підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя вкрай необхідними є чітка організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також звернення до надбань історико-педагогічної науки, до доробку вітчизняних учених, їх конструктивне вивчення з метою вдосконалення й підвищення якості освіти. Отже, актуальність, недостатній ступінь дослідженості проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів-філологів, необхідність переосмислення історичного педагогічного досвіду в умовах сьогодення та можливість його творчого використання в роботі сучасних вищих навчальних закладів і спонукали до наукової розвідки з обраної теми.

У сучасній філософській, психологічній, педагогічній і методичній літературі дотепер ведуться дискусії щодо трактування поняття "професійна підготовка майбутнього вчителя". Більшість науковців єднаються в думці, що це процес формування й набуття настанов, знань і вмінь, необхідних фахівцеві для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.).

Глибокий та ретельний аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя має певні етапи та передбачає загальну, спеціально-професійну та особистісну підготовку студента. Загальна підготовка ставить за мету озброєння майбутніх філологів знаннями з гуманітарних і соціоекономічних предметів

(історія, філософія, екологія, соціологія, економіка, інформатика тощо). Спеціально-професійна підготовка включає вивчення студентами психологічних, педагогічних, методичних і мовних дисциплін. Особистісна підготовка передбачає самовиховання, самоосвіту та саморозвиток майбутнього спеціаліста (динамічний та неперервний процес самопроєктування особистості, що характеризується зростанням, становленням, інтеграцією та реалізацією професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу) [5, с. 211].

Новий навчальний план, який відображає зміст фахової підготовки майбутнього вчителя української та англійської мов, передбачає, що вагоме значення в системі професійного навчання майбутнього фахівця набувають дисципліни педагогічного циклу та мовної освіти, які виступають елементами загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. В результаті такого навчання у вищому педагогічному закладі студенти оволодівають певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, цілісним комплексом загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [3, с. 27]. У них формується базовий рівень педагогічної майстерності.

На думку І. Підласого, сутність педагогічної майстерності вчителя – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його ґрунтовної всебічної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою та передовим досвідом [8]. Майстерність учителя проявляється в уміннях організовувати навчальний процес, активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати в учнів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння.

Закцентуємо увагу на особистісній підготовці майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу на філологічному факультеті Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. В цьому контексті вагомого значення набуває самостійна робота студентів. Саме вона є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної, групової та колективної навчально-виховної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так і позааудиторних занять, без участі викладача, проте під його безпосереднім керівництвом [7, с. 320].

Предметом самостійної роботи студентів є глибоке вивчення провідної педагогічної думки минулого. Окремо варто зупинитися на дослідженні та використанні майбутніми вчителями-філологами теоретичної спадщини В. О. Сухомлинського (1918-1970) в процесі опанування дисциплін педагогічного циклу.

Так, під час вивчення історії педагогіки студенти I курсу знайомляться з життєвим шляхом і творчим досвідом Василя Олександровича, вивчають його біографію та самостійно опрацьовують його книги. При цьому особлива увага звертається на книгу "Серце віддаю дітям".

Студенти II курсу, виконуючи самостійну роботу з "Педагогіки", читають твір "Пависька середня школа", конспектують розділи книги, а саме: "Дружний педагогічний колектив – запорука успіху навчально-виховної роботи", "Моральне виховання", "Розумове виховання"; створюють власну "скарбницю цитат В.О. Сухомлинського". Для самостійного опрацювання студентам філологічного факультету також пропонується праця Василя Олександровича "Батьківська педагогіка". За програмою курсу "Педагогіка" цю роботу вони виконують у ході вивчення розділу "Теорія виховання". Таким чином, у майбутніх учителів формується стійке уявлення про те, що найвищою, найблагороднішою та найпочеснішою мрією кожного батька і матері В. О. Сухомлинський вважав творення людини, оскільки вони не тільки продовжують свій рід і відтворюють себе в своїх дітях, а й несуть відповідальність за нову людину, людство і його майбутнє загалом. Ґрунтовне опрацювання педагогічної спадщини видатного педагога дає змогу студентам виконати індивідуальний творчий проєкт, зокрема створити перелік рекомендацій і побажань батькам, учителям та класним керівникам, а також розробити семінар-практикум "Традиційні й нетрадиційні форми роботи з батьками".

У процесі вивчення розділу "Школознавство" майбутні вчителі опрацьовують твір "Розмова з молодим директором школи". Вони не просто читають та конспектують цю працю видатного педагога, а й, беручи саме її за основу, самостійно створюють індивідуальний проєкт "Відвідування та аналіз уроків", презентують його під час проведення круглого столу "Специфіка управлінської діяльності навчального закладу".

На III курсі, під час підготовки до практичних і лабораторних занять з "Основ педагогічної майстерності та виховної роботи", студенти у праці "Сто порад учителів" знаходять відповіді на питання, що їх хвилюють: "Що таке покликання до праці вчителя? Як воно формується?", "Будьте доброзичливими", "Про роботу з "важкими" учнями", "Поради вчителів, який починає працювати в школі", "Як виховувати самодисципліну в розумовій праці" тощо. Завданням до кожного практичного або лабораторного заняття є таке: "Самостійно доберіть цитату з творів В. О. Сухомлинського, яка могла б стати епіграфом до певної теми".

Педагогічну спадщину Василя Олександровича студенти самостійно вивчають і на 4 курсі, під час підготовки індивідуальних творчих завдань до спецкурсу "Сучасні технології навчання та виховання".

Його мета – поглиблення та розширення професійної підготовки спеціалістів, становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога, що розвивається й формується в умовах альтернативної освіти. Зміст спецкурсу орієнтований на нову галузь педагогічної науки – педагогічну інноватику; глибше ознайомлення студентів із новітніми досягненнями сучасної науки і прогресивними зарубіжними та вітчизняними освітньо-виховними технологіями; вивчення найбільш типових моделей альтернативної освіти, що різняться своєрідністю, яскраво вираженим авторським підходом до трактування педагогічних ідей; детальний розгляд тих концепцій та освітніх проектів, які стали основою масових педагогічних рухів, дали імпульси розвитку гуманістичної педагогіки.

Авторська школа Василя Сухомлинського також є предметом самостійного вивчення. Особлива увага приділяється опрацюванню праці видатного педагога "Листи до сина" та статей "Педагогіка серця", "Не бійтесь бути ласкавими", "На нашій совісті – людина", "Праця, покликання, щастя", "Слово до учнів". Також студенти пишуть реферати на тему "Технології виховання В. О. Сухомлинського".

Таким чином, протягом чотирьох років вивчення предметів педагогічного циклу студенти філологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка не просто читають і конспектують твори видатного педагога, у них формується уявлення про організацію навчально-виховної роботи в школі, професію вчителя, його педагогічну майстерність та адміністративну діяльність. Спираючись на здобуті самоосвітньою діяльністю знання, майбутні вчителі розв'язують педагогічні завдання, оволодівають елементами педагогічної техніки; відкривають для себе засоби й напрями цілеспрямованого професійного самовдосконалення.

Зупинимо нашу увагу на мовній підготовці майбутніх учителів-філологів. Професійна мовна компетентність майбутнього вчителя-філолога характеризується науковцями як здатність фахівця відповідати вимогам професії та демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному й писемному професійному мовленні, бездоганне володіння нормами сучасної літературної мови, лінгвістичну освіченість, розвинене мовне чуття; широку ерудицію, знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та літератури, персоналій, обізнаність із творами світового письменства, перекладною літературою; користування словниками різних типів, граматики, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками та ін., що сприятимуть удосконаленню мовної культури вчителя-словесника; володіння власним арсеналом засобів підготовки учнів до контрольної-оцінювальної діяльності, моніторингу, зовнішнього незалежного оцінювання тощо; уміння створювати програмно-тематичні комплекси опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі тощо, опираючись на внутрішню мотивацію та досвід, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку [2; 4; 6].

Фахова мовна підготовка вчителів англійської мови в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка спрямовується на створення необхідних умов для оволодіння студентами теоретичними знаннями зі спеціальності "Українська мова і література та англійська мова і зарубіжна література", вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя української мови та література, вчителя англійської мови та зарубіжної літератури. Зміст фахової підготовки на рівні бакалавра визначається не лише нормативними навчальними дисциплінами (філософія, логіка, основи економіки, основи інформатики, педагогіка, вікова і педагогічна психологія, українознавство, історія зарубіжної літератури тощо), а й нормативними навчальними дисциплінами професійно-практичної підготовки: сучасна українська літературна мова, вступ до мовознавства, історія української літератури, практична граматики, країнознавство, практика усного та писемного мовлення, методика викладання англійської мови.

Мовна підготовка майбутніх учителів іноземної мови, з одного боку, повинна відповідати суспільним умовам розвитку і бути науково-орієнтованою, дослідницькою. По-друге, важливим є якісний (змістовний) аспект підготовки вчителів, причому потреби учнів мають бути враховані. Так, студенти повинні володіти мовою настільки, щоб при бажанні надалі займатися науковою роботою за темою дослідження з літератури, лінгвістики чи країнознавства.

Однією із численних ініціатив з боку Ради Європи та Європейського Союзу є розробка нових підходів до мовної підготовки фахівців. Свою ініціативу Рада Європи втілила в "Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (2001 р.) та "Європейському мовному портфолію", які представлені у вигляді інструментарію підтримки диверсифікації з питань оволодіння іноземною мовою. На базі згаданих документів нами розроблено відповідні програми з навчальних дисциплін для якісної мовної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Фахівець-філолог освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр "Українська мова і література та англійська мова і зарубіжна література" повинен уміти:

– розуміти та реагувати на загальні ідеї та окремі подробиці з таких типів текстів: короткі оповідання, описи, короткі розмови, телевізійні новини з проблем у межах тем, що вивчаються, які подаються як аудіо чи відео запис з чіткою вимовою, стандартним акцентом;

– вільно і впевнено спілкуватися у формі діалогу та монологу в ситуаціях, які можуть виникнути в межах тем, що вивчаються, демонструючи при цьому вміння користуватися основними засобами просодії (інтонація та наголос) для досягнення різних комунікативних цілей та вживаючи обсяг лексики, визначений Програмою;

– розуміти та реагувати на інформацію, подану в текстах таких типів: оповідання та описи, особисті листи, газетні статті, доповіді, автентичні художні тексти, що відповідають рівню студентів і стосуються проблем у межах тем, визначених Програмою;

– писати з проблем у межах тем, що вивчаються, такі типи текстів: особисті та офіційні листи різних видів (запрошення, прохання, вибачення, пояснення, відмова, подяка); інструкції з чіткою послідовністю (рецепти, процедури, вказівки); короткі біографії реальних або уявних людей; твори-мініатюри; короткі оповідання; описи людей, місць, предметів, процесів, подій;

– демонструвати розуміння соціокультурних аспектів поведінки, побуту та життя англомовних країн.

Актуальною проблемою підготовки вчителя іноземної мови залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності. У вищій школі продовжують існувати проблеми перекося предметної підготовки над психолого-педагогічною, проблеми розриву між навчальними дисциплінами. Звичайно, кожний навчальний курс має власний предмет дослідження, проте всі складові професійної парадигми повинні бути єдині в реалізації найважливішого завдання – підготовки вчителя-дослідника.

Тому, забезпечуючи якісну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, на заняттях з практики усного та писемного мовлення ми добираємо матеріал і розробляємо відповідні вправи з урахуванням необхідності формування не лише мовних навичок і мовленнєвих умінь, але й акцентуємо увагу на розв'язанні педагогічних проблем, які можуть виникнути під час професійної діяльності. Нагадаємо, що одним із головних завдань дидактики вищої школи є навчання студента самостійно здобувати знання. Одним із видів організації самостійної роботи з урахуванням цілей і змісту професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах ми пропонуємо перегляд автентичних фільмів, виконання розроблених завдань та обговорення проблем на заняттях.

Так, під час вивчення теми "Schooling" студентам третього курсу для перегляду та обговорення пропонується фільм "The Ron Clark story" (2006). Студенти знайомляться з особистістю Рона Кларка, вивчають його правила та підходи до навчання дітей. Особлива увага приділяється Академії Рона Кларка, яку він відкрив у 2007 році. Майбутні вчителі мають вивчити досвід цього педагога та розробити власний проект навчального закладу для дітей.

У процесі навчання майбутніх учителів іноземної мови ми повинні пам'ятати, що педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з удосконаленням оволодіння прийомами навчання та виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, але й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що формування професійної майстерності майбутніх учителів-філологів має здійснюватися не лише з урахуванням нових перспектив реформування освіти в Україні, а й бути націленим на подолання наявних проблем та очікуваних викликів. Наше дослідження сприяє вирішенню проблеми формування професійної майстерності майбутнього вчителя-філолога. Проте ця стаття не дає відповіді на всі запитання та не розв'язує всіх завдань. Так, украй важливими, на нашу думку, залишаються питання формування педагогічної майстерності майбутнього педагога у процесі проходження педагогічної практики, вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Отже, саме за цими напрямками варто продовжувати наукові розвідки.

Використані джерела

1. Базова В. І. Формування практичної готовності до педагогічної діяльності викладачів іноземних мов у Німеччині / В. І. Базова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – К., вид-во ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти", 2013. – Вип. 8 (21). – С. 16–21.
2. Барбаш І. Формування професійної мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема / І. Барбаш // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч1). – С. 152–157.
3. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько / Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 4.1. – С. 25–42. – (Педагогіка і психологія).

4. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В. О. Коваль. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.
5. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
6. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
7. Стеблева К. К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій / К. К. Стеблева // Особливості підготовки сучасного фахівця : наук.-метод. зб. – Київ, 2012. – С. 317–325.
8. Ягунов В. В. Педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=101.

Гергуль С. Н., Городничка Л. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

В статье изучается понятие "профессиональная подготовка будущего учителя", которое рассматривается как процесс формирования и получения установок, знаний и умений, необходимых педагогу для выполнения задач учебно-воспитательного процесса. Выявлено, что процесс профессиональной подготовки учителя имеет определенные этапы и предусматривает общую, специально-профессиональную и личностную подготовку. Внимание акцентируется на личностной подготовке будущих учителей-филологов в процессе изучения дисциплин языкового и педагогического циклов.

Ключевые слова: будущий филолог, педагогическое мастерство, профессиональная подготовка, языковая подготовка, самостоятельная работа, учитель.

Gergul S. M., Horodnycha L. V.

FORMATION OF FUTURE TEACHER-PHILOLOGIST'S PROFESSIONAL EXCELLENCE

Topicality of a future teacher's professional training in modern higher educational establishments is determined by the necessity to overcome the following contradictions: between the need of students' pedagogical excellence formation and the insufficient attention of the educational institution to this issue; between the objective requirement of a future teacher's educational process high-quality transformation and the existing traditional teaching methods; between the increasing demand of practical implementation of this process and the lack of sufficient theoretical and technological support.

The concept "future teacher's professional training" is considered to be the process of formation and acquisition of goals, knowledge and skills that a specialist needs for proper accomplishment of special tasks in the teaching and educational process. It has been stated that the process of a future teacher's professional development has certain stages and presupposes students' general, special, professional and personal training for working within their specialty.

The new curriculum, that reflects the content of a future Ukrainian and English teacher's professional training, presumes that a great value in the system of a future expert's professional education is given to the disciplines of pedagogical cycle and language education that act as elements of a future teacher's general, professional and personal training. As a result of such training in higher educational institutions students master a certain level of informative, procedural and scientific bases of pedagogical activity, a complete complex of general and pedagogical knowledge, abilities, and skills. The article focuses on future teacher-philologists' personal training in the course of language and pedagogical cycle disciplines at Philology department of Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University.

Key words: future philologists, pedagogical excellence, professional training, language training, self-study work, teacher.

Стаття надійшла до редакції 25.10.16

УДК 316.77:81'342.9:37.091.12.011.3-051:811.111

Гурина Н. В.

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ІНТОНЕМ У ГОВОРІННІ

В статті описується місце та роль комунікативних стратегій у процесі навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні. На основі головних рис характеру та стереотипів мовленнєвої поведінки британців визначається мета основних комунікативних стратегій їхньої культури спілкування. Детально аналізуються тактики та прийоми комунікативних стратегій дистанціювання та натяку у взаємозв'язку з релевантними англійськими інтонемами та мовними засобами з національно-культурною специфікою.

Ключові слова: соціолінгвістичні знання, іншомовне міжкультурне спілкування, комунікативна стратегія, інтонема.

Правильне, з точки зору норм вимови, іншомовне говоріння майбутнього вчителя англійської мови буде дійсно правильним лише за умови врахування правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у культурі вивчуваної мови. Дослідження комунікативних "збоїв" науковцями (Красних В. В., Кузьменкови Ю. і А., Ніколаєва Ж. В., Рот Ю., Тер-Мінасова С. Г.) свідчать, що основною їх причиною є розбіжності між семантичними та прагматичними значеннями мовленнєвих засобів [3, с. 169]. Щоб уникнути таких збоїв та адекватно сприймати англійське мовлення, а також робити власне максимально зрозумілим для її носія, майбутньому вчителю необхідно оволодіти певним обсягом лінгвосоціокультурних знань, які забезпечують здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування (ІМС). Без таких знань важко правильно декодувати смисл англійських висловлювань і реагувати на них належним чином.

Як відомо, найбільшу частину інформації реципієнт отримує з "мови тіла" та жестів мовця (кінесика). Інтонаційні засоби спілкування займають друге місце за значущістю в передачі та декодуванні смислу повідомлення серед засобів спілкування. У нашому дослідженні, присвяченому методиці професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем (одиниць навчання англійської інтонації) у говорінні, червоною ниткою проходить тема звукової культури спілкування, яка враховує основні правила комунікативної поведінки англійського суспільства та є важливою умовою успішного ІМС. Тому до складу професійної фонологічної компетенції [2], яка тісно взаємопов'язана з лінгвосоціокультурною компетентністю, ми пропонуємо включити й відповідні соціолінгвістичні знання.

Проаналізувавши складну структуру лінгвосоціокультурної компетентності, ми відібрали соціолінгвістичні знання, необхідні для успішного формування професійної фонологічної компетенції, а саме: мовні та мовленнєві засоби з національно-культурною специфікою різних рівнів (англійські інтонемі, граматичні структури, сталі вирази, кліше та лінгвістичні маркери педагогічних ситуацій). Під час навчання англійської інтонації майбутніх педагогів ми також враховуємо соціокультурні знання (теми "табу" та безпечні теми спілкування) і соціальні знання (культуро-специфічні правила та норми спілкування, стандартизовані моделі комунікативної поведінки).

Культура іншомовного спілкування, лінгвосоціокультурні знання розглядалися багатьма дослідниками (Воробйов В. В., Гончарук Т. В., Слізарова Г. В., Маслова В. А., Кузьменкови Ю. та А., Ларина Т. В., Тер-Мінасова С. Г., Fox K., Hall E. T. and Hall M. L. та ін.). Багато з них визнавали інтонацію одним із головних індикаторів рівня сформованості іншомовної вимовної культури та мовленнєвої поведінки. Але немає досліджень, присвячених англійським інтонемам, що обслуговують англійські комунікативні стратегії в ситуаціях педагогічного спілкування. Тому метою нашої статті є аналіз основних комунікативних стратегій (КС) англійської культури та інтонем, що їх обслуговують.

Відповідно, завданнями статті є: визначення сутності поняття комунікативної стратегії; характеристика мети основних комунікативних стратегій британської культури; аналіз КС дистанціювання та натяку з їх основними тактиками та прийомами у взаємозв'язку з відповідними інтонемами-маркерами і мовними засобами.

Спочатку зазначимо, що мовленнєва поведінка британців регулюється низкою соціальних установок (attitudes) та певними соціальними нормами. Основними цінностями англійського соціуму є: гедонізм, толерантність, витримка, стриманість, прагнення до компромісу, орієнтація на успіх, формалізм, конкуренція, недоторканість особи на духовному та фізичному рівнях. В англійській комунікативній культурі є групи стратегій, що забезпечують співрозмовникам можливість триматися безпечної дистанції та встановленого регламенту з метою забезпечення комфортної (безконфліктної)

атмосфери спілкування [3, с. 193]. Для англomовного суспільства не властиво вдаватися до емоцій, бо вони сприймаються як загроза рівному перебігу розмови та безконфліктній атмосфері. Подвійний характер побутової англomовної поведінки виявляється у тенденції до багатослівності поряд з невисокою інформативністю; у значному використанні експресивно-оцінювальних засобів спілкування, які свідчать про ритуальну увагу до співрозмовника поряд з нейтральним (частіше формально-байдужим) ставленням до нього, з одного боку, та прагнення приховати власні (реальні) почуття, з іншого. Британці вважають, що людина може свідомо керувати як перебігом бесіди, так і власними емоціями. Прагнення до позитивної взаємодії та "збереження обличчя" виявляється в постійному звертанні до тактики "small talk", коли співрозмовники легко, невимушено та неформально спілкуються на певну тривіальну тему, вживаючи стереотипні фрази. При цьому не переслідується жодна комунікативна мета. Ця тактика має на меті встановлення комфортного психологічного клімату, демонстрацію позитивного ставлення до співрозмовника, регуляцію комунікативного міжособистісного простору.

Отже, *комунікативна стратегія* – це сукупність мовних і мовленнєвих засобів, що вживаються для досягнення визначеної мети спілкування та попередження виникнення мовленнєвих "збоїв", які виникають у результаті розбіжностей культурних норм [3, с. 193]. Відповідно, комунікативні стратегії можна віднести до соціолінгвістичних знань з національно-культурною специфікою.

Наявність регулярних розбіжностей у ІМС, дала можливість виділити низку КС англomовного суспільства. Найбільше розбіжностей виявлено у вираженні спонукань, позитивної та негативної оцінки. В англomовній культурі, наприклад, є тенденція до перебільшення в позитивному оцінюванні та применшення в негативному, у той час як в українській культурі, навпаки, спостерігається применшення позитивної оцінки та категоричність у перебільшення негативної.

У нашому дослідженні ми використали комунікативні стратегії, виділені Ю. та А. Кузьменковими, які ґрунтовно аналізують розбіжності комунікативної поведінки британської, американської та російськомовної культур; розглядають основні англійські КС та ілюструють їх цікавими прикладами.

Основними комунікативними стратегіями британців є: дистанціювання; натяк, комунікативна підтримка співрозмовника; ухилення; прагнення до підтримки бесіди; структурна організація фреймових фраз комунікативного контакту; тематична організація комунікативного контакту. Ці КС виявляються у виборі певних тактик і прийомів мовленнєвої поведінки та відповідних мовних і мовленнєвих засобів; до останніх і відносяться інтонації. Загальною метою усіх зазначених КС є забезпечення комфортної атмосфери спілкування, безконфліктності, компромісу, підтримки співрозмовника, збереження власного "обличчя" та відчуття "privacy".

У нашій статті ми зосереджуємо увагу на КС дистанціювання та натяку, які мають велике значення для успішного ІМС майбутніх учителів англійської мови.

КС *дистанціювання* визнана однією з найважливіших та є потужним засобом впливу на оточуючих [1, с. 5]. Вона регулює ступінь близькості чи віддаленості співрозмовників, надає можливість ставити перепони для захисту своєї території. Ця КС виражається у зміщенні часового плану (акцент на минулий або майбутній час) та використанні модальних дієслів і стійких конструкцій. Наприклад, під час навчання майбутніх учителів організувати клас на виконання певного завдання, необхідно навчити їх надавати учням англomовні вказівки, які в українській мові маркуються імперативними лексико-граматичними конструкціями, переважно типу інструкції, наказу: "Принесіть крейду, зачиніть вікно, роздайте зошити...". Більшість учителів у наших школах та ВНЗ, на жаль, вдаються саме до імперативу і, відповідно, англійських інтонацій на основі низького низхідного тону (Low Fall), що є помилковим і недоречним в англomовному комунікативному середовищі. Вживання "магічного" *please* не рятує вчителя від надто категоричного та навіть брутального звучання, з точки зору англomовної культури.

В англійській мові для зниження категоричності імперативних висловлювань і надання їм ввічливої та тактовної форми вживаються часові форми Past Simple, Future Simple, модальні дієслова та стійкі вирази, щоб уникнути Present Simple, який ніби обмежує свободу вибору реактивних висловлювань. Так, замість "*Bring us some chalk please*", на яку накладається інтонація 1 (Intoneme 1), доцільно вжити граматичну структуру загального питання "*Will you bring us some chalk please?*", на яку накладається інтонація 2, 2а з низьким висхідним ядерним тоном в основі (Low Rise) або "*Could you bring us some chalk please?*".

Такі прийоми стратегії дистанціювання сприяють розвитку таких цінностей, як: індивідуалізація, амбітність, прагнення успіху. Представимо цю КС з релевантними англійськими інтонаціями-маркерами у таблиці 1.

Працюючи з КС дистанціювання, необхідно пояснити студентам, що англійські модальні дієслова є незамінними "регуляторами ввічливості", які дозволяють майбутньому вчителю варіювати ступінь обов'язковості виконання інструкції прохання тощо.

Розглянемо "стратегічне поле" модальних дієслів *could, would, might* для потреб педагогічної комунікації. Зазначені модальні дієслова широко вживаються для вираження: прохань, питань, пропозицій, побажань, особистої думки та можуть мати різні відтінки ввічливості, які потребують відповідних інтонацій, частіше "інтонацією толерантності" з низьким висхідним Low Rise (Intoneme 2, 2а) та низхідно-висхідним Fall-Rise (Intoneme 5, 5а) ядерними тонами в основі. Так, питальні конструкції з цими модальними дієсловами – традиційні способи вираження ввічливої форми прохання вчителя, пропозиції, власної думки, критичного зауваження тощо.

**Комунікативна стратегія дистанціювання
в англомовній культурі та релевантні інтонемі-маркери**

Комунікативна стратегія	ДИСТАНЦІЮВАННЯ	
тактики	зміщення часового плану	вживання модальних дієслів
прийоми	заміна Present Simple на Past Simple та Future Simple	вживання модальних дієслів в стійких конструкціях
	використання Present Continuous	вживання модальних дієслів умовного способу
Приклади інтонем-маркерів	'Will you 'open your 'books now? (Intoneme 2) I was 'thinking to 'ask 'Jim to go to the blackboard (Intoneme 1a). I am 'looking 'forward to your 'coming back from 'holidays (Intoneme 1). 'Will you be 'writing with 'this pen a ,gain? (Intoneme 2 for simple enquiring about a pupils plan	I was 'wondering if you could 'lend me your 'pen please (Intoneme 2a). 'Could you 'pass me a 'pencil? (Intoneme 2) You would 'better 'try a ,nother ,variant this time (Intoneme 5a). 'How much 'time would you 'like for 'writing it? (Intoneme 1)

Example 1: A Teacher: You could 'try a ,new sentence, George. (Int. 2a). Communicative purpose: to express polite suggestion, attitude: genuinely interested, non-categorical, warm and encouraging.

Example 1a: A Teacher: 'Try a ,new ,sentence, George. (Int. 1). Communicative purpose: to express categorical order, attitude: categorical, weighty, firm.

Як бачимо, вживання інтонемі 1 (приклад 1a) на основі низького низхідного тону суперечить культурі мовленнєвої поведінки британців та обмежує особистісну свободу учня, відчуття комфорту в спілкуванні. Перевага інтонемі 2a у цьому контексті очевидна: вона дозволяє вчителю забезпечити так звану умовлядну відстань між ним та учнем, надати останньому право вибору та відчуття збереженої "privacy".

Критичні зауваження наші вчителі англійської мови найчастіше виражають за допомогою імперативу типу наказу або інструкції, на який накладається інтонема 1.

Example 2: A Teacher: You have to 'read the ins, tructions first. (Int. 1). Communicative purpose: to insist on reading instructions, attitude: firm and intense.

Таке нав'язливе модальне значення інтонемі 1 знову суперечить англомовним КС, тому правильним буде виразити критичне зауваження за допомогою модального дієслова в стійкій конструкції.

Example 2a: A Teacher: You could ,read the ins, tructions first, 'Tommy. (Int. 5a). Communicative purpose: to express friendly warning, attitude: encouraging, polite.

Важливо навчити майбутнього вчителя інтонаційно правильно маркувати речення умовного способу, які є особливо цінними для розпитування учнів, уточнення інформації. Умовний спосіб робить запитання ненав'язливим та вимагає вживання інтонем переважно на основі Low Rise, Fall-Rise.

Example 3: A Teacher: 'Would you be able to 'bring your compo'sitions by ,Friday, 'students? (Int. 2). Communicative purpose: to express indefinite enquiry, attitude: polite, genuinely interested.

Example 3a: A Teacher: ,Bring your compo, sitions by, Friday, students. (Int. 1a). Communicative purpose: to express categorical request, attitude: final, serious.

КС **натяку** є наступною антиконфліктною КС, мета якої полягає в регулюванні ступеню емоційного впливу на співрозмовника, згладжуванні "гострих кутів" спілкування шляхом зниження значущості висловлювання, що є наслідком функціонування правил ведення "small talk". КС натяку ґрунтується на використанні різноманітних прийомів "understatement" – применшення, щоб нейтралізувати емоції мовця щодо змісту висловлювання або співрозмовника та зробити процес спілкування ввічливо невимушеним. Семантичне значення англійського understatement не співпадає з прагматичним. Ця КС демонструє ввічливе та обережне ставлення до почуттів співрозмовника, тому, з точки зору прагматики, висловлювання з применшенням не може вважатися хибним.

У педагогічному спілкуванні КС натяку вживається досить часто, оскільки на кожному уроці виникають делікатні ситуації спілкування, коли, наприклад, потрібно повідомити про незадовільну оцінку, необхідність перескладання, виразити своє несхвалення, скаргу або критику. Відповідно, комунікативна тактика регуляції зниження значущості висловлювання (downtoning) використовується під час обміну думками між учителем та учнем, для вираження критичної оцінки або ставлення першого до предмету обговорення або поведінки другого. Основні прийоми цієї комунікативної тактики – *мінімізація значимості та зниження визначеності*. Кожний із цих прийомів вимагає вживання певних лексико-синтаксичних структур і релевантних інтонем. Так, прийом мінімізації передбачає оперування прислівниками- мінімізаторами *just, only, a bit, a little, very* та *non-assertive words: somehow, somewhat, somewhere*, які нейтралізують небажані емоції, зменшують гостроту критики, приховують несхвалення.

Example 1: A teacher: You for, got some ,details, ,Boby. (Int. 1). Communicative purpose: to disapprove, attitude: categoric and intense.

Як бачимо, інтонаема 1а у цьому контексті не відповідає основним принципам британської культури спілкування, тому доцільно замінити це стверджувальне речення на таке, де буде вжито мінімізатор та антиконфліктна інтонаема 2, 2а, 5 чи 5а.

Example 1a: A teacher: You could give a little ,more attention to `details, Boby. (Int. 2a). Communicative purpose: to reprove, attitude: calmly disapproving, friendly.

Example 2: Your ,reading was rather ,slow, Alice. (Int. 1a). Communicative purpose: to disapprove, attitude: weighty, intense.

Example 2a: A teacher: Your ,reading was a bit ,slow, Alice. (Int. 2a). Communicative purpose: to reprove, attitude: calmly disapproving, friendly.

Приєм зниження *визначеності* забезпечується вживанням різних вербальних засобів, що виражають припущення, таких як заповнювачі пауз – "філлери": *kind of, sort of, so to speak, more or less*, які роблять говоріння вчителя менш різким, категоричним, з "пом'якшувальним" ефектом. Доречними є дієслова, що виражають намір, такі як: *incline, tend, intend*. При цьому вибір інтоном варіюється між 1а, 2, 2а та 5а.

Example 3: You make 'too many mis'takes in ar, ticu, lation. (Int.1). Communicative purpose: to announce the fact, attitude: categoric, final, serious.

Example 3a: You tend to 'make a bit ,more mis'takes in ar, ticu, lation than ,usual. (Int. 5a). Communicative purpose: to express concern, attitude: sympathetic, warning, quite warm.

Тактика використання заперечення як натяку реалізується як засіб зменшення значимості та зустрічається в трьох типах конструкцій заперечення: пряме, приховане та подвійне. Мета цієї тактики полягає у послабленні емоційного впливу стилістично забарвлених слів, що виражають критичне ставлення, незгоду, недобррозичливість.

Example 4: I 'don't feel like 'giving you a ,bad ,mark. (Int. 5a). (The understatement is: I want you to try again). Communicative purpose: to encourage, attitude: sympathetic, cordial.

Example 5: A teacher: You 'aren't very 'skillful at trans, cribing ,are you? (Int. 5a). (The understatement is: You are bad at transcribing). Communicative purpose: to reassure, warn; attitude: regretful but sympathetic.

Тактика заперечення особливо незамінна для вираження негативного ставлення вчителя до деяких учинків, результатів дії, висловів і т.д.; скарг, пояснень, вибачень. Наприклад, щоб виразити своє несхвалення, доречно буде сказати так:

Example 6: A teacher: I'm not quite 'sure about the ,last chapter of your compo, sition. (Int. 5a). Communicative purpose: to show hesitance; attitude: calmly disapproving, regretful.

Приєм прихованого заперечення вживається в стверджувальних реченнях шляхом заміни прямого заперечення прислівниками типу: *hardly, barely, scarcely, few, little* або дієсловами *fail, lack*.

Example 7: A teacher: The 'second 'team failed to mention all the ,facts. (Int. 5a). (The understatement is: The second team didn't get the score). Communicative purpose: to disapprove friendly; attitude: polite, regretful.

Подвійне заперечення виникає, коли в заперечному реченні вживаються ще й слова з префіксами негативного значення. Наприклад: *Your ,new 'deskmate 'doesn't look un, vfriendly. You could sug'gest him 'doing the 'project to, gether, Jane. (Int. 5, 2). Communicative purpose: to reassure, patronize, encourage.*

КС *ухилення та пом'якшення* є логічним продовженням стратегії натяку. Щоб не образити англomовного співрозмовника, який намагається "зберегти обличчя", важливо вміти пом'якшувати категоричні твердження, критичні зауваження, пораду або ставлення до предмету обговорення чи співрозмовника, що є внятково важливою комунікативною стратегією у професії вчителя іноземної мови. Пом'якшення можна досягти двома шляхами: максимальна персоналізація чи суб'єктивізація своєї точки зору (*personalising*) або, навпаки, узагальнення думки (*generalizing*) – перенесення акценту на загальноприйнятту думку з метою приховування власної. Такі комунікативні прийоми не містять загрози до власного часу чи свободи дій англomовного співрозмовника, який усвідомлює необхідність дотримання норм, порядку та законів як істину, що не обговорюється.

Інтонами-маркери КС ухилення та пом'якшення з їх специфічними мовними і мовленнєвими засобами будуть об'єктом дослідження в наступних публікаціях. Перспективою вивчення проблеми є синтез усіх необхідних для майбутнього вчителя англійської мови соціолінгвістичних, соціокультурних та соціальних знань як основи для відбору педагогічно цінних інтоном.

Включення виділених комунікативних стратегій британців з відповідними інтонаемами в процес професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської інтонації забезпечить успішність іншомовного міжкультурного спілкування та належний рівень розвитку іншомовної вимовної культури.

Використані джерела

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Спб. : Каро, 2005. – 352 с.
2. Гурина Н. В. Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури / Н. В. Гурина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – Вип. 18. – С. 210–218.

3. Кузьменковы Ю. и А. Английский язык для межкультурного общения / Ю. и А. Кузьменковы. – М. : Издательство Московского Университета, 2013. – 276 с.
4. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации / Т. В. Ларина. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 507 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
6. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour / K. Fox. – London : Hodder. – 2004.

Гурина Н. В.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
УПОТРЕБЛЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ ИНТОНЕМ В ГОВОРЕНИИ**

В статье описывается место и роль коммуникативных стратегий в процессе обучения будущих учителей употреблению английских интоном в речи. На основе главных черт характера и стереотипов речевого поведения британцев определяется цель основных коммуникативных стратегий их культуры общения. Детально анализируются тактики и приёмы коммуникативных стратегий дистанцирования и намёка во взаимосвязи с релевантными английскими интонами и языковыми средствами с национально-культурной спецификой.

Ключевые слова: *социолингвистические знания, иноязычное межкультурное общение, коммуникативная стратегия, интонома.*

Нурна N. V.

**COMMUNICATIVE STRATEGIES IN PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING PROSPECTIVE
TEACHERS TO USE ENGLISH INTONEMES IN SPEECH**

The article is dedicated to the problem of successful cross-cultural communication and speech "failures" of non-native English speakers as an important aspect to be considered when teaching the English intonation to the students of pedagogical departments professionally. Attention is focused on intonemes that help teacher trainees of English sound natural and relevant to the English communicative norms. General attitudes and traditions, and principles of the British cultural community that influence the effectiveness of cross-cultural interaction are described. The main British values centered round the concept of individualism with the emphasis on personal interests, independence and lack of formality are recited. Therefore, the content of sociolinguistic knowledge, necessary for successful teaching of the English intonation to teacher trainees, is analyzed. Defined are the goals of the main communicative strategies: distancing, hinting, softening and shifting, communicative support, keeping the conversation going, initiating communicative contact, arranging the middle stage, handling small talk topics which are governed by a set of unwritten universal rules, basic cultural traditions (trust, compromise, and tolerance). The tactics and techniques of the communicative strategies of distancing and hinting, deeply rooted in the national worldviews, patterns of behaviour and stereo-typical thinking are characterized in correlation with relevant English intonemes. Within the communicative strategy of distancing, which is aimed at making orders, requests, suggestions and inquiries less direct and therefore more polite forms, the techniques of shifting to the future, continuous or the past with correspondent language means are in the focus. Certain tense forms and modal verbs used for this purpose are defined and illustrated by examples. The tactics of downtoning information for the purposes of hinting is given due attention to. A special set of language and speech means, bearing national cultural specifics – markers of the mentioned communicative strategies, is distinguished in particular.

Key words: *sociolinguistic knowledge, foreign cross-cultural communication, communicative strategy, an intoneme.*

Стаття надійшла до редакції 30.08.2016

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У статті розглядається метод драматизації як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпрровізаціях, симуляціях і театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності. Виокремлено й охарактеризовано прийоми драматизації з точки зору доцільності їх використання на заняттях з іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі, виявлено переваги цих прийомів, визначено послідовність прийомів драматизації у циклі занять.

Ключові слова: драматизація, метод і прийом драматизації, драматична гра, рольова гра, імпрровізація, симуляція, театральний проект.

Нагальна потреба змін у вищій освіті України, вимога гуманізації та гуманітаризації навчального процесу спонукає викладачів до пошуку нових методів і прийомів навчання. Суспільство з особливою увагою стежить за виконанням вищими навчальними закладами своїх зобов'язань підготувати фахівців, які можуть вільно спілкуватися іноземними мовами у побутових і професійних ситуаціях. Тому проблема застосування ефективних методів і прийомів навчання іноземних мов була і залишається актуальною. Дослідженню зазначеної проблеми присвячені праці А. В. Конишевої, Н. Ф. Коряковцевої, М. В. Ляховицького, Т. І. Олійник, Ю. І. Пассова та ін.

Серед описаних у науковій літературі методів навчання чільне місце посідає драматизація. Особливості навчання іноземних мов через застосування драматизації розглядали Дж. П. Ладус (G. P. Ladousse), М. Л. Шеве (M. L. Schewe), Е. Целікас (E. Tselikas), Ш. Уеселз (Ch. Wessels), які вважають драматизацію перспективним засобом для вдосконалення процесу оволодіння іноземною мовою і визначають її як метод і технологію навчання. Наукові розвідки початку ХХІ століття розглядають драматизацію як засіб формування комунікативної культури майбутніх учителів (З. А. Побежимова, 2007), метод розвитку комунікативних здібностей (В. В. Самарич, 2000), (М'ясникова, 2009).

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема застосування драматизації у навчанні іноземної мови потребує подальшого дослідження.

Метою цієї статті є виявлення оптимальної послідовності застосування прийомів драматизації у навчанні іноземної мови. Із поставленої мети випливають такі завдання: 1) охарактеризувати основні прийоми драматизації з точки зору доцільності їх використання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі; 2) виявити переваги застосування цих прийомів; 3) визначити послідовність застосування прийомів драматизації у циклі занять.

Ми вважаємо драматизацію ефективним засобом формування іншомовних навичок і вмій та визначаємо її як сукупність прийомів взаємодії викладача та студентів у драматичних і рольових іграх, імпрровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності.

Прийоми в рамках методу драматизації по-різному визначаються дослідниками. Так, К. Брамфіт (C. Brumfit, 1990) серед ефективних прийомів усномовленнєвої групової роботи виокремлює пантоміму, рольову драматичну гру та імпрровізацію [8, с. 81], Дж. Скрівенер (J. Scrivener, 1994) описує шість форм драматизації (рольову гру, симуляцію, драматичні ігри, керовану імпрровізацію, театралізацію та імпрровізовану виставу за власним сценарієм) [13, с. 69]. М. Флемінг (M. Fleming, 2000) відносить до основних прийомів драматизації типові вправи / ігри для розминки, імпрровізовані рольові ігри, рольові ігри за задалегідь написаним сценарієм і симуляції [9].

Вивчення відповідної літератури, досвід роботи у ВНЗ та бесіди з викладачами дозволили нам виокремити п'ять найпоширеніших прийомів драматизації: драматичні ігри, рольові ігри, імпрровізації, симуляції, театральні проекти.

З метою більш точного розуміння сутності драматизації перейдемо до розгляду її прийомів з урахуванням проаналізованих нами досліджень із театральної педагогіки та методики навчання іноземних мов і культур.

Драматична гра базується на дії, розвиває уяву, сприяє засвоєнню нових мовних структур і дозволяє виявляти емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри, як правило, є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття, хоча найчастіше застосовуються

викладачами як розминка на початку. Такі ігри є важливим засобом організації групової роботи. Вони можуть і повинні застосовуватися для підготовки студентів до участі у більш складних прийомах драматизації, таких як: рольова гра, імпровізація, симуляція та театральний проект.

Рольова гра допомагає студентам-учасникам уявити себе і діяти у нових обставинах, а також відчувати і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, яку вони гратимуть. Рольові ігри-драматизації мають важливу особливість, на яку вказують дослідники [10; 11; 12; 14 та ін.]. На відміну від рольових ігор, учасники яких виконують узагальнені, стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, пілот і т. д.), які не мають особистісних характеристик і відтворюють стандартні ситуації повсякденного життя, рольові ігри-драматизації передбачають наявність персонажів, наділених усіма особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний і сімейний статус), певної їх кількості і проблемної / конфліктної ситуації, у якій діють учасники гри [1, с. 5].

Імпровізація (від лат. *improvisus* – непередбачуваний, неочікуваний) – гра без планування чи підготовки. Метою імпровізації є повна спонтанність. У студентів немає часу на підготовку, вони знайомляться із своїми ролями та ситуаціями безпосередньо перед початком роботи. Викладачеві потрібно приготувати лише список ситуацій для імпровізації. У методичній літературі знаходимо також термін "керована (guided) імпровізація". Цьому виду імпровізації передують попередня підготовча робота, яку проводить викладач. Імпровізація є необхідною, тому що у реальному спілкуванні його учасники повинні вміти імпровізувати і бути готовими до цього в будь-який момент. В умовах навчання студент має бути повністю залучений у те, що відбувається на занятті, уявляти, що він має повідомити у навчальній ситуації і як відреагувати на повідомлення інших. Реальність навчальної комунікативної ситуації для імпровізації стимулює її учасників до використання уяви та активної участі у спілкуванні. Застосування цієї форми драматизації для навчання іноземної мови у ВНЗ дозволяє формувати впевненість у собі, долати комунікативний бар'єр у спілкуванні з носіями мови.

Симуляція – драматизація, в основі якої лежить подія, учасники якої мають функціональні ролі, обов'язки та достатньо обізнані з проблемою, щоб виконувати ці обов'язки. Втілення повномасштабної симуляції у навчальний процес потребує цілого циклу занять. Кінцевою метою може бути відтворення, скажімо, світу компанії, телевізійної студії, редакції газети чи урядової структури. Зазвичай, викладачі відмовляються від застосування цього прийому драматизації на заняттях з іноземної мови через брак часу, але погоджуються з тим, що симуляції є ефективними передусім у розвитку вмінь говоріння.

Театральний проект охоплює процес підготовки до постановки та відтворення на сцені для глядачів літературної або створеної самими студентами вистави. Метою такого проекту є і процес підготовки, і результат – сама вистава. Цю форму драматизації дослідники визначають також як театралізацію [2; 5]. Ми вважаємо термін "театральний проект" більш вдалим, бо він включає у себе обидва компоненти, визначені нами вище – підготовку до вистави і її сценічне втілення.

Не відкидаючи загалом положення про те, що театральна педагогіка стала джерелом прийомів драматизації, у цьому дослідженні ми спираємося на загальноприйняте у методиці навчання іноземних мов і культур визначення М. В. Ляховицьким прийому навчання як елементарного методичного вчинку (дії), спрямованого на виконання конкретного завдання на певному етапі заняття [3, с. 137].

Визначення послідовності застосування прийомів драматизації у межах одного заняття чи циклу занять є важливим з огляду на те, що, крім практичної цінності для викладачів, які застосовують ці прийоми у своїй роботі, визначений порядок прийомів навчання надає методу драматизації ознак технології навчання. За визначенням лінгводидактичного енциклопедичного словника А. М. Щукіна, технологія навчання – спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі [6, с. 345]. Серед визначених у методиці навчання іноземних мов і культур технологій комунікативно-ігрові та драматико-педагогічні види технологій дослідники об'єднують у один тип – ігрові технології формування іншомовної комунікативної компетентності [4, с. 14], що свідчить про те, що драматизація як метод навчання, що характеризується послідовністю прийомів навчання, має свою технологію.

Далі розглянемо детальніше саму послідовність застосування прийомів драматизації у циклі занять одного модуля, до якого входять п'ятнадцять практичних занять. Із них десять занять відведено на тренування у спілкуванні, три заняття – на практику у спілкуванні, на одному (передостанньому) занятті проводиться модульний контроль, а останнє заняття є підсумковим. Особливий акцент на всіх заняттях ставиться на формуванні вмінь говоріння з паралельним розвитком навичок і вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності.

На першому практичному занятті викладач коротко обговорює організаційні питання: місце і роль вправ та завдань із застосуванням драматизації на занятті, описує основні прийоми драматизації, повідомляє критерії оцінювання мовленнєвих умінь, оголошує про початок роботи студентів над театральним проектом. Студенти виконують вправи та завдання для формування вмінь комунікативної взаємодії. З цією метою проводяться драматичні ігри, читання та інсценізація тексту, рольова гра.

На другому занятті студенти працюють над удосконаленням фонетичних, лексичних і граматичних навичок у драматичних та рольових іграх. Викладач знайомить студентів з окремими театральними термінами, форматом драматичного твору, особливостями написання драматичного тексту

для подальшого створення ними власних театральних проєктів, а студенти працюють індивідуально над продовженням запропонованого тексту.

На третьому занятті студенти поглиблюють знання про невербальні засоби спілкування та тренуються у паралельному вживанні вербальних і невербальних засобів у драматичних іграх, побудованих на використанні міміки і жестів.

На четвертому занятті виконуються вправи та завдання, спрямовані на оволодіння типовими комунікативними функціями. З цією метою застосовуються такі прийоми, як драматична гра і рольова гра.

На п'ятому занятті здійснюється формування вмінь з'єднувати фрази у діалогічні та монологічні єдності із застосуванням рольових ігор та імпровізацій.

На шостому-дев'ятому заняттях виконуються вправи та завдання для оволодіння вміннями створювати мінімонологи та мінідіалоги різних типів. Викладач аналізує створені студентами сценарії, студенти обирають варіант для театрального проєкту, розподіляють ролі, проводять першу репетицію проєктної вистави.

На десятому занятті студенти вдосконалюють уміння створювати різні функціональні типи монологів і діалогів, виконують вправи та завдання для оволодіння вміннями об'єднувати різні функціональні типи монологів та діалогів в усному висловлюванні в залежності від ситуації спілкування та використовувати адекватні ситуації невербальні засоби. Також проводиться робота над театральним проєктом. Використовуються в основному такі прийоми драматизації, як рольова гра та імпровізація.

На одинадцятому-тринадцятому заняттях проводиться симуляція, що забезпечує студентам практику у спілкуванні. Зокрема, студенти оволодівають уміннями об'єднувати різні функціональні типи монологів і діалогів в усному висловлюванні.

Чотирнадцяте заняття – модульна контрольна робота, яка включає перевірку результатів оволодіння мовленнєвими вміннями говоріння протягом навчального модуля через рольову гру. Драматизація як один з типів тестових завдань для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції у говорінні, описаних у методичній літературі, може використовуватися викладачем під час тестування, причому попереднє навчання із застосуванням драматизації допоможе позбутися недоліків цього прийому тестування, на які вказують методисти, а саме: наявність певної акторської майстерності, обмежена свобода тестованого у висловленні своїх почуттів або точки зору і, як наслідок, відчуття дискомфорту [7, с. 57].

П'ятнадцяте заняття відводиться для презентації студентами театральних проєктів, обговорення та заповнення спеціальної анкети стосовно проєкту. Самостійна робота студентів передбачає заповнення бланків опитування щодо ефективності прийомів драматизації у навчанні іноземної мови.

Отже, у цій статті ми розглянули основні прийоми драматизації з точки зору доцільності їх використання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі і виявили переваги застосування цих прийомів. Також, на основі аналізу наукових розвідок з проблеми дослідження і практичного досвіду, нами визначено послідовність застосування прийомів драматизації у циклі занять, що передбачає велику кількість драматичних ігор різних видів та рольових ігор на заняттях, присвячених тренуванню у спілкуванні, перехід до імпровізацій і симуляцій на заняттях, метою яких є практика у спілкуванні, використання прийому рольової гри для контролю рівня сформованості вмінь говоріння на спеціально відведеному для цього занятті та реалізацію театрального проєкту на підсумковому занятті циклу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні ефективності прийомів драматизації на заняттях з інших дисциплін професійної підготовки у педагогічному ВНЗ.

Використані джерела

1. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 3–6.
2. Иванова Н. В. Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения: иностранные языки" / Н. В. Иванова. – М., 2007. – 23 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
5. Фастовец Р. В. Игры по правилам: социальные технологии в практике обучения иностранным языкам / Р. В. Фастовец // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : материалы между. науч.- практ. конференции. – Минск : МГЛУ, 2002. Ч. 1. – С. 235–239.

6. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007 – 746 с.
7. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. О. Українська. – К., 2009. – 300 с.
8. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching. The Roles of Fluency and Accuracy / Christopher Brumfit. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 166 p.
9. Fleming M. The art of drama teaching / Michael Fleming. – London : David Fulton Publishers, 1997. – 188 p.
10. Ladousse J. P. Role play / Gillian Porter Ladousse. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 97 p.
11. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / Alan Maley, Alan Duff. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 246 p.
12. Phillips S. Drama with Children / Sara Phillips. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 151 p.
13. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers / Jim Scrivener. – Heinemann, 1994. – 218 p.
14. Wessels Ch. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 137 p.

Дацків О. П.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ДРАМАТИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается метод драматизации как совокупность приемов взаимодействия преподавателя и студентов в драматических и ролевых играх, импровизациях, симуляциях и театральных проектах, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Выделены и охарактеризованы приемы драматизации с точки зрения уместности их использования на занятиях по иностранному языку в педагогическом университете, выявлены преимущества этих приемов, определена их последовательность в цикле занятий.

Ключевые слова: драматизация метод драматизации, прием драматизации, драматическая игра, ролевая игра, импровизация, симуляция, театральный проект.

Datskiv O. P.

USING DRAMA TECHNIQUES IN THE EFL CLASSROOM AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The paper deals with using drama techniques in the EFL classroom at pedagogical university. Its main objective is to determine the optimal sequence of using dramatization techniques in teaching a foreign language. The following tasks have been set: to describe the main dramatization techniques in terms of their applicability in the EFL classroom at pedagogical university; to determine the benefits of using these techniques and their sequence in the cycle of classes.

Dramatization has been defined as an effective means of forming the students' foreign language skills and as a complex of student teacher interactive techniques such as drama games, role plays, improvisations, simulations, theatre projects aimed at formation of the students' communicative competence.

According to research analysis and teaching five major dramatization techniques have been determined and briefly described: a drama game, a role play, an improvisation, a simulation, a theatre project.

The sequence of dramatization techniques in the cycle of fifteen EFL classes comprising one study module has been elaborated. Ten classes of the cycle have been allocated for communication training, three classes have been reserved for communication practice, one class has been used for assessment of foreign language skills and one class has been a summary class in the cycle.

The content of each class in the cycle has been described and the optimal sequence of dramatization techniques has been determined.

Drama games and role plays have been used extensively during classes one through four, improvisations have been added in classes five through ten. An extensive simulation has been implemented during classes eleven through thirteen. Students have written a module test and participated in a role play designed to assess their speaking skills during class fourteen. The last class of the cycle summarized the previous use of dramatization techniques as a theatre project has been presented and feedback and reflection has taken place.

Key words: dramatization, dramatization method, dramatization technique, drama game, role play, improvisation, simulation, theatre project.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2016

МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БІОТЕХНОЛОГІВ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Статтю присвячено моделюванню змішаного навчання академічного письма англійською мовою майбутніх інженерів-біотехнологів. Розглядаються моделі змішаного навчання та їх характеристики, виокремлюються й аналізуються основні етапи роботи в межах моделі змішаного навчання. Уточнюється поняття змішаного навчання й узагальнюються його характерні компоненти. Визначаються переваги цієї моделі для навчання академічного письма на просунутому етапі навчання в технічному виші.

Ключові слова: академічне письмо, інформаційно-комунікаційні технології, змішане навчання.

У зв'язку з комплексним залученням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери життєдіяльності людини відбувається процес інформатизації суспільства в цілому. Результатом стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій є необхідність модернізації системи освіти. Одним із найперспективніших сучасних методів навчання іноземних мов з активним використанням інформаційних технологій є змішане навчання. Головною метою реалізації моделі змішаного навчання є поєднання переваг традиційного та електронного навчання з метою покращення якості освітнього процесу.

Використання змішаного навчання у навчальному процесі є предметом дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців. Зокрема, загальним положенням дистанційного навчання та їх упровадження у вищих технічних навчальних закладах присвячено роботи В. М. Кухаренка, Ю. В. Триуса, Н. В. Рашевської, Т. І. Коваль, Б. І. Шуневича; розробка моделі дистанційного курсу з іноземної мови для навчання студентів немовних спеціальностей і створення контенту курсу комбінованого навчання іншомовної фахової комунікації були розглянуті в роботах О. Ф. Мусійовської; теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах розглядаються у працях С. О. Семерікова; Є. М. Смирнова-Трибульська займалась теоретико-методичними основами формування інформатичних компетентностей викладачів.

Проте поза увагою вчених ще й досі залишаються питання використання змішаної моделі навчання письма, оскільки використання цієї моделі на просунутому етапі технічного ВНЗ не було належно висвітлене у науково-методичній літературі та не має чітких методичних рекомендацій щодо її використання у навчальному процесі. Це свідчить про актуальність такої тематики та про необхідність подальших теоретичних і практичних досліджень.

Метою нашої роботи є розробка моделі змішаного навчання академічного письма англійською мовою майбутніх інженерів-біотехнологів.

Вчені перекладають термін "blended learning" декількома способами та тлумачать його по-різному. Деякі дослідники виділяють два підходи у трактуванні терміну змішаного навчання [1, с. 3].

Перший підхід пов'язаний із розумінням змішаного навчання як певного формату навчальних курсів, за якого у дистанційних курсах використовують активні методи навчання. У цьому випадку основний матеріал викладається в межах дистанційного курсу, який передбачає самостійну роботу студента; закріплення і відпрацювання матеріалу проходить на аудиторних заняттях, що реалізуються з використанням активних методів навчання. Під активними методами навчання ми розуміємо методи, що спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована головним чином на самостійне оволодіння знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності.

Другий підхід пов'язаний із розумінням змішаного навчання як моделі використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. На думку Ю. І. Капустіна [2, с. 16], концептуальними складниками моделі змішаного навчання є два аспекти:

1) змістовний (спроєктований зміст навчання має поєднувати, з одного боку, сучасні наукові знання та суспільні потреби з дисципліни, що вивчається, з іншого, особистісно-значущі завдання, що сприяють розвитку студента як фахівця);

2) інструментальний (процедура реалізації процесу змішаного навчання має ґрунтуватися на застосуванні технології дистанційного навчання, включення оцінювально-результувальних блоків, що описують критерії та показники якості підготовки студентів).

Існують також інші точки зору щодо розуміння поняття змішаного навчання. Так, Н. В. Рашевська називає його змішаним навчанням, Є. М. Смирнова-Трибульська – гібридним, Б. І. Шуневич – комбінованим, Б. Колліс та Дж. Мунен – гнучким. За визначенням Н. В. Рашевської [4, с. 92], змішане навчання – це процес навчання, за якого традиційні технології поєднуються з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання з метою створення гармонійного поєднання теоретичної і практичної складових навчального процесу. Б. І. Шуневич визначає змішане навчання як комбіноване. На його думку, комбіноване навчання – це традиційне навчання, що передбачає діалогове навчання (on-line learning) як частину позааудиторної роботи [9, с. 233]. Є. М. Смирнова-Трибульська [6] наголошує на тому, що гібридне навчання є інтеграцією очних і дистанційних форм навчання.

Ще одним трактуванням визначення "blended learning" є "гнучке навчання". Поняття гнучкого навчання дозволяє використовувати елементи відкритого навчання та самостійної роботи в межах традиційної підготовки. Слухачі можуть відвідувати традиційні лекції, практичні та семінарські заняття в навчальному закладі та, разом з тим, вивчати окремі елементи навчальної програми самостійно, використовуючи навчальні пакети (на паперових чи електронних носіях тощо) як додаткове навчальне навантаження.

Ще одне визначення, варте уваги, – це визначення Чарльза Дзюбана. На його думку, змішане навчання слід розглядати як певний педагогічний підхід, що ефективно поєднує активну роботу в аудиторії з технічними можливостями мережі і має такі характеристики: перехід від лекцій до особистісно-орієнтованого навчання, за якого студенти стають активними, а процес навчання – інтерактивним; збільшення взаємодії між студентом і викладачем, студентів між собою та студентів із ресурсами мережі; комплексне формування та збагачення механізмів оцінювання студентів [10].

Зазначене вище свідчить про те, що змішане навчання передбачає не лише застосування ІКТ для поліпшення якості навчального процесу, але й стимулює студентів до тіснішої співпраці під час навчання. Так, змішаний підхід також сприяє більшій відповідальності студента за своє навчання, що створює навчальну мотивацію, яка може бути більш значущою на особистісному рівні, тому що студент демонструє розуміння за межами механічного запам'ятовування та здобуває знання завдяки особистим зусиллям [5, с. 2].

Виходячи із теми дослідження, ми схилиємось до використання терміну "змішане навчання", оскільки він найповніше розкриває сутність інтеграції ІКТ у навчальний процес. Змішане навчання передбачає не тільки поєднання аудиторного та дистанційного навчання, але й включає низку характеристик, притаманних тільки йому. Саме ці характеристики вирізняють змішане навчання з-поміж інших форм навчання, у яких задіяні ІКТ.

Спираючись на подані визначення, можемо узагальнити компоненти, що характеризують змішане навчання й уточнюють його сутність. Отже, змішане навчання є освітньою програмою, в якій студент навчається:

- 1) частково он-лайн з деяким елементом власного контролю над часом, місцем, шляхом і/ або темпом навчання;
- 2) частково в аудиторії під час заняття, контрольованого викладачем;
- 3) за умови, що всі етапи впродовж процесу навчання кожного студента в межах курсу або предмета спрямовані на забезпечення процесу змішаного навчання.

Методику змішаного навчання можна віднести до методик навчання іноземних мов професійного спрямування, що опираються на комунікативний підхід. Ця методика вдало поєднує процес безпосереднього особистого спілкування у системах "викладач-студент" із взаємодією онлайн, завдяки системам комп'ютерного навчання мов, які допомагають створити віртуальне навчальне середовище [8].

Узагальнивши подані визначення, можемо виокремити низку переваг, характерних для моделі змішаного навчання. До них, зокрема, належать:

1. Можливість тіснішої та плідної взаємодії студента з викладачем та одногрупниками, що зумовлено участю в групових формах роботи та використанню ІКТ;
2. Постійний необмежений доступ до ресурсів навчання через мережу Інтернет;
3. Можливість розвинути та покращити у студентів навички тайм-менеджменту, критичного мислення та прийняття рішень;
4. Можливість брати участь у обговореннях іноземною мовою не тільки під час роботи в групі, але й он-лайн;
5. Студенти мають можливість краще сприймати та усвідомлювати поданий матеріал під час роботи з Інтернет-ресурсами та у малих групах, що також знижує рівень стресу порівняно з традиційним аудиторним заняттям, де студент повинен відповідати перед всією аудиторією;
6. Студент тісніше взаємодіє з викладачем, отримує більше коментарів, зауважень і побажань стосовно процесу роботи чи її результату;

7. Індивідуалізація навчання – можливість надолужувати незасвоєний матеріал чи, навпаки, випереджати програму. Індивідуалізоване навчання дозволяє студентам вибирати власний темп та переконуватись у повному засвоєнні матеріалу до того, як буде подана нова тема.

Зазвичай виділяють шість різновидів моделі змішаного навчання [7, с. 10]:

1. Модель "Face-to-Face Driver", за реалізації якої основна частина навчальної програми вивчається в аудиторії при безпосередній взаємодії з викладачем, а електронне навчання використовується як доповнення до основної програми (найчастіше робота з електронними ресурсами організовується впродовж навчального заняття).

2. У моделі "Rotation" навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням з викладачем, який може також здійснювати дистанційну підтримку при електронному навчанні. У цій моделі індивідуальне електронне навчання відбувається впродовж аудиторних занять.

3. У моделі "Flex" велика частина навчальної програми освоюється в умовах електронного навчання, а викладач супроводжує студентів дистанційно, для відпрацювання складних питань організовує очні консультації з нечисленними групами або індивідуально.

4. При реалізації моделі "Online Lab" навчальна програма освоюється в умовах електронного навчання, яке організоване в аудиторіях, оснащених комп'ютерною технікою, і супроводжується викладачем (у поєднанні з навчанням у традиційній формі).

5. У межах моделі "Self-blend" студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси, що проводяться різними освітніми установами.

6. Модель "Online Driver" передбачає освоєння більшої частини навчальної програми за допомогою електронних ресурсів інформаційно-освітнього середовища; очні зустрічі з викладачем мають періодичний характер (обов'язковими є консультації, співбесіди, іспити).

Всі представлені моделі змішаного навчання мають на меті одне спільне завдання, а саме, сприяти покращенню навчального процесу за рахунок впровадження індивідуалізації навчання. Індивідуалізація дозволяє створювати оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного студента, що є особливо актуальним для навчання англійської мови на просунутому етапі в немовному ВНЗ. Особливу увагу приділяють чинникам, що характеризують роботу студента на занятті: ініціативність, креативність, незалежність, зацікавленість, спосіб розумової діяльності, тип сприйняття інформації, тип діяльності. Індивідуалізація навчання є найкращим засобом для формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови студентами, для яких її вивчення не є профілюючим.

Для навчання майбутніх інженерів-біотехнологів академічного письма англійською мовою доцільно буде з-поміж усіх представлених моделей змішаного навчання обрати обертальну модель, а саме Station-rotation model (обертальна модель зі зміною навчального місця).

Обертальна модель зі зміною навчального місця – це реалізація моделі змішаного навчання, в якій у межах певного курсу або предмета студенти змінюють місце роботи та етапи навчання впродовж аудиторного заняття за визначеним графіком або на розсуд викладача. Зміна місця повинна включати мінімум один етап, на якому буде застосовуватись он-лайн навчання. Інші етапи роботи можуть включати такі види діяльності та організації навчального процесу, як навчання в малих та великих групах, групові проекти, індивідуальне навчання (допомога викладача) та письмові завдання.

Перевагою цієї моделі є можливість кращого контролю викладачем невеликих груп студентів чи окремих студентів, що потребують допомоги. Таким чином можна уникнути проблеми надмірної кількості студентів у групі та неможливості приділити увагу кожному студенту / індивідуального підходу, що є особливо актуальним у навчанні письма на просунутому етапі. Ефективне використання цієї моделі дозволяє студентам стати активними учасниками навчального процесу. Викладач і студенти значною мірою покладаються на технології та інтерактивний план роботи, розроблений заздалегідь.

Основним етапам навчання у моделі змішаного навчання передують настановча частина, де викладач озвучує мету і тему заняття. Невід'ємною частиною заняття є підведення підсумків за допомогою мовного портфоліо. Кожний з етапів, представлених на схемі, має свою функцію та передбачає використання різних ресурсів, матеріалів і форм навчання, що значно відрізняються від традиційно аудиторної роботи. Всього виділяють три основних етапи, а саме: 1) етап групового навчання, 2) он-лайн навчання та 3) навчання під керівництвом викладача (рис. 1). Послідовність застосування основних етапів можна змінювати в залежності від цілей і теми заняття.

На етапі групового навчання студентів розподіляють на групи по 2-4 особи. Студенти можуть працювати разом, виконуючи одне завдання, або кожен студент відповідає за певний етап написання тексту. Таким чином, робота у малих групах сприяє залученню в навчальний процес усіх без винятку студентів. Цей вид діяльності також позитивно впливає на генерування та організацію ідей, що в подальшому стають основою тексту. Генерування ідей найчастіше проводиться за допомогою методу мозкового штурму, групових дискусій чи на базі автентичних друкованих та аудіо матеріалів, що стосуються обговорюваної теми. Такі завдання допомагають студентам критично ставитись до питання та аргументувати власні думки.

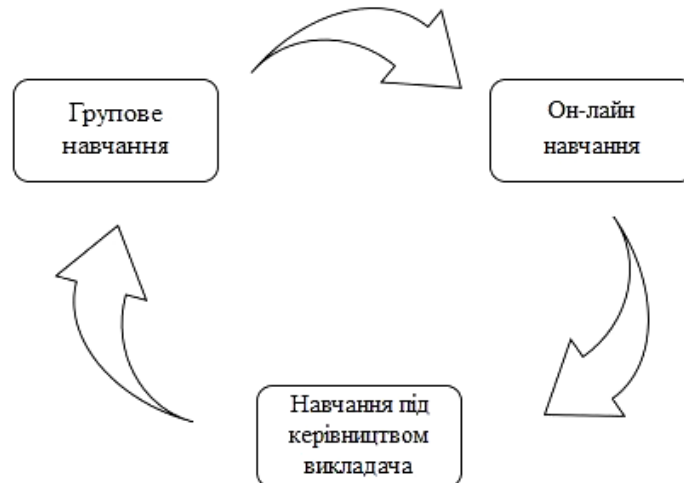


Рис. 1. Схема обертальної моделі змішаного навчання

Чи не основним етапом змішаної моделі навчання є он-лайн навчання. Впродовж цього етапу студенти самостійно ознайомлюються з теоретичним матеріалом. Перевагою самостійного опрацювання теми є можливість регулювати швидкість подачі та сприйняття матеріалу, а також кількість повторень. У цьому випадку зникає необхідність орієнтуватись на всю групу, що знижує стрес і дискомфорт, які можуть виникати, якщо студент не повністю зрозумів тему. Електронне навчання може проходити на базі платформи MOODLE з використанням курсу, розробленого безпосередньо викладачем чи на основі зовнішніх Інтернет ресурсів. До таких Інтернет ресурсів можна віднести такі незалежні освітні платформи, як Khan Academy, edX, Coursera та інші. Оскільки однією з умов успішного навчання письма на просунутому етапі є використання професійно-орієнтованих матеріалів, а саме, наукових статей, періодичних видань та он-лайн матеріалів із професійної тематики, ці масові відкриті онлайн курси (MOOCs) сприяють реалізації предметної компетентності. А такий Інтернет ресурс, як Онлайн лабораторія письма (Online Writing Lab) допоможе студентам опанувати граматичний і лексичний матеріал, необхідний для написання наукових текстів, та ознайомитися з основними характеристиками наукового стилю.

При змішаному навчанні докорінно змінюється і роль викладача. Викладач у новітніх освітніх середовищах, особливо в режимі змішаного навчання (blended learning), за комплексного використання засобів ІКТ може виступати в різних ролях. Він може працювати як у безпосередньому контакті зі студентом, так і навчати його опосередковано через телекомунікаційні засоби. У змішаному навчанні викладач повинен створювати умови для самостійного навчання, виступати в ролі партнера, консультанта, вихователя – тобто координатора навчання.

Таким чином, у цій статті ми охарактеризували модель змішаного навчання та обґрунтували переваги її використання для навчання майбутніх інженерів-біотехнологів академічного письма англійською мовою. Було подано схему моделі змішаного навчання та охарактеризовано етапи навчання за цією моделлю.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики навчання майбутніх інженерів-біотехнологів академічного письма англійською мовою на основі моделі змішаного навчання.

Використані джерела

1. Бабенко В. Г. Дистанційне навчання – від теорії до практики / В. Г. Бабенко, О. М. Бабенко // Праці Таврійського державного агротехнологічного університету : збірник науково-методичних праць. – Мелітополь : ТДАТУ, 2009. – № 13. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Chem_Biol/Ptdau/2009_13/data_2009/6.pdf
2. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Ю. И. Капустин. – Москва, 2007. – 40 с.
3. Мусійовська О. Ф. Теоретичні основи комбінованого навчання / О. Ф. Мусійовська // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : збірник наукових праць. – Львів : Видавництво ЛДУБЖ, 2009. – № 3. – С. 209–215.
4. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Випуск 191. Частина IV. Серія "Педагогічні науки", 2010. – С. 89–96.
5. Семененко І. В. Основні підходи до визначення поняття змішаного навчання / І. В. Семененко // Всеукраїнський семінар "Формування інформаційно-освітнього середовища: ІТ-підтримка

- регіональної системи освіти". – 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://goippro.org.ua/activities/scientific_methodological/regional_research.php/570/
6. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Є. М. Смирнова-Трибульська. – К., 2007. – 677 с.
 7. Цицюра К. В. Змішане навчання: основні інгредієнти компетентнісного підходу для ефективної освіти нового покоління / К. В. Цицюра // Гуманіт. вісн. НУК. – Миколаїв : НУК, 2015. – Вип. 8. – С. 10–11.
 8. Чередниченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов // Матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції Moodle Moot Ukraine 2015. – Київ, 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=ru>
 9. Шуневич Б. І. Тенденція розвитку складових частин організації дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – Львів : Видавництво ЛНУ, 2009. – № 653. – С. 231–239.
 10. Dziuban C. D. Blended Learning / Charles D. Dziuban, Joel L. Hartman Joel L., Patsy D. Moskal Patsy D. // Center for Applied Research Bulletin. – 2004. – No 7. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>.

Дзیمان А. М.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СМЕШАНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-БИОТЕХНОЛОГОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена моделированию смешанного обучения академическому письму на английском языке будущих инженеров-биотехнологов. Уточняется понятие смешанного обучения и обобщаются характеризующие его компоненты. Рассматриваются модели смешанного обучения и их характеристики, выделяются и анализируются основные этапы работы в рамках модели смешанного обучения. Определяются преимущества этой модели для обучения академическому письму на продвинутом этапе обучения в техническом вузе.

Ключевые слова: академическое письмо, информационно-коммуникационные технологии, смешанное обучение.

Dziman H. M.

BLENDED LEARNING MODEL IN TEACHING ACADEMIC WRITING IN ENGLISH TO PROSPECTIVE BIOTECHNOLOGISTS

The article is devoted to blended learning model implementation when teaching academic writing in English to the students majoring in biotechnology. The main stages of the blended learning model were analyzed in the article as well as its advantages in teaching academic writing at the advanced level. Blended learning model is successfully applied in teaching English for specific purposes and is based upon the communicative approach to English language teaching. This model combines personalized cooperation by means of "teacher-student" system with online communication. Online communication usually relies on computer, aided language learning and, therefore, creates virtual learning environment.

Blended learning has a range of advantages: 1) personalized education in combination with group work and e-learning; 2) unlimited access to training resources; 3) students develop and/or improve their time-management, critical thinking and problem-solving skills; 4) possibility to use English both in real and virtual environment; 5) stress level reduction; 6) personalized feedback from the teacher; 7) flexible learning process.

The article also covers the main blended learning models. Station-rotation model was chosen as the most appropriate for teaching academic writing in English. This particular model comprises three main stages, their order depending on the teacher's choice. The three stages are: online learning, small group instruction and independent work or collaborative activities. Through online learning students are able to work independently without fear of the necessity to act in front of their peers. With teacher's instruction, students experience personalized learning while group work offers variety of small-group activities. The teacher's function has shifted from delivering the content to facilitating students' independent work. Blended learning improves the conditions for providing differentiated instruction, and develops a stronger rapport with them.

Key words: academic writing, information and communications technologies (ICT), blended learning.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016

USING PODCASTS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILLS

The article is aimed at studying the role of information and communication technologies in foreign language education as well as at detailed study of specifics of work with podcasts in the process of learning a second foreign language as a tool for formation and development of listening skills. The issues of updating information and increasing students' motivation through using authentic materials have been considered. Three major challenges that modern teachers will face in the nearest future have been analyzed with a focus on social media and changes in educational cooperation.

In terms of an increasingly pressing issue of learners' autonomy, it has been proved that Web-based resources encourage working individually and create a comfortable learning setting for different groups of students. Modern students are characterized as part of a new, digital generation, which calls for transformation in educational setting. Thus, the notion of learners' autonomy has been studied in connection with the demand for more individual activity of students in view of new opportunities provided by ICT.

This trend has been closely researched within the area of acquiring information and the nature of information itself. The peculiarities of working with ICT within the scope of foreign language teaching have been studied. The following advantages of using podcasts in a foreign-language classroom have been identified: actuality of podcast information, that is constantly updated; authenticity of language material as native speakers produce academic podcasts; opportunity to engage in real speech making out an individual, regional and other features and manners of speaking; motivation in extensive learning; experiencing emotions that go along with acquiring new information. Audio podcasts are generally divided into two groups: for language learners and for native speaking audiences, ranging from grammar tips and idioms to film reviews and documentaries.

Key words: *audio podcast, Web-resources, listening skills, information and communication technology, foreign language learners, authentic materials.*

The ability to successfully combine modern and traditional forms of foreign language teaching do not only show one's pedagogical creativity, but enhances students' effective professional training as well. Reasonable exploitation of information and communication technology (ICT) can balance classroom and extra curriculum activity of English language learners (ELLs) and motivate them for better results in language education.

When talking about ICT, we mean all Web-based technology and social media that enable new forms of cooperation in educational setting. Teachers' ambition for using this Web-based technology is more than justified by the overall tendency for expanding classroom boundaries and creating opportunities for worldwide education. An unrestricted access to Web-based resources encourages working individually and creates an increasingly pressing issue of learners' autonomy.

The problem of introducing ICT into the process of teaching foreign languages is widely discussed in scientific investigations (T. Erben, K. P. King, T. Rank, N. Selwyn, M. Thomas, A. Vasquez, C. Warren), while the issue of teaching listening through new technology and Web-resources still leaves room for further research.

The growing focus on learners' autonomy in all fields (far beyond the realm of language education) constitutes a dramatic change in both providing and acquiring information. Nowadays educators face problems with information that constantly becomes outdated and with students who demonstrate a radically new approach to mastering this information. Dealing with modern students as part of digital generation calls for transformation in educational cooperation. The demand for more individual activity of students is becoming evident as much scientific research is focused on learners' autonomy nowadays. This trend is closely connected with the change of acquiring information and the nature of information itself.

In view of digital era and the implementation of social media into everyday life, N. Selwyn proposes three major challenges that modern teachers will face in the nearest future:

1. Social media and new types of learners (changing nature of the students who are entering university, with young people now used to having increased control over the nature and form of what they do, as well as where, when and how they do it. Social media applications are seen to reflect (and to some extent drive) more flexible, fluid and accelerated ways of being).

2. Social media and new types of learning (reflecting in the notion of connectivism – the idea that learning in a social media age now rests upon the ability to access and use distributed information on a 'just-in-time' basis. From this perspective, learning can be seen as an individual's ability to connect to specialized information nodes and sources as and when required).

3. Social media and new forms of higher education provision (a major educational implication of social media is the apparently changing nature of learners' relationships with information and knowledge, supporting forms of knowledge consumption and knowledge construction that are very different to the epistemological principles of formal education and individualized instruction) [7].

The purpose of this paper is to consider the effect of ICT on language education and to analyze podcasting as a powerful tool in developing foreign language listening skills.

Modern ICT provides opportunities for learners' autonomy and unlimited access to authentic information about foreign languages and country studies. Within the scope of foreign language teaching ICT can contribute to: 1) quicker and easier ways of obtaining the necessary information; 2) motivating students to mastering a foreign language; 3) active participating in one's education as well as learners' autonomy; 4) enhancing students' interest in intercultural communication and their motivation to become rightful partners in an intercultural dialog.

Web-based technology in foreign language teaching develops different language skills and provides us with new accessible material in general and authentic listening sources, in particular, as "digital resources can assist with the process of making features of language noticed and more comprehensible" [8, p. 174].

In the scope of foreign language learning, listening is generally viewed as "uni-directional listening where the person seeking comprehension does not interact with the speaker(s) as when listening to a lecture, radiobroadcast or an announcement" [4]. In order to improve their listening skills, students have to do a lot of active listening, often in class setting.

Listening is one of the four skills that are required for a successful interaction and, with many textbooks dedicated specifically to the skill of listening, yet it does not enjoy proper attention in second language acquisition research.

According to the approach suggested by Mary Underwood, who was among the first to insist on authenticity in teaching foreign language listening skills, the process of listening can be divided into 3 parts: pre-listening (vocabulary activation and background knowledge), while-listening ("developing the skill of eliciting messages"), post-listening (listening skills) [9]. The same division is applied to the process of listening to podcasts as a source of authentic real-life speech. One of the most effective means of improving such skills via ICT is podcasting.

As "new Web-based technology can distribute and provide access to audio files" [6, p. 3], podcasts are digital audio or video files, which are produced and available online. The origin of the word "podcast" is interpreted as one coming from a blending of two words "*iPod*" and "*broadcasting*", while the term "Pod" comes from an expression "*play on demand*".

There is a difference between podcasts and any other digital file, as podcast has the capability to be syndicated. Podcasts are generally divided into two groups [2, p. 142]: one is specific for language learners and the other designed for native speaking audiences.

Podcasts	
Podcasts for ELLs	Podcasts for native speaking audiences
<ul style="list-style-type: none"> - theme based conversation; - English language hints, - grammar tips; - culture; - vocabulary; - idioms; - everyday conversation 	<ul style="list-style-type: none"> - news; - film reviews; - education topics; - science reports; - documentaries, - theatre; - history; - comedy; - politics; - sports

According to Carol Ewans, listening to ready-made podcasts can function as: 1) development and refinement of listening skills; 2) memory aids for the learning of key materials; 3) revision of key topics for examination; 4) revision of lesson material in an out-of-school setting; 5) pupil engagement in peer assessment; 6) supporting independent learning; 7) supporting students with specific learning needs; 8) supporting students who have missed classes [3, p. 193-194].

The advantages of using podcasts in a foreign language classroom can be summed up as following: actuality of podcast information, that is constantly updated; authenticity of language material as native speakers produce academic podcasts; opportunity to engage in real speech making out an individual, regional and other features and manners of speaking; motivation in extensive learning; experiencing emotions that go along with acquiring new information.

Podcasting is often viewed as a two-way street useful both for students and teachers, providing opportunities for personal and professional growth as "the podcasting experience is also one of learning new skills and learning about self... being a medium that affords discovery as it can involve a depth of the individual" [5, p. 6].

In our opinion, working with podcasts is most effective when proper attention is paid to the following:

1. Attracting attention to sounds and intonation of a particular podcast as it is not less important than actual listening comprehension. Making notes on intonation, extracting certain phrases and shadowing them individually is an appropriate way to learn more about phonetic peculiarities of a foreign language.

2. To demonstrate adequate comprehension of a podcast, students are supposed to grasp the meaning of what is being said, make up a plan of the audio-track, indicate the general idea and be able to retell it in class.
3. Students' reaction to podcasts is important to enable peer discussion and evaluation.
4. To retell and discuss a podcast students are supposed to make up a list of words and meanings used [1, p. 154].

As the teaching experience shows, working with ICT and using podcasts exerts a three-dimensional influence: enriching audio listening activities, developing students' pronunciation and building basic phonetic skills. Working with a podcast, students are engaged in familiarizing themselves with the topic of a podcast, background checking on the given topic, searching for the necessary Web-resources, demonstrating an adequate level of computer literacy and, finally, perceiving authentic foreign language speech with a critical ear, accounting for both regional accents and individual speaker's peculiarities.

In conclusion, it may seem appropriate to suggest that introduction of ICT in a foreign language classroom is a reasonable way to react to a new digital generation of students who require a new approach to providing them with information. On the other hand, one should not think of academic podcasts as a complete shift of priorities, but as a supplement to classroom activities and a healthy dose of authentic language comprehension.

Further research will focus on English language learners creating their own podcasts, distributing their podcasts among peers, evaluating each other's work and expanding their independence and autonomy.

References

1. Дудолодова А. В. Роль нових інформаційних технологій у методиці та практиці викладання іноземних мов / А. В. Дудолодова // Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции. – Выпуск № 4 научных трудов ученых Израиля и Украины. – Ариель : Университетский центр Ариель в Самарии, 2013. – С. 151–155.
2. Erben T. Teaching English Language Learners through Technology / Tony Erben, Ruth Ban, Martha Castañeda. – NY : Routledge, 2008. – 240 p.
3. Evans C. Teaching English / Carol Evans, Alyson Midgley, Phil Rigby, et al. – NY : SAGE Publications Ltd, 2009. – 232 p.
4. Graham S. Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy / Suzanne Graham, Denise Santos. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2015. – 188 p.
5. King K. P. Podcasting for Teachers: Using a New Technology to Revolutionize Teaching and Learning / Kathleen P. King, Mark Gura. – 2nd rev. ed. – Charlotte (NC) : Information Age Pub Inc, 2007. – 304 p.
6. Müllner E. A Tool for Teaching English: Podcasts / Emil M. Llner, Emil Müllner. – München : GRIN Verlag, 2013. – 84 p.
7. Selwyn N. Social media in higher education / N. Selwyn. – [Electronic resource] / URL:<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf> (дата звернення 18.09.2016).
8. Vasquez A. Teaching Language Arts to English Language Learners / Anete Vasquez, Angela L. Hansen, Philip C. Smith. – NY : Routledge, 2013. – 229 p.
9. Underwood M. Teaching Listening (Longman Handbooks for Language Teachers) / Mary Underwood. – Harlow : Longman, 1989. – 128 p.

Дудолодова А. В.

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ

Стаття присвячена дослідженню ролі інформаційно-комунікаційних технологій в іноземній освіті та безпосередньо розгляду особливостей роботи з подкастами у процесі вивчення другої іноземної мови як інструменту для формування навичок аудіювання. Висвітлено питання оновлення навчальної інформації та підвищення мотивації студентів за рахунок використання іноземних автентичних матеріалів. Розглядається зміна парадигм навчання, що викликана впливом соціальних медіа на життя сучасної студентської молоді.

Ключові слова: аудіоподкаст, Інтернет-ресурси, навички аудіювання, нові інформаційні технології, студенти, які вивчають іноземну мову, автентичний матеріал.

Дудолодова А. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ

Статья посвящена изучению роли информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании, а также непосредственному рассмотрению особенностей работы с подкастами в процессе изучения второго иностранного языка как инструмента для формирования навыков аудирования. Освещается вопрос обновления учебной информации и повышения мотивации студентов за счет использования иноязычных автентичных материалов. Рассматривается смена парадигм обучения, вызванная влиянием социальных медиа на жизнь современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: аудиоподкаст, Интернет-ресурсы, навыки аудирования, новые информационные технологии, студенты, изучающие иностранный язык, автентичный материал.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2016

LEARNERS' IDENTITY: FOCUS ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION

The article is aimed at considering second language learners' identity within the sphere of foreign language acquisition.

Identity is viewed as a social construct by means of symbolic performances depending on individual choice of practices in various social and situational contexts, but not as single linear trajectories, more like a "nexus of multimembership".

Living in a specific language community and performing some communicative and cognitive activity there, a language identity acquires an individual worldview as well as a "reference" potential of linguistic and cognitive "natural" standard. In this interpretation, the result of foreign language teaching suggests formation in a student's mind of the worldview inherent in another language speaker as a representative of a particular culture and society.

This suggests that "the object of influence" in teaching foreign languages should not only be a student's communicative competence, but also their secondary language awareness (verbal and semantic levels of a language identity) as well as secondary cognitive awareness (cognitive level). This idea extends the object and result of foreign language learning by including other people's world knowledge "in the form of conscious images", i.e. "a set of a person's perceptual and conceptual knowledge of real-world objects for the sake of their mental existence". Thus, secondary language identity is defined as an identity with the ability and desire to participate in social interaction with representatives of other cultures, putting it otherwise, capable of adequate social interaction in intercultural situations.

It is speculated that second language learners' identity is affected by various factors of sociocultural nature, for instance: background knowledge of cultural peculiarities of both native and target languages. Foreign language teaching is supposed to focus on developing second language learners' identity as a cornerstone of acquiring intercultural competence.

Key words: *identity, language identity, second language acquisition, intercultural competence.*

Modern requirements for professional training within language education are closely connected with the problems of nowadays, including the most acute issue – intercultural communication and its role and impact on teaching foreign languages.

This study intends to analyze and clarify the concept and structure of secondary language identity in connection with social and linguistic processes taking place in the world.

The topical value of the research results from global trends of altering academic syllabi by introducing updated socio-, linguistic and cultural references from related spheres of knowledge.

The problem of "linguocultural training" (i.e. acquisition of language together with culture) in language education has been discussed by a number of researchers [2; 8; 9], as it could significantly increase the level and quality of training future teachers and interpreters. This emphasizes the need for shifting the focus in class from mastering speech acts to speaking and communication which has to be as similar as possible to natural communication in native speakers' own social environment, in everyday life and culture [1; 2].

The claim that learning a foreign language should include extra-linguistic aspects seems doubtless, but we need to specify what exactly should be integrated into the learning process. The sociocultural components of communicative competence, considered in previous studies [4; 6], might need revision in view of the anthropocentric approach to training and the concept of "secondary language identity".

Following W. von Humboldt's idea [3] that to master a language one needs to know its inner spirit and culture, we emphasize that linguocultural training cannot happen without learning cultural background, thus enabling students to master any language, both native and foreign. Requirements for foreign language teaching have undergone significant changes, so now we have to update the objectives and content of teaching the subject and adjust them to the social reality of a target language community [8].

The current anthropocentric approach to the content of learning process means that students, as subjects of intercultural communication, should be aware of their being in two different socio-cultural communities [9, p. 58]. In this situation students need to master not only the communicative competence (in oral and written communication), but also subject-cognitive and socio-affective competencies. The former means acquisition of the elements of a foreign culture, its specifics compared with the home one, while the latter is a system of values formed on the basis of a foreign culture and the home cultural space (tolerance, openness, development of personal qualities and social responsibility, etc.) [2, p. 48].

Thus, the use of anthropocentric principle may promote a student's ability to effectively participate in intercultural communication involved in a new social reality.

Modeling the learning process as an active "dialog of cultures" seems particularly relevant here, as it is designed to provide natural integration of cultural and ideological values of global civilization and those of the target culture, as well as a particular society, represented by a student.

Nowadays the concept of dialogue has turned into a new principle of coexistence and interaction between different communities. Within the framework of globalization, the importance of dialogue among cultures increases, thus establishing a more favorable basis for developing international relations in order to achieve mutual understanding among people. Dialogue among cultures could act as a peacekeeping factor to prevent conflicts and wars, help solve problems and avoid tension in today's world.

Language can easily ensure this kind of dialogue, but while using a language for effective intercultural communication, apart from speaking skills, one has to consider the sociocultural environment of native speakers. This would require developing individual cognitive and communicative abilities, enhancing cross-cultural literacy, which implies knowledge of the national and cultural background of a foreign country, the rules of verbal and non-verbal behavior of native speakers, as well as the ability to behave accordingly.

Therefore, we believe that nowadays teaching foreign languages should be viewed as the process of creating suitable conditions to build skills of effective interaction with representatives of other cultures, namely: awareness of differences in home and target cultures, tolerance towards representatives of other nations, reducing ethnocentrism, willingness to adapt to changes and to be flexible.

Language education today is no longer merely concerned with students' accomplishments, emphasizing teachers' needs not only to upgrade their own professional techniques and be engaged in self-development, but also to follow the latest approaches to teaching. It mostly regards the linguistic and sociocultural aspects of foreign language teaching that support learners' ability to partake in intercultural dialogue. That is why both students and teachers have to be cross-culturally conscious when dealing with target language acquisition, as it is the cultural element of foreign language teaching that enables students to achieve intercultural competence, which is the ultimate aim of language education. Teachers cannot simply provide the necessary information, but should initiate cross-cultural interaction advocating the significance of intercultural dialogue in every single class.

The ideal result of learning foreign languages should be the formation of secondary language identity, equal to the level of a native speaker and fully participating in intercultural communication.

Identity here is a social construct by means of symbolic performances depending on individual choice of practices in various social and situational contexts [10]. The ability to move across cultural boundaries is an advantage rather than a disadvantage. Identities are not viewed as single linear trajectories, more like a "nexus of multimembership" [12, p. 159], they are not clothes we can easily put on or take off whenever we feel like to. An identity approach views learners as historically and socially situated agents, and learning as not just acquisition of linguistic forms but as growing participation in a community of practice [11, p. 87].

Language has long been known to be the place where the speaker creates his or her identity in relation to social world, but this identity needs to be guided and controlled in the target community. Thus, language learners should not just obtain foreign language skills, but also present and reconsider themselves by using the language in the social world.

From a linguistic point of view, a language identity is a multi-layer and multi-component set of language skills, readiness to produce speech acts of various complexity, which embrace, on the one hand, the four types of speaking activity (speaking, listening, reading, and writing), and, on the other, – all levels of language (phonetic, grammatical, and lexical) [7, p. 29]. The basis of modern approach to mastering the mother tongue, which considers language not as an abstraction, but as a part of an individual, is formed by the concept of language identity [2; 11], and in respect of teaching foreign languages – secondary language identity [14] which should be formed as a result of linguocultural training.

If language identity is understood to be the identity, expressed in language (text) and through language [7] (which is far from the notion of identity in general), the concept of secondary language identity gives a new insight into the patterns of learning and speaking a foreign language, not from the perspective of one science, such as psychology, linguistics or psycholinguistics, but on an interdisciplinary level. Focus on this concept allows to specify the purpose and content of foreign language teaching in the "two-dimensional unity": the original identity being in the foreground; and secondary language identity (which is formed in the process of learning foreign languages and should be the result of this process) – in the background.

Primary language identity develops and operates in a specific language community, each having its own different conceptual system – "worldview", corresponding to the orientation and existential (physical, spiritual, technological, ethical, aesthetic, etc.) needs. This worldview varies from one culture to another, so there are no same ethnic cultures, in fact – no two same mental images, reflecting similar or even the same cultural object [1, p. 19].

It is clear that it is next to impossible to achieve the ideal result in the development of secondary language identity in the cognitive level out of the natural language environment. However, it is advisable to approach this goal, as the result of linguocultural training is evaluated in terms of the quality characteristics of employing a language as a means of communication. To master a foreign language means to be able to speak and take listening, reading, writing in that language, with the main criterion being not only linguistic correctness, but also understanding of the interlocutors [9].

Knowing a foreign language like a native speaker is a multidimensional concept including a person's awareness of objective communication parameters (including general / subject knowledge in various communicative situations) as well as knowledge of social interrelations and conditions required to achieve individual communicative goals [2].

Thus, knowledge of a language is based on an individual's willingness and ability to analyze and evaluate communicative situations, to take adequate decisions as to verbal behavior and also monitor one's behavior and interlocutors'. One should be aware of alternatives in verbal behavior in order to analyze the communicative situation and all its aspects.

Studying a language, one must acquire a set of extralinguistic, sociocultural knowledge, skills characteristic of members of a certain language community. Mastering this complex is of particular importance for adequate understanding and generating foreign discourse. It should be noted that in recent years this aspect of teaching and learning foreign languages has been the subject of active interest.

Further work in this area may involve a more detailed analysis of contemporary social phenomena (such as terrorism, war, poverty, marginalization of certain social groups), which can be an important component in the formation of secondary language identity to be included into appropriate teaching materials.

References

1. Баранов А. Г. Языковое сознание в условиях дву-, многоязычия / А. Г. Баранов, Т. С. Щербина // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. – М. : МГУ, 1991. – С. 10–23.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию : Пер. с нем. / Вильгельм фон Гумбольдт ; Под ред. Г. В. Рамишвили. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Дудолодова О. В. Гендерний чинник як компонент перекладацької компетенції / О. В. Дудолодова // Матеріали IV Всеукр. наук. конф. "Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу". – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – С. 43–44.
5. Дудолодова О. В. Політична коректність у дзеркалі теорії комунікації / О. В. Дудолодова // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Х. : Константа, 2001. – № 537. – С. 135–141.
6. Дудолодова О. В. Соціокультурний компонент перекладацької компетенції / О. В. Дудолодова // Матеріали III Всеукр. наук. конф. "Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу" – Х. : Вид-во Харківськ. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2005. – С. 59–61.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2002. – 264 с.
8. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / О. Д. Митрофанова // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – С. 57–60.
9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
10. Campbell A. Cultural Identity as a Social Construct / Anne Campbell // Intercultural Education. – 2000. – No. 11(1). – P. 31–39.
11. Norton B. An Identity Approach to Second Language Acquisition / Bonnie Norton, Carolyn McKinney // Alternative Approaches to Second Language Acquisition. – NY : Routledge, 2011. – P. 73–94.
12. Wenger E. Community of Practice : Learning, Meaning and Identity / Etienne Wenger. – NY : Cambridge University Press, 1998. – 318 p.

Дудолодова О. В.

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена розгляду вторинної мовної особистості у процесі вивчення іноземної мови. Приділяється увага аналізу понять "особистість" та "мовна особистість" не тільки з психологічної, але й із лінгвістичної та соціокультурної точок зору. Уточнюються компоненти комунікативної компетентності та зміст навчання іноземних мов з позиції антропоцентричного підходу. Наголошується важливість концепту діалогу культур як в іномовній освіті, так і у формуванні міжкультурної компетентності.

Ключові слова: особистість, мовна особистість, іномовна освіта, міжкультурна компетентність.

Дудолодова О. В.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СВЕТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена рассмотрению вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка. Уделяется внимание анализу понятий "личность" и "языковая личность" не только с психологической, но и с лингвистической и социокультурной точек зрения. Уточняются компоненты коммуникативной компетентности и содержание обучения иностранным языкам с позиции антропоцентрического подхода. Подчеркивается важность концепта диалога культур как в иноязычном образовании, так и в формировании межкультурной компетентности.

Ключевые слова: личность, языковая личность, иноязычное образование, межкультурная компетентность.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2016

МОДЕЛЬ "ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ (FLIPPED CLASSROOM)" У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МКК СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлюються питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Розглядаються особливості використання змішаного навчання (Blended learning) ділової іноземної мови, що поєднує форми аудиторної й позааудиторної роботи. Зокрема вивчаються можливості використання моделі "перевернутого класу (flipped classroom)" як варіанту змішаного навчання у контексті формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю.

Ключові слова: студенти економічного профілю, міжкультурна комунікативна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, змішане навчання, модель "Flipped classroom", Інтернет.

Прагнення сучасної вищої школи підвищити якість освіти та забезпечити доступність у виборі складових освітньо-професійних програм, орієнтувати студентів на формування навичок самостійного набуття знань у постійно поновлюваному інформаційному просторі приводить до інтеграції різних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інструментів мережі Інтернет в освітній процес, зокрема, під час навчання ділової іноземної мови.

Метою навчання ділової іноземної мови в Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця є формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) майбутнього фахівця. Тому одним із пріоритетних напрямів мовної підготовки стає пошук і створення організаційно-технічних умов для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студента економічного вишу.

Сучасні методи навчання іноземних мов ґрунтуються на комунікативному підході, тому буде доречним використання різних Інтернет-технологій, які вносять в освітній процес відкритість, мобільність та є актуальними в навчальному просторі. Як відзначають І. Айнутдінова, М. Бондарьов, Н. Карповська, сучасні педагогічні технології та ІКТ допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і в той же час диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів [2].

Проблема підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей у процесі формування МКК із застосуванням "перевернутого класу (flipped classroom)" ще не була предметом спеціального дослідження. Зокрема потребує вивчення запровадження методу змішаного навчання в контексті формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього фахівця в освітньому процесі, що й є метою цієї статті.

Стрімке впровадження в процес навчання ділової іноземної мови інформаційно-комунікаційних ресурсів, насиченість навчального курсу мультимедійними засобами, використання лише ресурсів мережі Інтернет не гарантує успішного засвоєння зданого курсу. Розвиток Інтернету й сучасних методів спілкування надає можливість створювати й застосовувати в навчанні нові способи надання інформації, такі як: електронні конспекти, заняття, тести, глосарії, анкети та інше. Одним із варіантів використання таких методів і технологій є пакет Moodle, що є системою керування вмістом сайту і спеціально розроблений для створення якісних он-лайн курсів викладачами. У 2012 році в Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця (ХНЕУ ім. С. Кузнеця) було введено у навчальний процес використання такої електронної платформи.

Технологія змішаного навчання ("Blended learning") – один із методів сучасного навчання іноземної мови у виші. Метод змішаного навчання було вперше запропоновано в контексті навчання іноземної мови в зарубіжній методиці як "Blended learning". Під змішаним навчанням розуміють "поєднання очно-заочного режиму взаємодії, який здійснюють за допомогою особистого спілкування або з використанням комп'ютера" У вітчизняній літературі змішане навчання розуміють як "модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у очному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання" [3; 4].

Доцільно використовувати в організації навчання метод змішаного навчання, що поєднує форми аудиторного й позааудиторного навантаження та є різновидом електронного навчання системи Moodle,

що здійснюється за умови використання сучасних електронних освітніх ресурсів як елементів електронного навчання [1].

Досвід показує, що сьогодні затребуваним є викладач ділової іноземної мови, який володіє сучасними технічними та технологічними знаннями, дослідник; компетентний консультант; помічник, який формує і розвиває у студентів потребу в самостійному здобутті знань (зі створенням передумов для автономного вивчення ділової іноземної мови); ерудований посередник і партнер у залученні студентів до вивчення культури країни, мова якої вивчається; професіонал, який самостійно створює й інтегрує електронні та мультимедійні джерела в навчальний процес тощо. Метод змішаного навчання дозволяє викладачеві повноцінно реалізувати себе, використовуючи методики й засоби для навчання студентів ділової іноземної мови. Викладач повинен постійно розвиватися, щоб відповідати таким вимогам. Для повноцінної роботи в системі Moodle викладачі ХНЕУ ім. С. Кузнеця проходять курси підвищення кваліфікації з удосконалення вивчення персональних систем навчання (ПНС).

Змішане навчання "Blended learning" у системі Moodle акцентує увагу саме на денній формі навчання, де фрагментарно розподілено елементи електронного навчання як цілісної системи, що охоплює всі етапи процесу навчання студентів у виші.

Змішане навчання набуло популярності та стало затребуваним як у сучасному просторі європейської освіти, так і в Україні. З'явився термін "перевернутий клас" ("flipped classroom"), який є варіантом змішаного навчання. Те, що в традиційному навчанні прийнято опановувати в аудиторії (вводити новий матеріал, граматику, лексику), у "перевернутому класі" студенти виконують самостійно вдома, а те, що прийнято вважати домашньою роботою (написання есе, аналіз прочитаного, виконання вправ), тепер відбувається в навчальній аудиторії за підтримки викладача та у взаємодії зі студентами. Складний матеріал вивчається майбутніми фахівцями більш якісно. Метод "flipped classroom" спрямований на розвиток навичок критичного аналізу інформації, планування діяльності й ефективного втілення нових ідей та формування міжкультурної комунікативної компетентності в майбутнього фахівця.

Д. Бергман і А. Семс запропонували створити "flipped classroom", вони придумали термін і вперше запровадили цей метод у США. У 1956 році Б. Блум розробив модель, яка містить шість основних освітніх цілей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінку. Категорії після знання були представлені як "навички та здібності" з розумінням, що знання було необхідною умовою для застосування цих навичок і вмій на практиці [4]. Незважаючи на те, що кожна категорія містила підкатегорії від простого до складного та від конкретного до абстрактного, таксономію було запроваджено відповідно до шести основних категорій за класифікацією Б. Блума [4, с. 175].

З точки зору переробленої класифікації Б. Блума, "перевернутий клас" означає, що студенти набувають досвіду пізнавальної діяльності (отримання знань і розуміння) за межами аудиторії і зосереджують свою увагу на більш високих формах пізнавальної діяльності (застосування граматичних явищ, аналіз тексту, синтез і / або оцінка) в аудиторії, де їх підтримують товариші й викладач. Ця модель відрізняється від традиційної, в якій "перше знайомство" відбувається за допомогою пояснення нового матеріалу в аудиторії, де студенти асимілюють знання через домашнє завдання, звідси і термін "перевернутий клас". Автори ідеї відзначають, що не існує єдиної моделі "перевернутого класу". "Flipped classroom" широко використовують у навчанні для опису практично будь-якої структури заняття, яка забезпечує надання записаного матеріалу для он-лайн вивчення з подальшим виконанням вправ в аудиторії.

Запропонований метод поступово упроваджують викладачі кафедри іноземних мов та перекладу у викладанні ділової іноземної мови в ХНЕУ ім. С. Кузнеця. Під час "flipped classroom" використання відео- та інших попередньо записаних мультимедійних матеріалів знаходиться в розпорядженні студентів на сайті персональних навчальних систем ХНЕУ ім. С. Кузнеця (<http://www.ikt.hneu.edu.ua/>). Студенти можуть переглядати матеріал необхідну кількість разів. Викладач на занятті присвячує час засвоєнню знайомого матеріалу і надає можливість розпізнати помилки в розумінні досліджуваного матеріалу. У той же час спільні проекти "flipped classroom" викладачів і студентів стимулюють взаємодію між студентами, студентами та викладачем, що полегшує пізнання один одного, установлює атмосферу довіри.

Сьогодні викладачі пропонують різні підходи до впровадження цього методу, роз'яснюють його зміст і контролюють прогрес у навчанні студентів. Вони організують студентів у спеціальні робочі групи для розв'язання складних питань. Деякі викладачі впроваджують тільки незначні елементи перевернутої моделі або вважають за краще "перевернути" тільки кілька занять протягом усього періоду навчання, зважаючи на те, що цей метод вносить комплексні зміни у динаміку занять.

Однак університети почали активно використовувати перевернуту модель у своїх он-лайн курсах і пропонують серії відеоматеріалів, наприклад, для пояснення граматичного матеріалу. Але перш ніж упроваджувати цю модель у свою педагогічну діяльність, потрібно зрозуміти її особливості. Перевернута модель має кілька ключових елементів: 1) надання студентам можливості для здійснення першого знайомства з відеосюжетом до практичного заняття; 2) механізм, який використовують викладачі для

першого знайомства, може варіюватися від простого читання підручника до відеоподкастів або скрінкастів. Наприклад, деякі викладачі розміщують відеоролики на своєму каналі на YouTube. Ці відео можуть бути створені викладачами або знайдені в Інтернеті, де викладено величезну кількість матеріалів провідних фахівців з викладання ділової іноземної мови.

"Flipped classroom" створює стимул для студентів з підготовки до заняття. Студенти виконують практичні завдання як підготовку, яку слід асоціювати з оцінками. Завдання можуть бути абсолютно різними – від он-лайн тестів до інших завдань, але щоразу повинні містити стимул прийти в аудиторію підготовленим. Вправи, які студенти виконують як доказ своєї підготовки, можуть допомогти і викладачеві, і студентам оцінити ступінь розуміння матеріалу. Вони дозволяють викладачеві побудувати заняття таким чином, щоб зосередити увагу студентів на елементах, що викликають труднощі. Автоматичні тести визначають розділи, у яких майбутні фахівці потребують допомоги, а письмові роботи допомагають висловити свою думку, тим самим підвищують інтерес до дискусії іноземною мовою в аудиторії.

Важливо відзначити, що зворотний зв'язок між викладачем і студентами, а також між студентами, в основному, відбувається в аудиторії, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності у студентів. У перевернутому класі "Flipped classroom" ролі та очікування студентів і викладачів змінюються: студенти беруть на себе більше відповідальності за своє навчання та вивчають основний зміст матеріалу переважно самостійно; значні результати подібного навчання можна отримати шляхом сприяння активному навчанню, залучення студентів до обговорень, можливості навчання за потрібним вектором, корекції непорозумінь і надання своєчасного зворотного зв'язку з використанням різних педагогічних стратегій.

Викладач у застосуванні моделі "перевернутого класу" може помилитися. Незважаючи на те, що ідея є простою, ефективний переверот вимагає ретельної підготовки. Запис матеріалу у вигляді лекції вимагає зусиль і часу: і поза заняттями, і на заняттях елементи повинні бути ретельно інтегровані для того, щоб студенти розуміли принцип роботи моделі і були мотивовані на підготовку до занять. Уведення "перевернутого класу" ("Flipped classroom") вимагає від викладачів додаткової підготовки, а також нових навичок, щодо запровадження ПНС у систему навчання ХНЕУ ім. С. Кузнеця.

"Перевернутий клас" не передбачає заміни викладача відеотехнологіями і не є дистанційним видом навчання, як і не передбачає постійної роботи студентів за комп'ютерами або ізоляцію студента в процесі навчання. Завдання в аудиторії спрямоване на закріплення знань, отриманих вдома, і виявлення проблемних зон щодо засвоєння матеріалу, а також дозволяє студентам глибше вникнути у досліджувану проблематику (набути вмінь і навичок) і дає можливість опанувати складний матеріал за підтримки викладача. Відповідальність за навчання лягає на самого студента, а не на викладача: студенти можуть контролювати процес засвоєння матеріалу, його швидкість, процес оцінювання результатів.

У сучасній Інтернет-мережі розроблена достатня кількість електронних додатків для створення скрінкастів (цифрові відео- та аудіозаписи, зроблені безпосередньо з екрану комп'ютера). Викладач (або студент) може здійснювати практичне керівництво процесом засвоєння певного матеріалу, створювати відеозаняття або вікторину. За допомогою спеціальних додатків можна здійснювати контроль з використанням будь-якої програми або відеокоментарі з додатковими матеріалами на сайті.

Останнім часом також з'явилися веб-додатки, що дозволяють вносити контрольні питання у відеоматеріали, щоб зробити навчальний процес інтерактивним. Серед них такі:

– Zaption – веб-додаток для розробки інтерактивних освітніх завдань до відео з YouTube, Vimeo й особистої відеотеки; додаток також дозволяє отримати миттєвий зворотний зв'язок про те, наскільки ефективно студенти опановують зміст і ключові поняття;

– Edpuzzle – електронний додаток для створення відеозанять має функцію голосового супроводу відео, створення коментарів і контрольних питань, а також аналізу отриманих результатів студентів для подальшого коригування рівня володіння іноземною мовою;

– Educations – додаток, що поєднує функції інтерактивної дошки та інструмента для скрінкасту. Викладач може створювати короткі навчальні відео, які зберігаються в індивідуальному інтернет-акаунті, й обмінюватися ними зі студентами.

Концепція "перевернутого класу" стає все більш популярною, з'являються нові інструменти для підтримки позааудиторної частини навчальної програми, зокрема відбувається розробка потужних мобільних пристроїв, що мають широкий спектр освітніх ресурсів для студентів, які є найбільш зручними. Усе більша кількість курсів MOOC (Massive open online courses, MOOC) містить елементи "перевернутого класу", доповнюючи традиційну позааудиторну роботу відеопрезентаціями та підтримуючи проектні види діяльності на звичайних заняттях.

Таким чином, "Перевернутий клас" характеризується зміною ролі викладача, який залишає свою центральну позицію на користь взаємодії і співпраці зі студентами у процесі навчання, в тому числі й ділової іноземної мови. Також відбувається зміна ролі студентів: багато з них раніше були пасивними учасниками процесу навчання, а за умови "перевернутого класу" стають активними в практичній роботі. "Перевернута модель" покладає більше відповідальності за навчання на студентів, що дає їм певний імпульс до експериментів, проявів творчих здібностей і самовдосконалення.

Використані джерела

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А. М. Анисимов : учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Бондарев М. Г. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей [Текст] / М. Г. Бондарев, А. С. Трач // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 10. – С. 42–47.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / Под редакцией : Бадарча Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>
4. Малафійк І. В. Дидактика / І. В. Малафійк : навчальний посібник. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.

Евдокимова-Лысогор Л. А.

**МОДЕЛЬ "ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА (FLIPPED CLASSROOM)"
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МКК СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье освещаются вопросы применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Рассматриваются особенности использования смешанного обучения (Blended learning), которое объединяет формы аудиторной и внеаудиторной работы. В частности, изучаются возможности использования модели "перевернутого класса (flipped classroom)" как варианта смешанного обучения в контексте формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: студенты экономического профиля, межкультурная коммуникативная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, смешанное обучение, модель "Flipped classroom", Интернет.

Yevdokimova-Lysohor L. A.

**THE "FLIPPED CLASSROOM" MODEL IN THE PROCESS
OF FORMING CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STUDENTS
OF ECONOMICS**

Highlighted in the article are the issues of applying information and communication technologies (ICTs) and the Internet tools in the educational process, particularly when learning business foreign language. Despite the rapid development of new technologies, this aspect is vaguely studied in literature. Therefore, the author considers the peculiarities of using "Blended learning", combining the forms of classroom and extracurricular work. In the educational process the teacher applies the "Flipped classroom" model, which allows them to create and use the new tools for providing information, such as electronic notes, quizzes, glossaries, profiles, etc. The use of ICTs in practical classes creates an incentive for students to study business foreign language. The established feedback between teacher and students by means of ICTs allows students to fully reveal themselves during practical classes, as well as ensures formation of cross-cultural competence. The "Flipped classroom" model, using the techniques and tools for teaching students business foreign language, requires additional preparation from teachers.

The experience shows that there is a great demand for lecturers who have up-to-date technical and technological knowledge, are both researchers and competent consultants. Needed are also the assistants who help students to independently acquire knowledge and create preconditions for independent learning of business foreign language. Erudite facilitators and partners, who aspire students to study the culture of the target country, are required as well as the professionals who can create and integrate electronic and multimedia resources into the teaching process, etc. "Flipped classroom" is characterized by the change of teacher's role who retains the central position but with greater emphasis on interaction and cooperation with students. The role of students changes too. Instead of being passive recipients most become active participants in practical work thanks to "Flipped classroom".

Key words: students in economics, cross-cultural communicative competence, information and communication technology, blended learning, "Flipped classroom" model, the Internet.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016

УДК 371.315:811.111 (045)

Іванова І. М.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКЛАДАННІ ТЕКСТІВ ОГЛЯДОВИХ ЕКСКУРСІЙ

У статті виокремлено принципи формування професійно орієнтованої англomовної компетентності у майбутніх фахівців сфери туризму. Детально розглянуті дидактичні принципи (наочності, доступності та посиленості, міцності, виховного навчання, новизни, міжпредметної координації), а також методичні принципи (комунікативної спрямованості, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, професійної спрямованості навчання, розвитку автономності студента, соціокультурної спрямованості).

Ключові слова: дидактичний принцип, методичний принцип, англomовна професійна писемна компетентність, наочність, туристичний дискурс.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується все ширшим розповсюдженням туризму. Зростає його роль і в економіці України. Екскурсії для іноземців є одним із прибуткових видів туризму. Серед різноманітних видів екскурсій оглядові екскурсії є найбільш популярними у туристів-іноземців, які хочуть ознайомитися з країною та її містами загалом. Тож проблема формування англomовної писемної компетентності, а саме, розвиток умінь укладати тексти цих екскурсій студентами, майбутніми фахівцями сфери туризму, є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання студентів вищих навчальних закладів створення англomовних оглядових екскурсій дотепер не вивчалася в Україні. В останні роки з'явилися дослідження, присвячені навчанню професійно спрямованого писемного мовлення майбутніх фахівців у сфері туризму. Було досліджено формування жанрової компетенції в англійському діловому писемному мовленні майбутніх менеджерів туризму (Л. Є. Шевніна), розроблено методику навчання створення англomовних туристичних проектів (А. Ю. Чуфарлічева), обґрунтовано методику формування стратегій оволодіння професійним дискурсом сфери туризму (Ю. В. Слезко), досліджено дискурс сфери туризму в практичному та лінгвістичному аспектах (Н. В. Філатова). Однак проблема формування компетентності у письмі (КП) студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, зокрема створення текстів екскурсій, залишається недослідженою, попри велику роль цього туристичного продукту в туристичному бізнесі.

Враховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідженості, ставимо за мету висвітлити результати дослідження та представити сукупність взаємопов'язаних дидактичних і методичних принципів формування у майбутніх фахівців сфери туризму професійно орієнтованої англomовної КП при укладанні текстів оглядових екскурсій.

Успішність навчання англійської мови в цілому та формування професійно орієнтованої КП зокрема значною мірою залежить від принципів навчання, згідно з якими воно відбувається. Ними керуються педагоги й науковці для забезпечення ефективної організації навчання.

Базові дидактичні принципи представлені в педагогіці Ю. К. Бабанським, С. С. Пальчевським, А. І. Кузьмінським, І. П. Подласим, Н. П. Волковою, М. М. Фіцулою, В. М. Галузинським і М. Б. Євтухом та іншими. Принципи обґрунтовуються з урахуванням специфіки навчання [8, с. 80].

З наявністю різних методик навчання ІМ обґрунтовані принципи такими науковцями-методистами, як: М. В. Ляховицький (принципи навчання іноземних мов (ІМ) діляться на загальні, окремі та спеціальні [3, с. 30-38]), С. Ю. Ніколаєвою і колективом авторів (методичні принципи навчання ІМ [4, с.114-122]), Г. В. Роговою (специфічні та загальнодидактичні принципи навчання ІМ), О. Б. Тарнопольським і С. П. Кожушко (принципи навчання академічного письма англійською мовою у вищому мовному навчальному закладі) та іншими.

Під принципами, ми розуміємо взаємопов'язані вихідні положення, що визначають вимоги до освітнього процесу, будують його стратегію і тактику [5, с. 220]. Вони визначають такі складники навчального процесу, як завдання, методи, засоби, організаційні форми [4, с. 110].

Поділяючи точку зору С. Ю. Ніколаєвої, виокремлюємо дидактичні та методичні принципи, які покладені в основу нашого дослідження. Перерахуємо й коротко опишемо їх як методичні засади, на

яких має будуватися процес формування професійно орієнтованої англомовної КП майбутніх фахівців сфери туризму.

Кількість дидактичних принципів коливається в роботах різних дослідників від 10 до 15. Розглянемо ті дидактичні принципи, які є вирішальними для досягнення мети нашого дослідження.

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з ІМ створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Розрізняють слухову та зорову наочність [4, с. 110]. Для навчання майбутніх фахівців сфери туризму укладати текст оглядової екскурсії надзвичайно важливе значення відіграє зорова наочність, яка виступає як у формі тексту (студенти аналізують велику кількість матеріалу, відбирають найбільш цікаві відомості, постійно оновлюють їх, щоб ті не втратили актуальності), так і у формі малюнків (їх використовують у вигляді опор для опису історичних фактів та для відтворення первісного вигляду споруд і будівель, а також для формування портфелю екскурсорова), фотографій (для інтерпретації історичних фактів, зображень визначних людей), схем (музеїв, бібліотек, будівель, а також для відображення первозданного образу історично змінених вулиць), карт (що є найважливішим засобом для побудови маршруту, подальшого планування, написання та проведення екскурсій).

Таким чином, використання наочності є важливою засадою у створенні текстів оглядових екскурсій та є обов'язковим елементом для подальшої її презентації та проведення. Цей принцип актуалізується в зв'язку з тим, що майбутнім фахівцям сфери туризму необхідні вміння перекодувати інформацію, представлену візуально в іконічних і креолізованих текстах, у вербальну форму при викладі її туристам. Цей фактор зумовлює необхідність оволодіння студентами великою кількістю специфічних лексичних одиниць, наприклад: *"А зараз ми стоїмо перед найвідомішим пам'ятником Богдану Хмельницькому, своєрідним символом Києва. Пам'ятник вражає своєю динамічністю. Начебто вершник, на повному скаку осадив коня, щоб звернутися до народу. Досить точно передана портретна подібність із прототипом, а також деталі одягу. Постамент скульптурної композиції відносно невисокий; крім того, вона доступна для кругового огляду, що дає можливість докладно розглянути всі деталі композиції, які пророблені дуже ретельно."*, *"In the small territory around the Tithe Church the remains of foundations of five palaces were found, their contours are marked on the pavement with red bricks. Boyars' premises, most likely, were wooden, ornamented with carving, while princes' palaces were built using mixed technique: bands of thin bricks alternated with layers of stone. Contours on the pavement at the entrance to the territory of the History Museum indicate the location of another palace. You can see a fragment of the third palace (10th c.) to the left of the museum building, in the territory of "the Kyi settlement". It had the rotunda form with a radius of about 7 m."* [67, с. 38]

Принцип доступності та посиленості передбачає ретельний відбір навчального матеріалу, зокрема інформативних текстів, і вправ з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки студентів [4, с. 113]. Мовний і мовленнєвий матеріал туристичного дискурсу відрізняється великою кількістю специфічних лексичних одиниць, тому необхідно передбачити спеціальні вправи для оволодіння ними.

Доступність залежить від того, наскільки зрозуміло викладена інформація в текстах студентам. Посиленість досягається шляхом пред'явлення студенту матеріалу з урахуванням рівня сформованості іншомовних навичок і розвитку вмінь у письмі, етапу навчання, обсягу матеріалу, психологічних особливостей студента немовного ВНЗ, а також його обізнаності з професійно орієнтованою тематикою [8, с. 82].

Оскільки проектування тексту екскурсії студенти спочатку виконують у групах, то навчання у співпраці дозволить повніше врахувати індивідуальні особливості кожного студента і створить сприятливі умови для реалізації цього принципу [4, с. 113].

Принцип міцності. Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку асоціацій, які виконують роль "гачка" в пам'яті [4, с. 111]. У процесі написання тексту екскурсії студенти будуть застосовувати розмовні кліше, застосовувати специфічну лексику, реалії, а саме: терміни, історизми, етнографізми, екзотизми. У процесі мовлення ці одиниці будуть вилучатися з пам'яті та будуть брати участь у процесі моделювання самої екскурсії.

Таким чином, міцність засвоєння мовного навчального матеріалу буде забезпечуватись шляхом вправлення студентів у ситуації самої екскурсії, утворення асоціацій, які буде забезпечувати наочність, а також виконання творчих завдань, що будуть містити елементи (складники) екскурсії.

Принцип виховного навчання в організації навчального процесу забезпечує студентам можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток.

Основна мета екскурсій – зацікавити іноземних туристів в культурі, традиціях та історичній спадщині відвідуваної країни. Процес підготовки й укладання екскурсій має сприяти всебічному розвитку особистості, вихованню любові до рідного краю, збагаченню знань про свій рідний край, країну, її історичне минуле, цікавих людей, культурні та історичні надбання наших предків. Екскурсії покликані сприяти формуванню патріотизму, любові до рідного краю, бажання оберігати та

примножувати культурні, національні та природні багатства нашої держави. Вони займають важливе місце в системі національного виховання підрастаючого покоління.

Екскурсії – одна з форм не тільки навчання, але й виховання. От чому високий науковий рівень змісту екскурсії, висвітлення в ній конкретних фактів з позицій сучасної науки, визначають пізнавальну цінність екскурсії, підсилюють її виховний вплив. Отже, складаючи тексти екскурсій, студенти збагачують свій внутрішній світ, свої знання про рідний край та зміцнюють свої патріотичні почуття.

Особлива увага має бути спрямована на надання студентам можливості здійснювати самостійну діяльність і самоорганізовуватись [4, с. 112]. Для розробки тексту нової екскурсійної теми рекомендується створювати творчі групи у складі 3-6 студентів. Керівником групи призначається найбільш досвідчений та ерудований студент. Як показує практика, для успішної роботи цих творчих груп, велике значення мають правильні взаємини керівника групи та її членів, тобто, "психологічний клімат" у мікрогрупі.

Доцільно розподіляти обов'язки по укладанню тексту і методичної розробки відповідно до визначених підтем. Кожний екскурсивод – член групи – готує свій матеріал, що поєднується і редагується керівником групи та групою, а пізніше – викладачем. Природно, що при виборі підтем беруться до уваги інтереси та професійна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму.

Принцип міжпредметної координації реалізується в навчальному процесі на основі міжпредметних зв'язків, які базуються на встановленні спільності предметного змісту інтегрованих галузей знання і припускають оволодіння студентами системою логічних і специфічних прийомів пізнавальної діяльності.

Особливе значення для нашої роботи має міжпредметна координація з таким предметом, як "Основи екскурсійної діяльності", який визначає необхідні для досягнення мети нашого дослідження принципи проведення та методи екскурсій. В екскурсії інтеграція реалізується в тому, що рішення завдань у сфері туризму вимагає від бакалаврів знання матеріалу з географії, культурології, мистецтвознавства, архітектури, археології, релігії, музеєзнавства та ін. Факти для екскурсії, пояснення, опису, показу працівники сфери туризму беруть з певних джерел історії, літератури, музеєзнавства, книгознавства, залучають архівні та статистичні матеріали тощо [9, с. 101].

Принцип новизни зумовлює всі елементи навчального процесу: зміст, організацію та прийоми навчання. При формуванні стратегій оволодіння іншомовним туристичним дискурсом дотримання принципу новизни виражається в тому, що на занятті варіюється форма джерел інформації (вербальні, креолізовані, іконічні), джерела текстів: Інтернет, журнали і газети, реклама, галузі туризму. Інформація, яка використовується в сфері туризму, постійно змінюється, оскільки вона застаріває і втрачає актуальність. Студенти повинні бути готові до того, що з'являються нові об'єкти показу, змінюється інтерпретація історичних фактів [9, с. 104]. У нашій роботі принцип новизни проявляється через зміну прийомів роботи, ілюстративної наочності, виконання вправ, які передбачають комбінування, трансформацію і перефразування мовного матеріалу. Застосування цього принципу в навчанні забезпечує здатність майбутніх професіоналів туризму адекватно реагувати на нові ситуації в професійному спілкуванні.

Розглянемо методичні принципи, які мають бути враховані при розробці методики формування у майбутніх фахівців сфери туризму професійно орієнтованої англомовної компетентності в укладанні текстів оглядових екскурсій

Принцип комунікативної спрямованості передбачає навчання іноземної мови як засобу соціальної взаємодії і формування готовності здійснювати комунікацію (тобто "практичну мовленнєву діяльність" [3, с. 34]) з носіями інших мов і культур, при цьому спілкування виступає не тільки метою, а й засобом навчання. Реалізація принципу комунікативності передбачає створення на заняттях з іноземної мови ситуацій професійного спілкування (коли студенти моделюють спілкування гіда та туристів під час проведення екскурсій). Виходячи з принципу комунікативності, необхідно передбачити використання творчих завдань, таких як: збір матеріалу та підготовка на його основі екскурсійної розповіді, повідомлення про туристський об'єкт як елемент змісту екскурсії.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності дозволяє забезпечити навчання іншомовного спілкування найефективнішим чином [34, с. 36]. Для досягнення мети нашого дослідження – формування КП з метою укладання текстів оглядових екскурсій – необхідно забезпечити в процесі навчання зв'язок читання, письма та говоріння, оскільки перед укладанням текстів оглядових екскурсій студенти мають спочатку прочитати та проаналізувати інформаційний матеріал, а потім написати текст екскурсії, який призначений для усної презентації.

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає врахування напряму підготовки і професійних інтересів студентів на заняттях з ІМ [3, с. 37]. Реалізація цього принципу в навчальних умовах немовного вишу пов'язана зі створенням моделі фахівця, в якій відображені професійні знання і вміння [2, с. 10]. Вивчення питання моделювання іншомовної професійної діяльності в сфері туризму дозволило нам відібрати компоненти змісту навчання, а також визначити форми

навчання, завдання, орієнтовані на іншомовне професійне спілкування, таке як проектування тексту екскурсії.

Принцип розвитку автономності студента передбачає спрямованість навчального процесу з ІМ на розширення автономії студентів. Студенти, в залежності від своїх індивідуальних, суб'єктних особливостей, вибирають ті чи інші вміння, комбінують їх і вибудовують свою стратегію створення іншомовного туристичного дискурсу, а саме, написання тексту екскурсії. Студенти вчаться визначати для себе цілі, планувати побудову та організацію дискурсу, здійснювати самоконтроль реалізації стратегії і рефлексію створеного тексту, самостійно оцінювати його [90, с. 102].

Принцип соціокультурної спрямованості передбачає врахування культурознавчого аспекту в змісті навчання, організацію навчального процесу з опорою на соціокультурний контекст. Цей принцип реалізується, насамперед, "за рахунок використання автентичних матеріалів, а саме, автентичних текстів, що посилюють цю спрямованість" [1, с. 19]. Створення тексту екскурсії передбачає наявність знань про туристичний об'єкт, пам'ятки, зони відпочинку, а будь-яка територія, в свою чергу, пов'язана з певним етносом, його історією, традиціями, менталітетом, якщо це нерідна мова. Під час роботи з текстами туристичної сфери спілкування, студенти вчаться "обробляти соціокультурну інформацію й адекватно її використовувати для цілей міжкультурного спілкування" [7, с. 226].

Перелічені принципи взаємопов'язані. Засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають викладачу організувати ефективне навчання іноземної мови, а студентам – успішно оволодівати нею.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у обраному напрямку. В основі організації і проведення будь-якого навчання лежать основні дидактичні принципи. Взаємозв'язок навчання і виховання, послідовність і систематичність, ясність і доступність викладу матеріалу – обов'язкові і для формування англійської КП майбутніх туризмознавців. Організація оволодіння майбутніми фахівцями сфери туризму компонентами змісту навчання написання текстів екскурсії базується на таких принципах: дидактичних (наочності, доступності та посильності, міцності, виховного навчання, новизни, міжпредметної координації) та методичних (комунікативної спрямованості, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, професійної спрямованості навчання, розвитку автономності студента, соціокультурної спрямованості).

Щодо перспектив подальших розвідок в обраному напрямку, то наукового вирішення потребують питання розгляду змісту методики формування професійно орієнтованої англійської писемної компетентності в укладанні екскурсії майбутніми фахівцями сфери туризму.

Використані джерела

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст]: учеб. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Ким Л. Г. Особенности реализации принципа профессиональной направленности обучения русскому языку студентов-филологов с учетом второй (педагогической) специальности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Г. Ким. – М., 1990. – 18 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак. вузов. / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш.школа, 1981. – 159 с.
4. 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 загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков) / [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
6. Путівник. Київ / редкол.: І. Курус (голова) [та ін.]. Вид. 2-ге / Пер. англ. / – К. : Богдана, 2010. – 240 с.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова. – Москва, 1992. – 528 с.
8. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Синекон. – Київ, 2011. – 370 с.
9. Слезко Ю. В. Методика формирования стратегий овладения профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Слезко. – Иркутск, 2014. – 236 с.

Иванова И. М.

**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ
У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В статье выделены принципы формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности у будущих специалистов сферы туризма. Подробно рассмотрены дидактические принципы наглядности, доступности и посильности, прочности, воспитывающего обучения, новизны и межпредметной координации, а также методические принципы коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, профессиональной направленности обучения, социокультурной направленности и развития автономности студента.

Ключевые слова: дидактический принцип, методический принцип, англоязычная профессиональная письменная компетентность, наглядность, туристический дискурс.

Ivanova I. M.

**PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONALLY
ORIENTED ENGLISH WRITING COMPETENCE
IN FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM**

Investigated in the article are the features and use of didactic teaching principles of forming professionally oriented English language competence in tourism industry trainees. Tourism is getting widely spread nowadays because excursions for foreigners are a profitable business. So, the problem of formation of the writing competence in English, namely the development of skills to compile excursion texts, in future professionals of tourism, is significant.

Substantiated are the didactic and methodological principles of forming professionally oriented English language writing competence in tourism industry trainees. Among the didactic principles singled out are the principles of visualization, accessibility and simplicity, durability, educational teaching, and innovation. To the methodological principles belong the principles of communicative approach, integrative teaching, professionally oriented teaching, integration, socio-cultural orientation, and autonomy. At the heart of each tour are the basic principles of pedagogy. We point out that for excursion techniques the following qualities are required: the relationship of education and teaching, consistency and regularity, clarity and accessibility of the material.

The principle of visualization plays the leading role. It refers to both texts and pictures. Students analyze a great amount of material, select the most interesting information and constantly update it. Drawings are used as a support for the description of historical facts or to reproduce the original appearance of buildings and structures as well as to form the portfolio of the guide. Photographs illustrate historical facts, images of prominent people, etc. Schemes show the inner structure of museums, libraries, buildings as well as display the original image of the later historically modified street. Maps are essential tools for routing, further planning, writing and carrying out excursions.

Key words: didactic principle, methodological principle, professional competence, visualization, tourist discourse.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2016

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ПОДКАСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ

У статті досліджуються критерії відбору навчального матеріалу для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному аудіюванні майбутніх учителів. Виокремлено й описано основні критерії відбору навчальних подкастів, таких як: доступності й посильності, інформативності, автентичності, соціокультурної цінності, тематичності. Уточнено параметри автентичності для добору англомовних подкастів. Розглянуто проблему тривалості звучання подкастів та їх обсягу для студентів першого курсу.

Ключові слова: критерії відбору, лінгвосоціокультурна компетентність, навчальний подкаст, автентичність.

Однією з необхідних умов формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) в аудіюванні під час навчання англійської мови (АМ) є раціональний відбір аудіотекстів та створення відповідної підсистеми вправ.

Навчальним матеріалом при формуванні ЛСКК виступають навчальні англомовні подкасти. Відомо, що характер навчального матеріалу в певній мірі обумовлює вибір тих чи інших вправ і прийомів роботи, спрямованих на реалізацію мети навчання. Тому ефективність формування досліджуваної компетентності визначається характером англомовних аудіо повідомлень (подкастів), при прослуховуванні яких відбувається засвоєння відповідних лінгвосоціокультурних знань і формування навичок і вмій. Отже, необхідно розробити процедуру раціонального відбору автентичних англомовних подкастів.

У методичній літературі проблема раціонального відбору аудіоповідомлень вирішується по-різному, в залежності від характеру повідомлень і конкретних цілей роботи з ними. До проблеми відбору навчального матеріалу для формування компетентності в аудіюванні зверталось багато вчених, зокрема С. Л. Захарова, І. І. Халєєва, І. С. Онісіна, Н. І. Бичкова, О. Б. Метьолкіна, О. В. Слухіна, Л. І. Іванова, Н. С. Жеренко, О. В. Кміть, О. В. Носонович, В. В. Черниш, А. І. Черкашина, Н. Р. Петранговська, Л. В. Ягеніч, М. Underwood, Р. Уг. Науковці розглядали принципи та критерії відбору різних видів текстів для навчання аудіювання учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів і шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, а також студентів немовних спеціальностей.

Зазначені проблеми досліджувалися стосовно студентів мовних спеціальностей: аудіювання професійно спрямованих повідомлень (Бочкарьова О. Ю.), драматичних творів (Сіваченко О. О.), аудіотекстів з національними та регіональними типами вимови (Мацєва О. А.), теленовін (Вікович Р. І.), текстів-інтерв'ю (Літвін І. М.), організація само- та взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (Крапчатова Я. А.), побудова багаторівневої моделі навчання аудіювання в системі професійної підготовки вчителя (Шукіна І. В.), аудіювання з письмовою фіксацією суттєвої інформації (Колеснікова К. О.).

Однак аналіз наявної методичної літератури дав змогу зробити висновок про недослідженість цієї проблеми стосовно формування у майбутніх учителів ЛСКК в англомовному аудіюванні.

Метою цієї статті є визначення та уточнення критеріїв відбору навчального матеріалу для формування ЛСКК в аудіюванні майбутніх учителів. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Уточнити визначення поняття "навчальний подкаст".
2. Охарактеризувати критерії відбору англомовних подкастів для навчання аудіювання.
3. Уточнити поняття автентичний подкаст.

Одиницею добору для навчання аудіювання є аудіотекст, під яким розуміють текст, призначений для слухового сприйняття [1, с. 24], представлений монологічним або діалогічним повідомленням, що характеризується композиційно-логічною завершеністю, складається з одиниць різних рівнів текстової ієрархії, об'єднаних структурно-смысловими зв'язками і має певну комунікативну спрямованість [6, с. 54].

У нашому дослідженні за одиницю добору навчальних матеріалів для навчання аудіювання візьмемо навчальний аудіотекст, під яким розуміємо навчальний подкаст, представлений монологічним

або діалогічним повідомленням, що забезпечує досягнення навчальних цілей, а саме, формування ЛСКК в англомовному аудіюванні.

Услід за Н. Ф. Бориско, під поняттям "критерії відбору" розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно і кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою доцільності або недоцільності його використання як навчального матеріалу [2, с. 116]. Таким чином, критерії відбору дають змогу оцінити навчальний матеріал щодо можливості його використання у навчальному процесі.

Визначаючи критерії відбору англомовних навчальних подкастів, ми, услід О. В. Бирюк, враховували такі чинники:

1) мету навчання – формування у майбутніх учителів ЛСКК при навчанні аудіювання англомовних подкастів;

2) вимоги чинної Програми з англійської мови для університетів та інститутів [8]: а) щодо рівня сформованості у студентів першого курсу рецептивних навичок і вмінь; б) щодо рівня мовної підготовки студентів та в) щодо змісту тематичних блоків соціокультурного характеру;

Враховуючи це, ми виокремили такі критерії відбору навчального матеріалу для формування ЛСКК в аудіюванні для студентів I курсу мовних спеціальностей:

I. *Якісні критерії / критерії змісту*: 1) доступності та посильності; 2) тематичності; 3) автентичності; 4) інформативності; 5) соціокультурної цінності;

II. *Кількісний критерій*: 1) обсягу тексту і темп мовлення.

Погоджуємося з думкою Л. В. Шевкопляс та розглядаємо *критерій доступності* як один із головних, оскільки в центрі уваги дослідження є процес формування ЛСКК аудіюванні. Під цим критерієм розуміємо відповідність мовного матеріалу тексту рівню мовної підготовки студентів та обов'язковому для засвоєння мінімуму. Згідно з цим критерієм, подкаст розглядається нами з урахуванням мовного та лінгвосоціокультурного потенціалу тексту. Слушно зауважує Л. В. Шевкопляс, що від цього критерію залежить успішність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки увага слухача може бути сконцентрована на змісті повідомлення лише в тому разі, якщо мовна сторона подкасту не викликає значних труднощів. Згідно з чинною Програмою мовний матеріал аудіотестів для I курсу має бути зразком літературної англійської мови. Мовний та лінгвосоціокультурний потенціал навчальних матеріалів, що виражається в лексичному, граматичному, фонетичному та фоновому оформленні, відповідає рівню B2 згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями [5]. Лінгвосоціокультурне оформлення подкасту передбачає знання студентами реалій, фонової лексики, прислів'їв, приказок тощо. Екстралінгвістична інформація передається через музику та природні шуми.

Щодо лексичного та граматичного рівнів, то, згідно з експериментальними даними Н. В. Єлухіної, кількість лексичних одиниць (ЛЮ), за умови, що вони не є ключовими словами, та граматичні структури, про значення яких можна здогадатися за контекстом, не повинна перевищувати 3% всіх слів аудіотексту [4, с. 229].

Крім того, вид мовлення, що сприймається (монолог, діалог, полілог), може по-різному впливати на ступінь розуміння аудіотексту. Зважаючи на те, що в реальному спілкуванні діалогічне мовлення зустрічається частіше, ніж монологічне, та, беручи до уваги той факт, що бесіди, розмови, інтерв'ю, тобто аудіотексти, які пропонуються Програмою для аудіювання на I курсі, мають здебільшого природу діалогів, будемо використовувати тексти монологічного та діалогічного характеру для формування ЛСКК в англомовному аудіюванні майбутніх учителів. При сприйнятті мовлення на слух такі компоненти інтонації та просодії, як: висота основного тону, гучність, наголос, тембр, паузи, тривалість, ритм, темп мовлення, можуть суттєво полегшити або ускладнити розуміння тексту.

Відповідно до *критерію тематичності*, передбачається обмежити відбір подкастів темами, визначеними чинною Програмою [8]. Так, зміст англомовних аудіотекстів має відображати тематичний блок соціокультурної спрямованості: "Людина". У межах цього тематичного блоку виділяються такі теми та підтеми: особиста ідентифікація, зовнішність та характер, сім'я, дім, місце проживання; студентське життя, навчання, інтереси та турботи молоді; продукти харчування, приготування страв, національні кухні; магазин, покупки; погода, пори року; рідне місто, село [8, с. 42-48]. Соціокультурна тема відображає типові явища (процеси, події) життя народу, мова якого вивчається. В її інформативному змісті виділяються підтеми, що розкривають суттєві аспекти того чи іншого явища (процесу, події).

Формування у майбутніх учителів ЛСКК на матеріалі англомовних навчальних подкастів, у змісті яких відображені вказані теми, буде ефективним, якщо ці теми є особистісно значущими для студентів, входять у сферу їхніх інтересів.

Загальноновизнаним при відборі аудіотекстів є *критерій автентичності*. За Н. Д. Гальсковою, автентичні тексти є зразками реальної комунікації з властивими їй характеристиками: перебиваннями, повторами, виправленнями, недосказанністю, зайвою емоційністю, образністю, менш чіткою організацією в області синтаксису тощо. Менш складними є напівавтентичні тексти, тобто автентичні за своєю природою тексти, але оброблені та скорочені [3, с. 74]. Уточнюючи визначення "напівавтентичні аудіотексти" чи "методично автентичні аудіотексти", услід за О. А. Мацневою [7, с. 78-79], маємо зауважити, що ці тексти (створені та записані носіями мови спеціально для навчальних цілей) або

зазнали методичної обробки шляхом скорочення, яке не порушило їх автентичності, або ж були очищені від побічних технічних шумів шляхом цифрової обробки звуку. В нашому дослідженні будемо використовувати як власне автентичні подкасти, так і напівавтентичні, оскільки вважаємо, що обидва види текстів сприятимуть розумінню мовлення з усіма специфічними для реальної комунікації властивостями та допоможуть значно швидше та з меншими витратами сил досягнути бажаного рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні; в контексті нашого дослідження – рівня В2.

При розгляді *інформативності* – наступного якісного критерію відбору навчального матеріалу – ми, услід за О. В. Бирюк, спираємося на характеристику інформативності як відносної ознаки тексту. Інформативність тексту визначається не загальною кількістю інформації, що міститься в ньому, а лише тією її кількістю, яка стала здобутком слухача.

Ми, слідом за С. О. Китаєвою, визначаємо інформативність автентичного англомовного аудіотексту з точки зору новизни й актуальності (практичної корисності) інформації, що міститься в ньому, для групи конкретних слухачів. Отже, в межах нашого дослідження інформативність англомовного аудіотексту визначається через новизну та практичну корисність соціокультурної інформації, що міститься в ньому, для майбутніх учителів англійської мови першого року навчання. Врахування цього критерію при відборі навчального матеріалу для формування ЛСКК забезпечує особистісну значущість отриманої інформації для студентів, а тому задовольняє їхню пізнавальну потребу та стимулює пізнавальний інтерес.

Соціокультурна цінність навчального матеріалу визначається його соціокультурним потенціалом, тобто тим вкладом, який вносить текст у пізнання англомовних країн і народів у співвіднесеності до тезаурусу студентів [9, с. 25]. При виявленні соціокультурної цінності англомовних статей ми користуємося методикою визначення соціокультурного потенціалу художніх творів, розробленою Л. П. Смеляковою [10, с. 42-48].

Отже, визначаючи соціокультурну цінність навчального матеріалу, ми беремо до уваги такі чотири показники: 1) представленість соціокультурної інформації в тексті англомовного подкасту; 2) характер презентації цієї інформації в тексті подкасту з точки зору її сприйняття студентом; 3) спосіб презентації соціокультурної інформації в подкасті; 4) її смислове навантаження.

Представленість соціокультурної інформації в тексті англомовного подкасту визначається на основі її кількісного й якісного аналізу. Об'єктом кількісного аналізу виступає соціокультурна інформація, представлена експліцитно. Ця інформація може бути виражена вербально за допомогою мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики (слів-реалій, фонової й конотативної лексики, фразеологізмів), афоризмів, алюзій тощо. Якісному аналізу підлягає імпліцитна соціокультурна інформація, яка виступає в формі образів і уявлень під час сприймання змісту подкасту та є результатом суб'єктивного враження вдумливого слухача.

При відборі навчального матеріалу ми віддаємо перевагу подкастам з рівномірним розподілом соціокультурної інформації, оскільки саме такий характер її розподілу, на думку Л. П. Смелякової, створює сприятливі умови для розпізнавання і засвоєння цієї інформації студентами при читанні [10, с. 44].

Критерій обсягу тексту, темп мовлення. За Програмою для мовних спеціальностей студенти I курсу, для того щоб наприкінці навчального року досягнути рівня розуміння В2 мають сприймати мовлення на слух середнього темпу та звуку [8, с. 48–49, с. 66]. Ми погоджуємося з О. Б. Тарнопольським, що студенти "занадто повільно сприймають, а не мовець занадто швидко говорить" [11, с. 136]. Під час сприйняття автентичних і напівавтентичних подкастів, тобто новин, бесід, дискусій, оголошень, розмов про поточні події – їх уповільнення просто неможливе. Тому почути текст вдруге іноді необхідно студентів для того, щоб упевнитися, чи правильно він зрозумів хоча б суть повідомлення. Загальноновизнаним у методиці викладання ІМ є надання студентам іншого комунікативного завдання при повторному сприйнятті аудіотексту [11, с. 137], що, на нашу думку, допоможе їм зорієнтуватися в тексті, якщо ці завдання методично грамотно сплановані, та не нашкодить студентіві, тільки заплутавши його.

Щодо обсягу повідомлення, тобто тривалості звучання аудіотексту, то, услід за О. Б. Тарнопольським, вважаємо, що на мовних факультетах починати слід з аудіювання текстів упродовж 2-3 хвилин, а потім поступово збільшувати їх обсяг до 15-20 хвилин [11, с. 137]. Слухаючи короткі, але змістовні тексти, студент поступово набуває навички й уміння сприймати і розуміти інформацію на слух, що надалі сприятиме розумінню (глобальному, детальному, вибірково) більш складних у лінгвістичному плані та довших аудіотекстів. Отже, подкасти для I курсу мають тривати від 2-3 до 5-6 хвилин.

Відбір автентичних аудіотекстів (подкастів), здійснювався через ресурси мережі Інтернет. Відбиралися автентичні подкасти, створені носіями мови для носіїв мови задля отримання інформації, а також напівавтентичні англомовні подкасти, створені носіями мови для навчання іноземців. Джерелом відбору таких аудіотекстів є соціальний сервіс *Інтернету* нового покоління *Веб 2.0*, що надає можливість користувачам всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати та розповсюджувати в ній аудіо- та відеопередачі. Слід зазначити, що нами відбиралися такі подкасти, які

відповідали більшості критеріїв. У разі протидії декількох критеріїв перевага надавалась критеріям доступності, автентичності та соціокультурної цінності.

Наведемо приклад відібраного нами подкасту (з сайту <http://learnenglish.britishcouncil.org/elementary-podcasts/series-03-episode-10>) для формування ЛСКК в англomовному аудіюванні майбутніх учителів та проаналізуємо його за визначеними критеріями.

Приклад. Текст "Tea"

Tapescript:

Adam and Rob

Both: Hello!

Rob: I'm Rob.

Adam: And I'm Adam.

Rob: Welcome to Episode 10 of the podcast. In a moment we're going to hear from Carolina again. There's a new friend for her and Emily today.

Adam: But first, as usual, we're going to take a look at some of your messages and comments. Tess and Ravi talked about tea and the British habit of drinking tea – a lot of tea – a hundred and sixty five million cups of tea every day!

Rob: We asked what the most popular drink was in your country. And for lots of you it's tea too. All over the world – Indonesia, Libya, China, Iran, Azerbaijan – you're all drinking lots of tea.

Adam: And so many different kinds of tea. We heard about black tea and red tea in Tunisia, green tea in Japan, mint tea in Egypt, lotus tea and iced tea in Vietnam – and how about this from Shuvanjan in Nepal. He says: Most people in Nepal are used to drinking milk tea, which is made by mixing milk, sugar, fermented tea leaf granules and spices. The spices mostly include ginger, black pepper and cardamom. However, people living in the Himalaya region mostly take salty tea - tea made with milk and butter.

Rob: Tea with milk and butter? I'm not sure that I like the sound of that.

Adam: Well, I've tried tea in a Nepali restaurant and it was milky and sweet, not salty.

Rob: So, the English aren't the only tea drinkers – you drink it everywhere. But you're also drinking lots of coffee. In Italy, of course, but also in Latin America: Mexico, Brazil and this is Franklin from Colombia: I am Franklin and I am from Colombia, the country of coffee. A lot of people around the world know that the best coffee is produced in Colombia, and it is recognized for its flavor and fragrance. Many cities around the world have shops selling coffee from Colombia.

Adam: The best coffee in the world? Maybe some of our Brazilian listeners disagree!

Rob: We also heard about mate in Argentina – thanks Wences – lassi in India and Karla Lara – the singer in our podcast band – told us about champurrado and ponche in Mexico. Woul from South Sudan told us that milk is the most popular drink there.

Adam: Thanks everyone for all your comments – we love reading them and we hope you read each other's comments too.

Наведений приклад відповідає критерію доступності, оскільки лексична та граматична насиченість тексту співвідноситься з вимогами Програми для першого року навчання. До того ж, тема, порушена в аудіотексті, відома для студентів, тому реалізується доступність у змістовому плані. За критерієм інформативності текст викликає інтерес у слухачів, оскільки уможливорює різні погляди на порушену проблему та стимулює уважне слухання. Текст автентичний, оскільки продукується носіями мови в реальних умовах спілкування. Він відповідає віковим особливостям студентів, оскільки обговорюється звичка британців пити чай. Текст належить до тематичного блоку "Їжа". Тривалість звучання становить 3 хвилини.

Таким чином, ми охарактеризували критерії, за якими слід обирати подкасти для формування ЛСКК в аудіюванні майбутніх учителів. Так, за критерієм доступності мають бути відібрані подкасти, що відповідають рівню мовної підготовки студентів та обов'язковому для засвоєння мінімуму. Відповідно до критерію інформативності, подкаст повинен привертати увагу слухача та утримувати її під час прослуховування тексту. Критерій автентичності передбачає культурологічну цінність навчальних матеріалів, природність ситуації. Критерій тематичності означає, що навчальні тексти співвідносяться з темами і проблемами спілкування, що входять до змісту навчання студентів на I курсі мовних спеціальностей. Вважаємо, що ці критерії відповідають змісту навчання аудіювання на досліджуваному етапі та уможливають реалізацію навчальних цілей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ для формування ЛСКК в аудіюванні майбутніх учителів під час аудиторних занять з практики усного і писемного мовлення.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
4. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / Составитель Леонтьев А. А. – М. : Русский язык, 1991. – С. 226–238.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Кміть. – К., 2000. – 156 с.
7. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Мацнева. – К., 2009. – 164 с.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.
9. Смелякова Л. П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза / Л. П. Смелякова // Иноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 23–28.
10. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора) / Л. П. Смелякова : Монография. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
11. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посіб.] / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
12. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Щукина. – М., 2009. – 261 с.

Кардашова Н. В.

КРИТЕРИИ ОТБОРА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АУДИРОВАНИИ

В статье исследуются критерии отбора учебного материала для формирования лингвосоциокультурной компетентности в англоязычном аудировании будущих учителей иностранных языков. Выделены и описаны основные критерии отбора учебных подкастов, такие как: доступности и посильности, информативности, аутентичности, социокультурной ценности, тематичности. Уточнены параметры подлинности отбора англоязычных подкастов. Рассмотрена проблема длительности звучания подкастов и их объем для студентов первого курса.

Ключевые слова: критерии отбора, лингвосоциокультурная компетентность, учебный подкаст, подлинность.

Kardashova N. V.

CRITERIA FOR ENGLISH PODCASTS SELECTION IN TEACHING LINGUA SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN LISTENING COMPREHENSION TO FUTURE TEACHERS

Foreign language competence formation in listening comprehension has a significant place in the educational process of higher educational establishments that train future teachers of foreign languages. The impetus for the spread of listening comprehension training was the swift development of the new information technologies. We assume that the key to a successful development of listening skills and abilities is the properly chosen training tools. We believe that an effective way of listening and speaking skills development may be the usage of podcasts. Therefore, our purpose is to select and substantiate our choice of the criteria for English podcast selection for forming lingua sociocultural competence in listening comprehension.

Among them are: the criteria of availability, authenticity, information capacity, sociocultural value, thematic relevance, and length of the text. The parameters of the authenticity in text selection have been determined. The length of the text has been specified. According to the criterion of availability podcasts should be selected according to the students' level of language skills. According to the criterion of the information content, the chosen podcast must attract the listeners' attention and hold it throughout listening to the whole text. The criterion of authenticity involves the cultural value of educational material, the naturalness of the situation. The criterion of thematic relevance means that educational texts should relate to the themes of the curriculum for the first-year students. We believe that these criteria correspond to the content of teaching listening comprehension in the target stage and make it possible for training purposes.

Key words: criteria for selection, lingua sociocultural competence, authentic podcast, listening comprehension competence.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2016

УДК 378.14:811.111(045)

Ковальчук О. С.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ"

У статті здійснено лінгвометодичну характеристику дискурсу спеціальності "Харчові технології". Дано визначення поняттям "глутонічна лексика" та "глутонічний дискурс". Встановлено стилеві, лексико-семантичні, граматичні та логіко-композиційні особливості дискурсу спеціальності "Харчові технології" (засоби актуалізації комунікативних намірів адресантів фахових текстів); виявлено професійний тезаурус майбутніх фахівців з харчових технологій.

Ключові слова: англійська мова для професійного спілкування, харчові технології, дискурс, лексичні особливості, граматичні особливості.

У період науково-технічного прогресу важливого значення набуває мова науки і технологій. Мовні засоби передачі наукових ідей та гіпотез викликають значний інтерес лінгвістів. Дослідженням мови науки та технологій присвячена велика кількість робіт, проте питання змісту і характеристики термінологічної лексики та дискурсу низки спеціальностей залишаються невирішеними. Це, зокрема, стосується лексики і дискурсу спеціальності "Харчові технології".

"Харчові технології" є досить розгалуженою спеціальністю, що включає низку спеціалізацій, а саме, технологічна безпека харчової продукції, технології цукру та полісахаридів, технології хліба, кондитерських, макаронних виробів та харчоконцентратів, технології продуктів бродіння і виноробства, технології зберігання, консервування та переробки м'яса, технології зберігання, консервування та переробки молока, технології рослинних олій, жиркових та косметичних продуктів, технології зберігання і переробки зерна, технології зберігання, консервування та переробки плодів та овочів, технології харчових продуктів оздоровчого та профілактичного призначення, технології питної води та водопідготовки харчових виробництв тощо. Така розгалуженість зумовлює тісні зв'язки з низкою суміжних наук, таких як: хімія, фізика, біологія, мікробіологія, біотехнологія, аграрні науки, інженерія тощо. Комунікація у сфері харчової науки має багатоаспектний характер та національний специфіку. Відтак, термінологія харчових технологій включає в себе низку термінологічних підсистем.

Аналіз науково-методичної літератури виявив значний доробок праць лінгвістів, присвячених дослідженню лексики та дискурсу, пов'язаних зі спеціальністю "Харчові технології". Провідною термінологічною підсистемою є така, що безпосередньо пов'язана з процесом переробки та зберіганням (виробництвом) харчової продукції. На сьогодні у лінгвістиці існує низка термінів для позначення процесу приготування їжі. Мовознавці П. П. Буркова та Н. П. Головницька послуговуються терміном "гастрономічна лексика / гастрономічний дискурс", О. Г. Савельєва вживає термін "кулінарно-гастрономічна лексика / кулінарно-гастрономічний дискурс", П. П. Банман – "кулінарна лексика / кулінарний дискурс", А. В. Олянич, І. О. Державецька, Л. Р. Єрмакова, С. В. Захаров, А. Ю. Земскова – термін "глутонічна (гастрономічна) лексика / дискурс".

Вивченням глутонічного дискурсу займалися Л. Р. Єрмакова, С. В. Захаров, А. В. Олянич, А. Ю. Земскова, І. О. Державецька охарактеризувала особливості перекладу глутонічної лексики. Концепт "їжа" досліджено у роботах О. Г. Савельєвої, П. Ю. Яніної, Н. М. Кацунової, О. М. Кірсанової, Т. Д. Дьяченко, С. В. Кисіль, D. Jurafsky, E. N Anderson. Дієслова для позначення процесів приготування та споживання їжі розглянуто К. М. Дулієвою та Т. Д. Дьяченко. Гастрономічним метафорам та ідіомам присвячені праці Н. М. Кацунової, О. М. Кірсанової. Рекламний дискурс продуктів харчування вивчався О. В. Стрижковою, Л. Р. Єрмаковою, D. Jurafsky; текст ресторанних меню – Ann D. Zwicky, Arnold M. Zwicky, R. Lakoff; тексти рецептів – Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius, Susanne Ley, C. Cotter, R. Lakoff, W. Nach. Дослідженням мовних одиниць для позначення хімічних речовин займалася Ю. Є. Перезовою, сільськогосподарської термінології – Г. Ф. Садієва, виноградарства і виноробства – М. М. Миронова, Catherine Diederich, фахової мови тваринництва – С. А. Вискушенко. Виявлений корпус наукових праць засвідчує відсутність робіт, у яких дискурс спеціальності "Харчові технології" був би окремим об'єктом дослідження. Окрім того, варто звернути увагу на те, що наявні тлумачення терміну "глутонічний дискурс" не враховують той факт, що харчові технології – це наука про масштабне виробництво продуктів харчування, що передбачає ширший спектр адресатів, комунікативних, соціальних і прагматичних ситуацій. Таким чином, метою статті є здійснення лінгвометодичної характеристики дискурсу спеціальності "Харчові технології".

Спираючись на сучасні лінгвістичні дослідження та послуговуючись базовими лінгвістичними категоріями, завданням цієї статті є дати визначення понять *глутонічна лексика* та *глутонічний дискурс* у контексті нашого дослідження; встановити стильові, лексико-семантичні, граматичні та логіко-композиційні особливості дискурсу спеціальності "Харчові технології" (засоби актуалізації комунікативних намірів адресантів фахових текстів); виявити професійний тезаурус майбутніх фахівців з харчових технологій.

Основні результати дослідження. Термін *глутоніми* низкою лінгвістів вживається на позначення продуктів харчування та їх компонентів. І. О. Державецька, здійснивши аналіз термінів кулінарія, *гастрономія*, *глутонія*, робить висновок, що, незважаючи на негативну конотацію (від англ. *gluttony* – the act or habit of eating or drinking too much; excess in eating or drinking; greedy or excessive indulgence [18]), неологізм *глутонія* має широке значення. Цьому терміну притаманні такі важливі ознаки, "як характеризування кулінарії як мистецтва, що потребує спеціальних наукових знань і вмій, а також розуміння тонкощів приготування їжі, оцінка її смакових властивостей та власне споживання" [3, с. 70]. *Глутонія* також характеризує весь харчовий процес у цілому – добування та первинну обробку їжі, приготування напівфабрикатів, процес приготування і споживання їжі [2, с. 466]. Л. Р. Єрмакова співвідносить глутонічний дискурс з мовним вираженням фізіологічних потреб людського організму у сфері харчових уподобань та трактує це поняття як форму реалізації національної мови в динаміці текстової організації мовлення у руслі комунікації, пов'язаної з процесом споживання продуктів харчування [5, с. 6]. С. В. Захаров трактує глутонічний дискурс як один з базових соціальних дискурсів, котрий вербалізує видобуток, обробку, розподіл, приготування і споживання харчових ресурсів [6, с. 3]. О. Ю. Земскова зазначає, що глутонічний дискурс охоплює лексику, яка відображає фізіологічні потреби людини в їжі [7, с. 286]. А. В. Олянич витлумачує глутонічний дискурс як особливий вид масово-інформаційної комунікації, який характеризує всю систему харчового процесу, що складається з таких стадій: обробка харчової продукції, підготовка харчової продукції до приготування, процес приготування та споживання їжі [12, с. 395]. З огляду на специфіку нашого дослідження, приймаємо термін *глутонічна лексика* на позначення фахової лексики спеціальності "Харчові технології". Під поняттям *глутонічний дискурс* розуміємо соціолінгвістичну структуру, що твориться за умов масштабного виробництва харчових продуктів і складає сукупність усіх операцій, результатом яких є виготовлення з добутої або переробленої сировини кінцевої продукції заданої якості і призначення та її споживання.

Основним середовищем для формування дискурсу виступає фаховий текст, спрямований на певну галузь знань чи професійну діяльність. За визначенням С. А. Вискушенка, фаховий текст – це особливий тип тексту, що характеризується низкою лексико-семантичних, граматичних, логіко-композиційних особливостей [1, с. 165]. Базовими ознаками фахового тексту є його когезія (зв'язність, логічна послідовність, взаємозалежність окремих повідомлень, фактів, дій), когерентність (цілісність, логіко-семантична єдність тексту), інформативність (фаховий текст виступає носієм інтелектуальної інформації), ситуативність, інтертекстуальність (спосіб, яким один текст актуалізує у своєму внутрішньому просторі інший) та інтенціональність (послідовність розв'язання автором відповідних комунікативних завдань) [1, с. 167-169]. Основними засобами когезії та когерентності англійських текстів тваринництва є розподіл тексту на логічно пов'язані абзаци, тобто спостерігається чітка сегментація; текстовиділення частин висловлювання цифрами, таблицями, формулами, графіками, різними формами шрифту; повтори ключових слів, включаючи перифрази; єдиний часовий простір; уживання сполучників, використання сталих виразів і прислівників, що говорить не тільки про смислову цілісність фахового тексту, а й про те, що з погляду структурної організації ці засоби виступають формальними показниками зв'язку [1, с. 167-168]. На нашу думку, перелічені риси притаманні й фаховим текстам спеціальності "Харчові технології". Аналіз відібраного нами корпусу друкованих та аудіотекстів у кількості п'ятдесят тисяч знаків дозволив додатково виділити такі особливості глутонічного дискурсу: вживання модальних дієслів і часток як засобу зв'язку в тексті; ієрархія заголовків і підзаголовків; графічні символи на позначення перерахування, екземпліфікація (риски, зірочки). Графічне оформлення тексту відіграє істотну роль в його зв'язності. Графічними засобами зв'язку також слугують знаки пунктуації. Розділові знаки – крапка, кома, крапка з комою – виконують сполучну функцію в простому або складному реченні. Функція заголовку як одного з основних структурних компонентів фахового тексту полягає в тому, щоб привернути увагу адресата, зацікавити в отриманні інформації, викладеної в тексті.

С. В. Мерцалова, досліджуючи автентичні тексти спеціальності "Технологія продуктів громадського харчування", слідом за Г. І. Вороніною, виділяє структурні компоненти автентичного тексту, а саме: заголовок, передмова, коментар, корпус тексту та зорова наочність [9, с. 36]. Зорова наочність слугує додатковим джерелом формування лінгвосоціокультурної компетентності. Основними засобами наочності, характерними для фахових текстів спеціальності "Харчові технології" є фотографії, малюнки, графіки, інфографіка, схеми, діаграми тощо. Їх перевага полягає в посиленні розуміння адресатом змісту повідомлення завдяки органічному поєднанню з викладеною в тексті інформацією. Заголовки досліджуваної С. В. Мерцаловою спеціальності характеризуються інформативністю,

стислістю, компресією (повні / неповні речення), що сприяє концентрації змісту та підвищенню експресивності. Передмові властива тезовість (короткий виклад положень, про які йдеться в тексті), анотація (перелік проблем, порушених у тексті), прагматичність (націленість на сприйняття основної ідеї тексту), енциклопедичність (повідомлення нових відомостей про предмет) (Мерцалова С. В.). Коментар як елемент композиційної структури фахового тексту може бути декількох видів: лінгвістичний та лінгвокраїнознавчий (Верещагін Є. М., Костомаров В. Г.); дотекстовий, післятекстовий і контекстуальний (Жирнова Л. М.). Коментарі відрізняються за формою, а саме: коментар-розповідь, коментар-узагальнення, коментар-показ, коментар-інтерпретація, коментар-порівняння (Жирнова Л. М.). Найбільш частотними для спеціальності "Технологія продуктів громадського харчування" С. В. Мерцалова визначає дотекстовий, текстовий та післятекстовий коментарі, котрим притаманний лінгвістичний і лінгвокраїнознавчий характер.

Рекламні тексти продуктів харчування займають особливе місце в глютонічному дискурсі, відтак, вивчення засобів композиційної структури такого тексту дозволяє ширше поглянути на досліджуване питання. Для друкованих рекламних текстів продуктів харчування характерні такі моделі композиційної побудови: заголовок + основний рекламний текст, заголовок + основний рекламний текст + довідкові дані, слоган + основний рекламний текст + ехо, фраза, слоган + заголовок. Вибір моделі композиційної побудови в рамках рекламного дискурсу продуктів харчування визначає, перш за все, адресант рекламного продукту, враховуючи специфіку товару. У друкованій рекламі продуктів харчування спостерігається тенденція до збільшення обсягу основного рекламного тексту, побудованого на основі комбінації емоційних і раціональних аргументів, що не властиво для реклами в цілому. Така особливість зумовлена бажанням адресанта в повній мірі розкрити не тільки характеристики продукту, а й вибудувати логічний ланцюжок *реklamований продукт – людина, яка насолоджується смаком і поліпшує при цьому своє здоров'я* [14, с. 7].

Невід'ємною складовою глютонічного дискурсу є текст кулінарного рецепту. Кулінарним текстам властива тричастинна структура [6, с. 15]. С. В. Захаров виокремлює такі блоки текстів кулінарних рецептів: інтродуктивний, основний і заключний. Інтродуктивний блок включає іменні глютоніми, що позначають продукти харчування, необхідні для приготування страви; основний блок представлений дієслівними глютонімами, номінується послідовність кулінарних дій приготування страви (часто вони позначені цифрами); в заключному блоці представлена додаткова інформація про варіативні способи приготування страви (*Optional, Alternative method, Follow the instructions on the packet, Note*) [6, с. 15].

Вивчення композиційно-структурної та змістової організації фахових текстів дозволило констатувати різноманітність жанрових форм. Ф. Л. Косицька та І. Є. Зайцева, досліджуючи французький гастрономічний дискурс виділяють такі мовленнєві жанри: мовленнєвий жанр французького законодавчого (правового) гастрономічного дискурсу; мовленнєвий жанр французького рекламно-гастрономічного дискурсу; мовленнєвий жанр французького ресторанного дискурсу; мовленнєвий жанр французького науково-гастрономічного дискурсу; мовленнєвий жанр французького академічного дискурсу кулінарного мистецтва; мовленнєвий жанр французького гастрономічного медіадискурсу; мовленнєвий жанр французького гастрономічного Інтернет-дискурсу; мовленнєвий жанр власне-гастрономічного експертного дискурсу. Під мовленнєвими жанрами автори розуміють одиницю мовлення, що є типовою моделлю, об'єднаною єдністю мети, теми і композиції, яка втілена в одному або багатьох текстах, реалізована за допомогою вербальних і невербальних засобів і складається з одного або декількох мовленнєвих актів [8, с. 28-29].

Складність дискурсу спеціальності "Харчові технології" також сприяла розгалуженню жанрових форм. Спираючись на роботи науковців, присвячених класифікації науково-технічних текстів (Н. М. Непійвода [11], О. М. Ріба [13], L. Hoffmann [16], T. Roelcke [19]), відібраний нами масив писемних та аудіотекстів загальним обсягом п'ятдесят тисяч друкованих знаків було поділено на три групи. Критеріями поділу слугували ступінь абстракції, мовна форма виразу, сфера функціонування та адресат. Першу групу представляють власне наукові, науково-теоретичні або академічні тексти (дисертації, монографії, наукові статті, тези доповідей тощо). До другої групи належать публіцистичні тексти (статті з фахових журналів і газет, брошури, інформаційні повідомлення, меню, презентації, документальні фільми, матеріали фахових блогів / форумів, інтерв'ю, репортажі тощо). Третю групу складають науково-ділові тексти (довідникова література, стандарти, патентні описи, договори, звіти, протоколи, лабораторні журнали, рецептури, інструкції, технічні умови, стандарти підприємств на сировину, напівфабрикати, готову продукцію, інструктажі, характеристики, ділові листи, прайс-листи, юридичні документи, нормативні документи, службові записки тощо). Беручи до уваги професійну спрямованість майбутніх фахівців з харчових технологій та умови, за яких навчання на першому (бакалаврському) рівні відбувається на першому курсі (у деяких вищих навчальних закладах – на першому-другому курсах), обмежимося вивченням текстів публіцистичного та науково-ділового стилів.

Під час встановлення та аналізу лексичних особливостей відібраних нами англійських фахових текстів зі спеціальності "Харчові технології" ми брали до уваги результати розвідок деяких вчених, котрі вивчали глютонічний дискурс у публіцистичних і науково-ділових текстах. С. В. Захаров, досліджуючи

лінгвосоціотичну систему англосаксонської інституційної глютонії, виділяє знаки, які охоплюють велику сферу людського буття, пов'язану з виробництвом і споживанням продуктів харчування та виконують такі комунікативні функції:

1) денотативну, пов'язану із закріпленням у свідомості комунікантів способу їжі, якості, місця і способу її приготування, а також суб'єктів дій, пов'язаних з видобутком, обробкою, приготуванням і споживанням їжі (глютоніми, локативи, інструментативи, кваліфікативи, персоналії);

2) інструктивну, що описує алгоритм приготування їжі (дескриптори, коментативи, регулятиви, пермісиви і лімітатори);

3) кваліфікативно-оціночну, що характеризує соціальне відношення до процесу приготування і споживання їжі, а також формує культурні доміанти (перцептиви і кваліфікативи) [6, с. 6].

У глютонічному дискурсі найчастотнішими є лексеми для позначення об'єктів кулінарного процесу, зокрема, продуктів рослинного і тваринного походження. Суб'єктами кулінарного процесу виступають люди, які здійснюють видобуток продуктів харчування та певну обробку об'єкта для подальшого споживання [6, с. 9].

Глютоніми, що складають текст, поділяються на загальноновживані, загальнонаукові та вузькоспеціальні (термінологічні) лексеми (Захаров С. В.). Вузькоспеціальні кулінарні терміни розділені на три групи:

1) міжнародні терміни кулінарної професійної мови (напр., *macaroni, chocolate, cutlet, pudding, jelly, jam, fruit* тощо);

2) терміни базових кулінарних понять, що мають національну відповідність у всіх мовах (*to blanch, to cook, to glaze, galantine* тощо);

3) терміни, що застосовуються виключно в національних кухнях, типові лише для конкретної національної кухні, а тому не перекладаються іншими мовами (*Yorkshire pudding* – йоркширський пудинг, що подається до страв з яловичини, *Welsh Rarebit* – грінки з сиром, *Boxty Pancake* – картопляні коржі, *Stovies* – стовіз, м'ясо, тушковане у власному соку тощо).

Вивчаючи термінополе "Виноградарства та виноробства", М. М. Миронова характеризує його як складне і багатогранне явище. Автор тлумачить поняття *термінополе* як мовну модель спеціальної галузі, котра є організованою системою термінів з зафіксованими зв'язковими відносинами між ними. Загальносистемними ознаками термінополя є його цілісність і відносна стійкість. Основною логічною ознакою термінополя є структурованість, зв'язність, а також образність слів і словосполучень для позначення спеціальних понять певної галузі знань. До лексичного складу термінополя належать нормативна термінологія, діалектизми і регіоналізми, запозичення і варваризми, неологізми, а також професіоналізми, професійні жаргонізми, сленгізми та паремії [10, с. 9]. Переклад одиниць термінополя "Виноградарства та виноробства" викликає певні труднощі за рахунок значної кількості безеквівалентної лексики, що вимагає володіння фоновими знаннями про картину світу носіїв мови. Автор у своєму дослідженні зазначає, що терміни виноградарства і виноробства часто вживаються в текстах популярної художньої літератури та довідниках з кулінарії, а також меню та винних картах закладів громадського харчування, проте не вказує питому вагу вказаних лексичних одиниць.

З огляду на зазначене, акцентуємо увагу на лексико-семантичних характеристиках фахових текстів спеціальності "Харчові технології", обраних нами груп, спираючись на дослідження вчених, присвячених цьому питанню, та на основі авторського аналізу відібраних писемних та аудіотекстів загальним обсягом п'ятдесят тисяч знаків. Слідом за С. А. Вискушенко, яка у своїй роботі послуговується класифікацією Т. Reolcke, пропонуємо у нашому дослідженні розмежовувати такі групи мовних одиниць у фаховому тексті спеціальності "Харчові технології":

1) спеціалізована лексика фахового тексту у вузькому значенні, тобто вузькофахова лексика;

2) спеціалізована лексика фахового тексту у широкому значенні – загальнонаукова лексика;

3) спеціалізована лексика фахового тексту – міжфахова лексика;

4) загальна лексика фахового тексту – загальноновживана лексика [1, с. 171].

Результат вибірки фахових текстів з англійського тваринництва показав середнє відсоткове співвідношення вузькофахової, загальнонаукової, міжфахової та загальноновживаної термінології 22%, 15%, 6% та 57% відповідно у газетно-журнальних фахових текстах. Середня термінологічна насиченість науково-ділових текстів з тваринництва вузькофаховою лексикою становить 43%, загальнонауковою – 12%, міжфаховою – 8% та загальноновживаною – 37% [1, с. 174-175]. Відкритість термінологічної системи, включення до неї нових слів і підсистем, вплив гіпертекстів пояснює відмінність результатів, отриманих під час статистичного аналізу обраних нами писемних та аудіотекстів (див. табл. 1). Зазначимо, що отримані результати можуть мати суб'єктивний характер, зважаючи на хитку межу між лексикою фахових текстів.

Як показано у табл. 1, найпродуктивнішими текстами з позиції передачі та збереження інформації в англійському глютонічному дискурсі є науково-ділові тексти, в той час як публіцистичні тексти слугують популяризації наукового знання.

**Термінологічна насиченість фахових текстів спеціальності
"Харчові технології"**

		Публіцистичні тексти	Науково-ділові тексти
1.	Вузькофахова лексика	10%	30%
2.	Загальнонаукова лексика	16%	18%
3.	Міжфахова лексика	12%	14%
4.	Загальноповсякденна лексика	62%	38%

Звертаючись до досвіду деяких науковців (І. О. Державецька, D. Jurafsky, С. В. Мерцалова, М. М. Миронова) та беручи до уваги показники здійсненого нами лінгвістичного аналізу, класифікуємо лексичне навантаження фахових текстів зі спеціальності "Харчові технології". Отже, фаховим текстам спеціальності "Харчові технології" притаманна присутність: безеквівалентної і фонові лексики; лексики нових реалій, тобто тих, що виникли у зв'язку з новими умовами життя (напр., *functional food* – функціональні харчові продукти, тобто спеціальні харчові продукти, призначені для систематичного вживання в складі харчових раціонів усіма віковими групами здорового населення, котрі мають науково-обґрунтовані та підтверджені властивості); запозичень (напр., з фр. *cuisine*); слів, котрі мають відповідники в українській мові та сприяють більш точному розумінню англійського тексту; слів, схожих за написанням з українськими, проте різних за значенням, так званих "хибних друзів перекладача"; аббревіатур і скорочень; графічно оформлених скорочень; цифрових скорочень; синонімів; омонімів; слів на позначення продуктів харчування; слів на позначення міри ваги, об'єму; професійно значущих дієслів. Вивчаючи дієслова глютонічного дискурсу, К. М. Дуллієва поділяє лексико-семантичну групу дієслів приготування їжі на три підгрупи. Перша підгрупа представлена лексико-семантичним варіантом дієслів приготування їжі з акцентуванням ядерної семи "механічний спосіб приготування їжі". До другої підгрупи відноситься лексико-семантичний варіант дієслів приготування їжі з акцентуванням ядерної семи "термічний спосіб приготування їжі". Третю підгрупу становлять лексико-семантичний варіант дієслів приготування їжі з акцентуванням ядерної семи "(біо) хімічний спосіб приготування їжі" [4, с. 6]. Окрім того, досліджуючи співвідношення гіперонімів та гіпонімів, тобто слів з ширшим і вузьким значенням лексико-семантичної групи дієслів приготування їжі в англійській та російській мовах, автор робить висновок про те, що лексико-семантичний варіант в російській мові, як правило, відповідає лексико-семантичному варіанту більш вузького значення в англійській мові. Такий висновок є релевантним і для української мови. Наприклад, лексико-семантичний варіант дієслова "варити" в українській мові можна протиставити англійським лексико-семантичним варіантам *to boil* (варити), *to mull* (варити вино з прянощами), *to brew* (варити пиво), *to coddle* (варити яйця), *to parboil* (варити овочі до напівготовності), *to poach* (варити яйця без шкаралупи або готувати яйце-пашот), *to braise* (варити м'ясо), *to confit* (варити курку у власному соку).

Доречно проаналізувати також граматичні засоби глютонічного дискурсу. Посилаючись на дослідження деяких вчених (С. А. Вискушенко, С. В. Мерцалова, К. М. Дуллієва, А. В. Олянич, D. Jurafsky [17], Dan Gao [15]) та враховуючи результати власного лінгвістичного аналізу фахових англійських текстів спеціальності "Харчові технології", робимо висновок про те, що глютонічному дискурсу властиві певні граматичні явища, а саме: прості двоскладні речення, ускладнені однорідними членами речення, дієприслівниковими зворотами та інфінітивними конструкціями, що посилює інформативну насиченість таких речень. Складні речення є відносно менш частотними. Причому для складнопідрядних речень характерна наявність двох підрядних речень. Часте використання Present Simple дієслова, як правило, вказує на те, що дія чи процес відбувається "поза часом" та без обмежень у часі. Поширеним явищем є пасивний стан. Пасивним конструкціям характерне чітке висловлення та простота формулювання. Зважаючи на те, що у фахових текстах, як правило, мова йде про об'єктивні предмети, явища та процеси, пасивний стан здатний передати зміст повідомлення неупереджено та привернути увагу адресата. Відтінки значення можуть виражатися в самому дієслові за допомогою префіксів: *to undercook* (недоготувати), *to underroast* (недопекти м'ясо), *to overbake* (перепекти), *to underdo* (недосмажити). Поширені також пасивні дієприкметники, утворені від дієслів приготування з компонентом їжі *half-cooked* (недосмажений, погано просмажений), *underbaked* (недопечений, напівсирий), *overdone* (пересмажений, переварений), *underdone* (недосмажений, недоварений, з кров'ю (про м'ясо)), *half-baked* (недопечений, напівсирий (про пиріг)). Характерними для глютонічного дискурсу є фразові дієслова, тобто уточнення значення дієслова за допомогою прийменників, прислівників, доповнень *to fry lightly* (нідсмажити), *to bake well* (пропекти), *to fry thoroughly* (просмажити), *boil out* (уварити), *fry up* (нідсирити), *to bake in* (запекти).

Отже, здійснена нами лінгвометодична характеристика дискурсу спеціальності "Харчові технології" дозволила встановити низку стильових, лексико-семантичних, граматичних і логіко-композиційних особливостей.

Перспективи подальших досліджень. Перелічені лінгвістичні характеристики будуть враховані нами при відборі текстів та створенні системи вправ для формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

Використані джерела

1. Вискушенко С. А. Фахова мова тваринництва: лінгвокогнітивний і комунікативно-функціональний аспекти (на матеріалі британського варіанта англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / С. А. Вискушенко ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 267 с.
2. Державецкая И. А. Глоттоническая лексика и проблемы её перевода / И. А. Державецкая // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия "Филология. Социальные коммуникации". – 2013. – С. 466–470.
3. Державецька І. О. Глоттонічний дискурс: лексикографічний аспект / І. О. Державецька // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – № 4. – С. 69–72.
4. Дуллиева К. М. Сопоставительный анализ семантики глаголов приготовления пищи (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 "Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание" / К. М. Дуллиева. – Казань, 2008. – 27 с.
5. Ермакова Л. Р. Глоттонические прагматонимы и национальный характер (на материале русской и английской лингвокультур) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "теория языка" / Л. Р. Ермакова. – Белгород, 2011. – 27 с.
6. Захаров С. В. Лингвосемиотика англосаксонской институциональной глоттонии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "германские языки" / С. В. Захаров. – Волгоград, 2008. – 20 с.
7. Земскова А. Ю. Гастрономические библеизмы в современном английском языке / А. Ю. Земскова // Проблемы современной лингвистики (языковые контакты) : сб. матер. II Междунар. науч. конф. (г. Баку, Азербайджан, 22-23 ноября 2007 г.). – Баку : Изд-во БСУ "Kitab alemi", 2007. – С. 284–291.
8. Косицкая Ф. Л., Зайцева И. Е. Французский гастрономический дискурс и его жанровая палитра / Ф. Л. Косицкая, И. Е. Зайцева / Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. – Вып. 2 (167). – С. 25–30.
9. Мерцалова С. Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности "Технология продуктов общественного питания" : На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Л. Мерцалова. – Орел, 2000. – 203 с.
10. Миронова М. Н. Терминополе "виноградарство и виноделие": лексико-семантический и словообразовательный аспекты (на материале английского и русского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "теория языка" / М. Н. Миронова. – Краснодар, 2009. – 24 с.
11. Непийвода Н. М. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект) : дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01 / Н. М. Непийвода. – Київ, 1997. – 421 с.
12. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.19 / А. В. Олянич. – Волгоград, 2004. – 602 с.
13. Ріба О. М. Німецька фахова мова нафтової промисловості : структурно-семантичні та функціональні особливості : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. М. Ріба. – К., 2010. – 298 с.
14. Стрижкова О. В. Специфика реализации коммуникативных стратегий в рекламном дискурсе (на материале англо- и русскоязычной рекламы продуктов питания) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 "Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание" / О. В. Стрижкова. – Челябинск, 2012. – 23 с.
15. Dan G. Translation Characteristics of Food Science Professional English / Gao Dan // Carpathian Journal of Food Science and Technology. – Technical University of Cluj Napoca. – U. T. Press Publishing House, 2015. – P. 13–19.
16. Hoffmann L. Vom Fachwort zum Fachtext. Beitrage zur Angewandten Linguistic / L. Hoffmann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1988. – S. 126–127.
17. Juraffsky D. The Language of Food: A Linguist Reads the Menu / Dan Juraffsky. – New York : W. W. Norton & Company Inc., 2014. – 246 с.
18. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.merriam-webster.com/>.
19. Roelcke T. Fachsprachen / Thorsten Roelcke. – Berlin : Erich Schmist Verlag GmbH, 2005. – 250 s.

Ковальчук О. С.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ДИСКУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ
"ПИЩЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ"**

В статье осуществлена лингвометодическая характеристика дискурса специальности "Пищевые технологии". Дано определение понятиям "глутоническая лексика" и "глутонический дискурс". Установлены стилевые, лексико-семантические, грамматические и логико-композиционные особенности дискурса специальности "Пищевые технологии" (средства актуализации коммуникативных намерений адресантов профессиональных текстов), определен профессиональный тезаурус будущих специалистов по пищевым технологиям.

Ключевые слова: *английский язык для профессионального общения, пищевые технологии, дискурс, лексические особенности, грамматические особенности.*

Kovalchuk O. S.

**LINGUISTIC FEATURES
OF FOOD TECHNOLOGY DISCOURSE**

Communication in the field of food science is multidimensional and is characterized by cultural peculiarities. Therefore, food technology vocabulary includes a number of term subsystems. Leading terminological subsystem is related to the food processing and storage (production). Professional discourse occurs in specialized texts aimed at a specific discipline or professional activities.

Complex nature of food technology discourse contributed to the development of genre forms. The selected written and audio texts (total 50,000 characters) were divided into three groups: scientific, theoretical or academic texts; journalistic texts; scientific and business texts. Scientific texts are aimed at collecting and storing information, while journalistic texts serve the popularization of scientific knowledge.

The study highlights four groups of linguistic units in professional texts in specialty Food Technology.

Professional texts in Food Technology are characterised by a number of linguistic peculiarities: non-equivalent vocabulary; vocabulary of new realities, i.e. those that have arisen due to new living conditions; borrowings; words which have equivalents in the Ukrainian language and contribute to a more accurate understanding of the English text; words that are similar in spelling of the Ukrainian, but different in meaning; acronyms and abbreviations; graphical reductions; digital reductions; synonyms; homonyms; words denoting a measure of weight, volume; professionally important verbs.

Gluttonic discourse has several grammatical phenomena, namely: simple sentences, infinitive constructions, compound sentences, characterized by two subordinate clauses and Passive Voice.

The linguistic characteristics will be considered when selecting texts and creating a system of exercises to develop English receptive communicative competence of future specialists in food technology.

Key words: *English for Specific Purposes (ESP), food technology, discourse, lexical peculiarities, grammar peculiarities.*

Стаття надійшла до редакції 27.09.2016

ЗНАЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті проаналізована понятійна триада: іншомовна освіта – інтернаціоналізація вищої освіти – глобалізація. У цій науковій розвідці розкрито комплексне поняття "глобалізація" та охарактеризовано, як іншомовна освіта може виховати людину нового віку – глобального громадянина. У статті обґрунтована роль іншомовної освіти в процесі інтернаціоналізації та глобалізації. У ній визначене поле для подальших наукових пошуків як невід'ємної складової інтенсифікації інтернаціоналізації сфери вищої освіти в Україні.

Ключові слова: *іншомовна освіта, інтернаціоналізація вищої освіти, глобалізований світ, глобальний громадянин, глобальні компетенції.*

Іншомовна освіта є не тільки складовою частиною інтернаціоналізації, але й невід'ємним механізмом налагодження процесу глобалізації. Глобалізація – процес комплексний. Він покликаний принести фінансові переваги глобалізованому світу, примножити суспільний досвід, навчити людей (глобальних громадян) жити у "новому" світі на умовах рівності, толерантності та поваги. Освіта завжди відігравала ключову роль у зміні онтологічних парадигм людини. І шляхом модифікації (в цьому разі – інтернаціоналізації) освіти можна досягнути формування нового типу громадянина – громадянина глобалізованого світу. Закономірно, що серед культурного і мовного розмаїття, яке панує у світі, потрібно запроваджувати певну універсальну модель освіти; сьогодні – це іншомовна освіта (англомовна, якщо визначити конкретно), яка керується уніфікованими правилами (в рамках Болонського процесу).

В цій статті ми зупинимося саме на іншомовній освіті і проаналізуємо, які бенефіції отримає людина, яка здобуватиме її, та держава як системне утворення: як зміняться її прибуток, зросте престиж. У цій праці іншомовна освіта розглядатиметься, в першу чергу, як частина процесу інтернаціоналізації та глобалізації.

Мета цієї статті – обґрунтувати користь (економічну, суспільну) від іншомовної освіти як елементу процесу інтернаціоналізації та глобалізації. Її завдання – розкрити поняття інтернаціоналізації вищої освіти та встановити його зв'язок з поняттям "глобалізація"; охарактеризувати, як шляхом інтернаціоналізації вищої освіти можна сформулювати компетентного фахівця у будь-якій галузі наукового знання; описати роль іншомовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які опирається автор, в суті своїй опирається радше на іноземні наукові джерела, ніж на вітчизняні. Це обумовлено тим, що порушена проблема більш активно обговорюється міжнародними гравцями сфери освіти, ніж національними.

Серед українських авторів, які вивчають питання функціонування іншомовної освіти в українському науковому просторі, варто аналізувати праці О. Хоменка ("Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні", "Інтернаціоналізація і інтеграція, як напрямки глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації"), Оксани Заболотної ("Інновації у навчанні іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору"), Ольги Нітенко ("Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету"). У згаданих статтях автори фокусуються на аналізі плюсів і мінусів іншомовної освіти, а також перешкод, які стають на шляху впровадження її в Україні.

Іноземні джерела, які беруться до уваги, – це нормативно-правові акти, в яких обґрунтовується поняття інтернаціоналізації, визначаються її складові (акти Європейської Ради), документи стратегічного характеру, в яких презентований план інтернаціоналізації вищої освіти певного ВНЗ (документи університету Ланду), наукові розвідки про глобалізацію, в яких розкрито це складне та полісемантичне поняття ("Вийти за межі: Що означає бути глобальним громадянином?" Дрю Нобеля Александера) та іншомовну освіту, як про механізм впровадження інтернаціоналізаційних та глобалізаційних процесів ("Інтернаціоналізація вищої освіти: мотивації та реальність" Філіпа Альтбаха та Джейн Найт).

У більшості статей аналізуються переваги отримання іншомовної освіти або як окремого поняття, або як частини інтернаціоналізації вищої освіти. У цій розвідці ми обґрунтуємо доцільність отримання іншомовної освіти як механізму не тільки цього процесу, але й глобалізації. Це дає можливість глибше усвідомити переваги такої освіти, адже вони є не тільки якісними (ріст професійних навичок), але й

кількісними (прибуток людині, як працівнику, державі від наукових ідей та роботи висококваліфікованої робочої сили).

Окрім того, актуалізувати іншомовну освіту можливо тільки тоді, на нашу думку, коли кожен з тих, хто її отримує, зрозуміє філософію, що стоїть за отриманням такої професійної підготовки. Іншомовна освіта сьогодні існує не сама по собі. Вона покликана не тільки дати чисте наукове знання, але й привити людині почуття, навички, які має мати глобальний громадянин.

Останнє поняття – складне. В цій статті воно буде розглядатися як похідне від поняття глобалізація на рівні з наступними: глобальні компетенції, глобальна мова, глобальний ринок.

Тобто, у нашій статті ми зупинимось та поміркуємо над тим, як іншомовна освіта стала механізмом для формування глобального громадянина, конкурентоспроможного фахівця в умовах нового глобального ринку. Ми також визначимо, настільки вигідно кожному з нас отримати її.

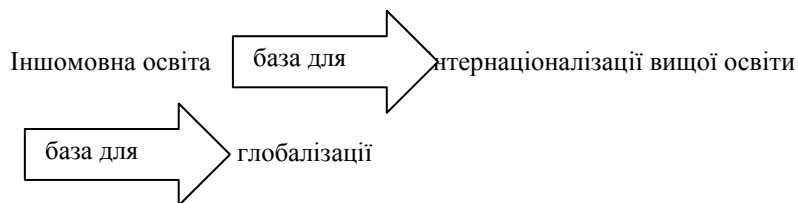
I. Інтернаціоналізація. У розвідці Європейського парламенту під назвою "Інтернаціоналізація вищої освіти" зазначено, що "процес інтернаціоналізації в Європі спричинила програма Erasmus (Еразмус), ініційована Європейською Комісією близько 30 років тому" [4]. Інтернаціоналізація включає в себе декілька ключових складових:

- 1) спільні наукові розробки та їх фінансування з ресурсів ЄС;
- 2) дотримання єдиних правил наукової діяльності;
- 3) програми мобільності;
- 4) програма подвійних дипломів [6].

Якщо зосередитися на перелічених складових інтернаціоналізації, можна побачити, що для реалізації більшості з них (програми подвійних дипломів, програма мобільності студентів, викладачів, академічного персоналу), необхідна іншомовна освіта, освіта глобальною мовою, зокрема, англійською [1, с. 212].

Чому іншомовна освіта настільки важлива у сьогоденному світі, ми розглянемо детальніше, коли розглядатимемо дефініцію "глобалізація" та сукупність понять, які до неї прив'язані. В контексті інтернаціоналізації іншомовна освіта реалізується як механізм повноцінної її реалізації (див. Схема 1).

Схема 1



Для доведення ключової ролі іншомовної освіти в процесі інтернаціоналізації, наведемо реальні приклади з офіційних документів установ академічного та неакадемічного типу Європи зі сфери освіти:

1. *"Мотивацією інтернаціоналізації є комерційний зиск, набуття знань та мовних компетенцій, збагачення навчальних планів міжнародною складовою та багато інших. Спеціальні ініціативи, такі як: угоди про співпрацю між різними країнами, програми, розроблені для іноземних студентів, програми іншомовної освіти, всі разом є невід'ємною частиною інтернаціоналізації"* [7].

2. У плані інтернаціоналізації Університету Ланду читаємо: *"Точкою опори для інтернаціоналізації освітньої сфери є високий рівень володіння мовними навичками, особливо англійською. Здатність навчати та надавати послуги (це стосується адміністративного персоналу) англійською мовою – це ключ, і ми маємо працювати над тим, щоб зміцнити ці навички"* [8].

З цього випливає, що іншомовна освіта є невід'ємним механізмом реалізації інтернаціоналізації вищої освіти.

II. Глобалізація. Глобалізація – поняття комплексне. Головне завдання іншомовної освіти в її контексті – це формування конкурентоспроможного фахівця для глобального ринку та лояльного громадянина.

Навколо процесу "глобалізація" можна окреслити такі поняття: глобальний громадянин, глобальна мова, глобальні компетенції, глобальний ринок. Всі вони взаємопов'язані і в сумі забезпечують глобалізаційний процес. Зрозумівши їх, ми зможемо дати відповідь на питання: "Як іншомовна освіта допомагає сформувати людину глобального світу як з професійної точки зору, так і з особистісної?"

Розпочнемо з поняття "глобальний громадянин", тобто людини світу. Отже, яка вона?!

Дрю Нобел Александер у статті: "Вийти за межі: Що означає бути глобальним громадянином?" пише: "Прийміть ідею або ігноруйте її – але ми всі сьогодні глобальні громадяни. І хоча цей статус набувається нами з моменту нашого народження, ми завжди робимо вибір: бути активним глобальним громадянином, який розуміє розмаїтість світу та шукає вирішення проблемних питань, які постають сьогодні, або ж бути пасивним громадянином, який не шукає відповідей сам, а за нього знаходять

відповідь інші" [3]. Ця цитата прекрасно ілюструє, що для прийняття рішень у сьогоденному світі, ми маємо відчувати себе його органічною частиною, а, отже, володіти знаннями та глобальними компетенціями. Глобальний громадянин – це людина з певними особистісними характеристиками, з високим рівнем "демократичної культури" (за визначенням Ради Європи), та з набором професійних глобальних компетенцій, без яких жодний фахівець у сьогоднішньому світі не зможе себе реалізувати.

Зупинимось детальніше на важливому понятті "глобальні компетенції". В Університеті Бінгемтону випустили короткий довідник для майбутніх фахівців з переліком глобальних компетенцій, якими має володіти людина:

- мовні комунікаційні навички;
- креативність;
- впевненість;
- повага та розуміння культурного розмаїття;
- незалежність;
- мужність;
- ентузіазм;
- інтерес до "безперервного навчання";
- почуття гумору;
- ініціативність;
- гнучкість та інші [5].

Для формування таких компетенцій людині глобального світу якнайкраще допоможе іншомовна освіта. Адже основою комунікації є володіння мовою. В спілкуванні з іншими народностями розвивається розуміння їхньої специфіки, унікальності, культури і звичаїв. Програма іншомовних дипломів, наприклад, дає унікальну можливість вдосконалити свої знання з іноземної мови та прожити певний час в інших суспільствах, долаючи бар'єр міжкультурного спілкування та розвиваючи в повному обсязі свої софт скіс. Отже, іншомовна освіта – це ключ до формування себе як фахівця міжнародного рівня, здатного працювати в умовах зростаючих глобалізаційних процесів.

Ось як окреслюють необхідність глобальних компетенцій спеціалісти з університету Бінгемтону: "Глобальні компетенції – це ключ до успіху на сьогоднішньому ринку праці. Обов'язково сьогодні бути готовим спеціалістом у глобальному світі для того, щоб бути в змозі конкурувати в постійно змінюваній світовій економіці" [6].

Глобалізований світ сьогодні – це, перш за все, глобальний ринок ідей, винаходів, товарів як ключова його компонента. Це також суспільство, що керується єдиними демократичними принципами, які включають в себе поняття толерантності і міжкультурної демократії. Світогляд глобального громадянина, формується шляхом освіти, яка може надати знання, сформувати навички та цінності. Адже людина є не тим, ким вона народжується, а тим, ким стає в результаті своїх набутих вмінь, навичок і досвіду. Іншомовна освіта реалізується шляхом навчання глобальною мовою (англійською) [2]. Мова – це невід'ємна частина вияву нашої ідентичності.

Таким чином, шляхом отримання іншомовної освіти формується єдина культура, єдиний науковий простір, єдиний глобалізований світ. Глобалізоване сьогодення дає можливість спільними зусиллями подолати соціальні проблеми у глобальному масштабі, залучати посилене фінансування на наукові дослідження. І інтернаціоналізація вищої освіти, і глобалізація служать одній меті – побудові конкурентноспроможної ринкової економіки та вільного демократичного суспільства, в якому глобальний громадянин може себе реалізувати.

Отже, освітня сфера напряму пов'язана з процесом глобалізації, і вона безпосередньо залежна від нього, готуючи фахівців з глобальними компетенціями. Першочергове значення в їхній підготовці відіграє володіння іноземною мовою та отримання іншомовної освіти.

Сфера вищої освіти сьогодні – це вагома частина глобалізаційного процесу: ланка між попитом і пропозицією. Для України надзвичайно важливо усвідомити, що процес глобалізації, а разом з ним і інтернаціоналізація освітньої сфери, проходить дуже стрімко. Країні потрібно якнайшвидше підготувати фахівців з глобальними компетенціями, які зможуть реалізувати себе не тільки на національному ринку, але й на міжнародному. Тільки тоді Україна отримає кількісні (виражені в прибутках) та якісні зміни (сильний людський капітал).

Цей матеріал залишає ще чимале поле для подальших розвідок. Важливо, щоб і надалі утверджувалася думка про те, що інтернаціоналізація неможлива без іншомовної освіти, а глобалізація – без інтернаціоналізації вищої освіти. Ці три компоненти мають розглядатися в комплексі.

Для науковців доцільно і в подальшому працювати над обґрунтуванням поняття "глобалізація" та аналізом всіх похідних від нього понять, бо тільки по-справжньому ґрунтовно розкривши його, ми зрозуміємо яку велику економічну та суспільну користь дає інтернаціоналізація вищої освіти як одна з ключових його частин. Тільки чітко усвідомивши це, ми зможемо ефективно впровадити ці новітні процеси на національному ґрунті.

Використані джерела

1. Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. Нітенко // Освітлогічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 205–215.
2. Crystal D. // English as a global language / David Crystal. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
3. Drew Noble Alexander // Beyond Borders: "What is means to be global citizen?" / Drew Noble Alexander. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.huffingtonpost.com/drew-noble-alexander/beyond-borders-what-it-me_b_4473695.html
4. European Parliament // Internationalization of higher education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
5. Global Competency. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.binghamton.edu/ccpd/quick-reference-guides/global-competency.pdf>
6. Knight J. Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales / Jane Knight. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5>
7. Philip G. Altbach and Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / P. G. Altbach and J. Knight. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>
8. Strategic plan Lund University 2012-2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lunduniversity.lu.se/sites/www.lunduniversity.lu.se/files/strategic-plan-lund-university.pdf>

Коргуник Ю. В.

**ЗНАЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ГЛОБАЛИЗИРОВАННОМ ОБЩЕСТВЕ**

В статье проанализирована понятийная триада: иноязычное образование – интернационализация высшего образования – глобализация. В этом научном исследовании раскрыто комплексное понятие "глобализация" и показано, как иноязычное образование может воспитать человека нового поколения – глобального гражданина. В статье обоснована роль иноязычного образования в процессе интернационализации и глобализации. Определено поле для дальнейших научных поисков как неотъемлемой составляющей интенсификации интернационализации сферы высшего образования в Украине.

Ключевые слова: иноязычное образование, интернационализация высшего образования, глобализованный мир, глобальный гражданин, глобальные компетенции.

Korgunyk Yu. V.

**THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE PROCESS
OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL SPHERE AND ITS ROLE
IN THE FORMATION OF COMPETITIVE PROFESSIONALS IN GLOBALIZED WORLD**

In this article the role of foreign language education in the process of internationalization of higher education and globalization process is substantiated. It is seen as the key mechanism to implement new educational tendencies in contemporary globalized world.

It defines the interconnections between a foreign language education, internationalization of higher education and globalization as a whole. Moreover, it identifies the key concepts connected with globalization as a process without which it would be hardly possible to understand the concept clearly.

Foreign language education is analyzed through the prism of its importance for forming the personality of a global citizen both as a professionally skilled worker and the individual with high democratic values.

The author shows what benefits foreign language education provides each individual with and what perspectives it opens up for everybody as well as for the society. It also presents the list of global competences that are necessary for every professional of contemporary world and states how development of such skills and abilities is connected with foreign language education.

It is also clearly stated that successful implementation of internationalization processes in education, as a component of world globalization, benefits it financially and ensures the formation of one unified globalized society.

This scientific research promotes further investigations in the field and attracts the attention of management in this sphere as well as other stakeholders, so that they could find additional advantages to enhance the process of internationalization of education at the universities. This article aims to show long-term perspectives of this strategy for the institutions and the state. It states clearly that only when analyzing foreign language education as the key component of internationalization of higher education, it is possible to form a competitive professional for a globalized market place.

Key words: foreign language education, internationalization of higher education, globalized world, global citizen, global competences.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена опису особливостей впровадження методики конструктивістського змішаного навчання у викладання англійської мови професійного спрямування у ВНЗ України. Зокрема, у ній визначено роль і місце зазначеної методики серед інноваційних підходів до викладання фахової англійської мови, а також визначено її ключові характеристики. Вивчення іноземної мови фаху за конструктивістського комбінованого навчання відбувається через практичну екстралінгвістичну діяльність студентів з оволодіння предметним змістом спеціальних дисциплін і, ширше, всієї майбутньої професійної діяльності засобами досліджуваної іноземної мови на основі широкого використання експерієнційних видів навчальної діяльності, постійного Інтернет-пошуку та інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: викладання іноземних мов, експерієнційне навчання, експерієнційні види навчальної діяльності, Інтернет-пошук, конструктивістське змішане навчання, інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Культурно-цивілізаційні прагнення нашої держави пов'язані, в першу чергу, із європейською інтеграцією. Вхідження України у європейський освітній простір обумовлює потребу в перегляді наявних та розробці нових методик викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах з метою іншомовної, інтеркультурної підготовки студентів та сприяння їхній конкурентоздатності на європейському та світовому ринках праці. Навчити студента технічного профілю усно та письмово спілкуватися іноземною мовою, чітко та логічно висловлювати свої думки, вміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію та одночасно вислуховувати мовлення іноземного партнера – складне завдання, насамперед, через те, що спілкування іноземною мовою – не просто вербальний процес. Його ефективність у професійному спілкуванні залежить від таких факторів, як: умови, ситуації, культура спілкування, правила мовленнєвого етикету, знання невербальних форм висловлення думки.

У зв'язку із соціокультурною концепцією навчання іноземних мов зараз спостерігається відхилення від абсолютизації комунікативного підходу та формування у майбутніх інженерів комунікативної компетентності у чистому вигляді. Сьогодні мова йде про "посткомунікативну фазу" [1] у методиці викладання іноземних мов. У якості мети навчання іноземної мови висувається необхідність формування *міжкультурної професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності*.

Дочасність цього дослідження обумовлена гострим протиріччям між вимогами до рівня володіння майбутніми інженерами іноземною мовою фаху, які з року в рік зростають, та їхнім фактичним, як правило, невисоким, рівнем знань і відсутністю практичних навичок та вмінь використання іноземної мови у щоденному професійному спілкуванні. У першу чергу, це пов'язано з необхідністю перегляду існуючих методик викладання іноземної мови професійного спрямування.

Проблемі викладання іноземної мови у вищій немовній школі присвячено значну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. Зокрема, добре висвітленими є такі аспекти навчання іноземної мови фаху студентів немовних спеціальностей, як: значення мовної підготовки у формуванні професійної спрямованості студентів (О. Артем'єва, В. Байденко, О. Леонтович, Р. Мільруд, Б. Мітіна, Т. Шепеленко та ін.); методика викладання іноземної мови у професійній сфері та формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності у професійному спілкуванні (А. Андрієнко, Е. Бібікова, Н. Гальскова, І. Гришина, Н. Ізорія, А. Миролубов, О. Тарнопольський, В. Тенішева, І. Чірва та ін.); методики викладання іноземної мови фахівців різних немовних спеціальностей, як-то: для юристів (Г. Савченко, Л. Котлярова), економістів (Л. Манякіна, Є. Мірошніченко), фахівців технічного профілю (І. Гришина, Г. Ємельянова, О. Тарнопольський), військовослужбовців (І. Онисіна, І. Угрюмова, Р. Зайцева), медиків (М. Задорожна, О. Петрашук); створення електронного начального забезпечення викладання іноземної мови професійного спрямування (О. Зіміна, Г. Саприкіна, С. Христочевський) та ін.

Проте й досі жодним із перерахованих підходів повною мірою не вирішено ні завдання створення цілісної системи навчання іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі, ні самого методу, що лежить в її основі. Саме цим і зумовлено актуальність нашої статті, яка присвячена особливостям методу навчання англійської мови професійного спрямування у вищому технічному навчальному закладі.

Мета цієї статті – описати розроблений метод навчання англійської мови професійного спрямування, а саме:

- проаналізувати сучасні тенденції у викладанні іноземних мов професійного спрямування;
- на основі проведеного аналізу обґрунтувати вибір методики викладання англійської мови професійного спрямування у вищому технічному навчальному закладі;
- описати ключові характеристики зазначеної методики навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основоположним постулатом для розробки нашого методу навчання був постулат про необхідність тільки інтегрованого навчання іноземної (у тому числі, англійської) мови для професійних цілей у технічному ВНЗ. У цьому випадку під інтегрованим навчанням розуміється таке навчання, в якому зміщується акцент з ізольованого викладання мови для професійного спілкування на об'єднання, інтеграцію, оволодіння мовою із вивченням спеціальних дисциплін [28; 29]. При цьому саме вивчення того, що стосується майбутньої професії, знаходиться у центрі уваги як студентів, так і викладача, а оволодіння мовою здійснюється значною мірою "попутно" – у процесі засвоєння предметного змісту. До інтегрованого навчання відносять, насамперед, програми так званого іншомовного занурення, яке є методом навчання іноземної мови за допомогою викладання однієї або декількох дисциплін цією мовою [12; 13; 15; 19].

Але й самі програми занурення належать до ширшої категорії так званого "контент-навчання" [10; 30], або навчання через зміст, тобто до комплексу методик навчання іноземної мови, де оволодіння власне мовою і спілкуванням нею є побічним продуктом експліцитного засвоєння певного предметного змісту засобами цієї мови.

У Європі навчання мови через зміст майбутньої професії або деяких немовних дисциплін більш відоме як CLIL (*content and language integrated learning*) – інтегроване навчання предметного змісту і мови [14]. У ще ширшому загальнопедагогічному плані і програми занурення, і навчання мови через зміст майбутньої професії, і CLIL у вищенаведеному їхньому розумінні можна віднести до давно відомого загальнопедагогічного підходу, який прийнято називати "навчанням через роблення" (*learning by doing*). Такий підхід до навчання, прямо витікає із діяльнісно-орієнтованого підходу (*action-oriented approach*) [23]. Цей підхід не є новим, а є по суті так званим "навчанням через роблення" (*learning by doing*), розроблене свого часу у межах прагматичної педагогіки Джона Дьюї [16]. Попри критику з різних позицій, із моменту свого виникнення навчання через роблення або експерієнційне навчання (*experiential learning*), у тій чи іншій формі так і залишилось найбільш раціональним та ефективним підходом у тих випадках, коли мова йде про суто прагматичне навчання із виключно прагматичною метою, а таким і є професійно орієнтоване англійське навчання в технічному ВНЗ.

Підхід, про який йдеться, глибоко і широко просочився в методику викладання іноземних мов. Постійно виникають його нові модифікації з точки зору оволодіння нерідною мовою, серед яких, зокрема, *Action Learning* [8], *Cooperative Learning* [27], *Reflective Practice* [17], *Service Learning* [25], *Task-Based Learning* [24]. Причина полягає в тому, що цей підхід повністю витікає із загальнометодичного принципу домінуючої ролі вправ. Це стає очевидним, якщо проаналізувати, яку саме роль відіграють вправи у процесі навчання іноземної мови. І. Л. Бім [2, с. 199] визначає вправу як те, що повинно "забезпечувати орієнтування, виконання та самоконтроль у конкретній дії (або цілісній діяльності), яке з їхньою допомогою підлягає формуванню" [2]. Іншими словами, вправи – це дії (або діяльність), які здійснюються з метою оволодіння ними (нею). Якщо це так, то здійснювані у вправах дії повинні співпадати з реальними, заради яких вправи і виконуються. Реальні дії у діловій комунікації – це мовленнєві дії, які здійснюються в межах реалізації професійних стосунків або професійної активності. Звідси, у навчанні іноземної мови професійного спрямування (вправах) необхідно якнайточніше відтворити характерні для професійних стосунків і професійної активності умови [18].

Надалі, коли мова йтиме про навчання через досвід практичної (професійної) діяльності, буде вживатися термін експерієнційне навчання – транслітерація відповідного терміна, прийнятого в англо-американській методиці. Суть експерієнційного підходу до навчання мови така ж, що й у навчанні через зміст, тобто в основному "попутне" оволодіння мовою в процесі здійснення іншої, екстралінгвістичної, діяльності. Але експерієнційне навчання є ширшим поняттям, ніж навчання через зміст або CLIL (і тим більше ніж занурення – окремий випадок навчання через зміст). Воно припускає використання будь-якої екстралінгвістичної діяльності, а не тільки пов'язаної з вивченням спеціальної дисципліни, для оволодіння спілкуванням тією чи іншою мовою. Далі, говорячи про інтегроване навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВНЗ, ми матимемо на увазі експерієнційне навчання як практичну основу впровадження запропонованого нами підходу, оскільки саме воно передбачає оволодіння мовою через досвід практичної навчальної діяльності. При цьому мається на увазі, що в розглянутому нами випадку предметний зміст виконуваної студентами іншомовної навчальної діяльності жорстко пов'язаний із майбутньою спеціальністю.

Проте й саме експерієнційне навчання іноземної мови як практичне втілення інтегрованого навчання є відображенням теоретично ще ширшого педагогічного підходу, що має назву *конструктивізму*. Конструктивістський підхід [20], який базується на теоріях, висунутих у працях Л. С. Виготського, Ж. Піаже та Дж. Брунера [3-6; 11], передбачає створення для студентів (за вивчення ними будь-яких навчальних предметів) можливостей самостійно "конструювати" власні знання, навички та вміння на основі практики (практичного досвіду) у здійсненні реальної чи змодельованої екстралінгвістичної діяльності, що належить до досліджуваного предмета. Студенти здобувають знання,

навички та вміння як побічний продукт їхньої реальної чи змодельованої практичної діяльності, таким чином привласнюючи, тобто інтерналізуючи [4; 7], ці знання, навички та вміння, а не просто засвоюючи, заучуючи їх, як у традиційному навчанні [31, с. 13]. У навчанні іноземних мов для професійних цілей саме такі можливості створює те, що було описано як експерієнційне навчання, оскільки в цьому випадку воно передбачає будь-яку практичну екстралінгвістичну діяльність студентів з оволодіння предметним змістом спеціальних дисциплін і, ширше, всієї майбутньої професійної діяльності засобами досліджуваної іноземної мови. Таким чином, практично реалізований через експерієнційне навчання конструктивізм [31] є теоретичною і практичною основою для створення системи навчання англійської мови професійного спрямування студентів технічних ВНЗ.

D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche [10] виділяють три основні організаційні форми навчання через зміст фахових дисциплін у вищому навчальному закладі:

1. *Adjunct language instruction*, тобто "приєднана форма навчання мови". Це найскладніша форма навчання мови через зміст фахових дисциплін. Її сутність полягає в тому, що студенти паралельно навчаються у двох поєднаних курсах. У курсі спеціальної (фахової) дисципліни має місце фактично те, що прийнято називати повним англомовним зануренням [21], тобто студенти, для яких англійська мова не є рідною, вивчають цією мовою фахову дисципліну без будь-якого урахування тих мовних труднощів, з якими вони можуть зіткнутися. Для забезпечення розв'язання студентами їхніх мовних проблем вони паралельно проходять мовний курс, який не є самостійним, а цілком підпорядкованим відпрацюванню тих мовних труднощів в основному курсі фахової дисципліни, які заважають успішності навчання.

Цю форму, безумовно, неможливо використовувати на молодших (I та II) курсах будь-яких немовних вишів України, оскільки, за будь-яких умов, достатньої мовної підготовки в цей період у студентів ще немає і не може бути. Крім того, необхідно зазначити, що така форма з самого початку була розроблена для тих американських університетів, де навчаються багато студентів з інших країн, які вже добре володіють англійською мовою. Ці студенти вивчають фахові дисципліни разом з американськими студентами у звичайних курсах (*mainstream courses*), а паралельний допоміжний мовний курс створено виключно для них, щоб допомогти їм подолати можливі мовні труднощі. Таким чином, форма, що розглядається, створена для зовсім інших умов ніж в українських вишах і напевно чи зможе знайти там дуже широке застосування.

2. *Sheltered content instruction*, тобто "помірне навчання через зміст дисципліни". Це простіша форма і її сутність полягає в тому, що навчання фахових дисциплін іноземною мовою проводиться з урахуванням мовних можливостей студентів. Така форма також була розроблена для американських університетів, у яких навчається багато студентів з інших країн. Відмінність від попередньої форми є в тому, що студенти вивчають фахові дисципліни англійською мовою не разом з американськими студентами в звичайних курсах (*mainstream courses*), а окремо від них. Це дозволяє викладати фахові дисципліни такою англійською мовою, яка спеціально пристосована до мовного рівня студентів та є для них цілком доступною.

Форма, яка розглядається, є дуже близькою до того, що прийнято називати "помірним зануренням" [22]. Така форма ще не була апробована у вищій школі України, але є підстави вважати, що вона може при певних обставинах стати корисною, оскільки англомовну складову цієї форми можливо зробити цілком доступною для студентів старших курсів.

Але такий варіант навчання через зміст не може бути прийнятним на молодших курсах немовних вишів, оскільки, як і попередній варіант, вона розроблена для викладання фахових дисциплін на заняттях саме з цих дисциплін, а не на заняттях з іноземної мови.

3. *Theme-based language instruction*, тобто "тематичне навчання мови". У цьому підході навчання мови через зміст спеціальності проводиться тільки на заняттях з іноземної мови і будується навколо відібраних фахових тем. При цьому особлива увага приділяється тому, щоб у навчальному процесі були рівномірно задіяні всі чотири види іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письмо) в умовах забезпечення фахового тематичного предметного змісту для кожного з цих видів [10].

Саме ця найпростіша форма навчання через зміст є найбільш прийнятною, оскільки лише вона повністю відповідає мовній та фаховій підготовці студентів на молодших курсах немовних вишів і не може викликати несумісності з тим, до чого вони психологічно готові і що вони психологічно очікують. Крім того, не слід забувати, що навчання мови для спеціальних цілей (навіть традиційне) завжди базувалося і базується на фахових темах (на відміну від комунікативно спрямованого навчання загальноосвітньої мови, яке більшою мірою орієнтується на ситуації). Таке базування на фахових темах вже давно методично себе виправдало.

Як зазначає дослідник Ф. Л. Столлер [30, с. 59], навчання іноземної мови для спеціальних цілей через зміст фахових дисциплін реалізується через різні модифікації. Але для занять з іноземної мови на молодших курсах немовних вишів прийнятним є тільки розглянуте вище тематичне навчання мови. В ньому відсутнє домінування мови та мовлення у навчанні, тобто навчання іноземної мови та мовлення і навчання фаховому предметному змісту врівноважені. Добір як мовної, так і фахової змістовної складової для навчання також урівноважений, тобто однакова увага приділяється як потребам навчання мови та мовлення, так і потребам навчання самої фахової дисципліни. Це, безумовно, створює

можливості для переходу до іншомовного занурення (помірного або навіть повного) на старших курсах при викладанні фахових дисциплін на заняттях з цих дисциплін.

Однак практичне впровадження конструктивістського підходу в курси іноземної мови в немовному ВНЗ (зокрема, за навчання студентів технічних спеціальностей) вимагає дотримання однієї обов'язкової умови. Ця умова пов'язана з тим, що у випадку, якщо формування навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування буде проводитися на засадах конструктивізму (експерієнційно), тобто через досвід змодельованої засобами мови, що вивчається, екстралінгвістичної професійно орієнтованої навчальної діяльності, то здійснення цієї діяльності потребуватиме від студентів роботи з численними іншомовними джерелами професійної та/або професійно орієнтованої інформації. Це необхідно для забезпечення інформаційної бази екстралінгвістичної творчої іншомовної навчальної діяльності (наприклад, для виконання навчальних проектів виучуваною мовою).

Як показано в монографії О. Tarnopolsky (2012), в умовах вітчизняних немовних ВНЗ є тільки один спосіб забезпечити студентів достатньою кількістю іншомовних джерел професійної та/або професійно орієнтованої інформації (які, до того ж, студенти повинні самостійно знаходити і творчо опрацьовувати, аби їхня інформаційна діяльність відповідала вимогам конструктивістського підходу). Цей спосіб – впровадження в якості обов'язкового для студентів виду навчальної діяльності регулярного, постійного і систематизованого Інтернет-пошуку на іншомовних (англомовних) професійних і професійно орієнтованих сайтах. Така навчальна діяльність повинна бути настільки обов'язковою, що відповідні навчальні завдання з Інтернет-пошуку включаються навіть у базові підручники для навчання мови в професійних цілях (див. навчальні посібники *Professional Basics, Analytical Outlines, Printing and Publishing Matters*). Студенти в такому випадку проводять постійний та обов'язковий Інтернет-пошук з метою забезпечення себе достатнім обсягом іншомовної інформації для виконання експерієнційних творчих навчальних завдань – таких як: підготовка презентацій із професійних питань, робота з кейсами, підготовка до проведення дискусій, проектна робота, написання звітів та есе професійного змісту і т.п.

Такий постійний і обов'язковий Інтернет-пошук перетворює навчальну діяльність на органічне і нерозривне поєднання звичайної аудиторної та позааудиторної роботи з роботою онлайн. У сучасній західній методиці це органічне поєднання отримало назву "комбінованого навчання (*blended learning*)", яке набуває все більшого поширення, особливо в навчанні мови для спеціальних цілей – насамперед ділової англійської мови [9; 26].

Вищезазначена нагальна необхідність обов'язкового включення постійного Інтернет-пошуку, тобто комбінованого навчання, у процес конструктивістського викладання іноземної мови для професійних цілей у ВНЗ і змусила зробити висновок про важливість опори в цьому випадку не просто на конструктивістський підхід, а на підхід, що базується на конструктивістському комбінованому навчанні [31]. В умовах застосування такого підходу навчальний процес реалізується через застосування різноманітних експерієнційних видів навчальної діяльності [31]:

1. Рольових і / або ділових ігор виучуваною мовою, присвячених професійним питанням і розгортаються в професійно-значущих ситуаціях;
2. Проектної навчальної діяльності, тобто виконання засобами виучуваної мови екстралінгвістичних професійно спрямованих проектних завдань, розроблення яких займає тривалий навчальний час (від одного-двох тижнів до семестру і навіть навчального року) і пов'язане з підготовкою комплексу матеріалів професійного змісту і рішенням комплексних професійних завдань і проблем;
3. "Кейс-методу" (case studies), тобто поглибленого аналізу засобами виучуваної мови практичних професійних завдань і проблем з метою знаходження їхнього оптимального практичного рішення або декількох варіантів прийнятних і раціональних рішень;
4. Презентацій мовою, що вивчається, зміст яких висвітлює професійно-значущі питання і проблеми;
5. Мозкових штурмів і дискусій мовою, що вивчається, спрямованих на знаходження рішень професійно-значущих проблем (теоретичних і практичних);
6. Пошуку професійної інформації як у друкованих, так і, в основному, електронних джерелах (Інтернет) для виконання різних професійно спрямованих творчих завдань;
7. Підготовки письмових робіт виучуваною мовою (есе, звітів, рефератів, анотацій, конспектів, статей тощо), зміст яких відображає результати творчої експерієнційної діяльності студентів – наприклад, реферативний виклад декількох джерел, вивчених для підготовки презентації, письмовий звіт з виконання певного етапу проектної роботи і т.п.

Необхідно відзначити дві особливості описаних провідних видів експерієнційної навчальної діяльності. По-перше, саме завдяки постійному і систематичному використанню шостого виду такої діяльності (пошук серед безлічі електронних джерел інформації) конструктивістський навчальний процес стає комбінованим із яскраво вираженою он-лайновою складовою. По-друге, хоча всі перераховані види базуються на продуктивній мовній діяльності студентів, у всіх них наявне ефективне здійснення студентами іншомовної мовленнєвої продукції неодмінно передбачає попередню і дуже розгорнуту іншомовну мовленнєву рецепцію (читання та аудіювання, в першу чергу, через і на основі Інтернет-пошуку). Тому в роботах, які вже цитувалися [31], був зроблений висновок про те, що тільки експерієнційне навчання створює найкращі можливості для збалансованого і навіть інтегрованого навчання всіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та

письма – за викладання іноземної мови для професійних цілей в умовах вітчизняних немовних технічних навчальних закладів.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі результатів навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВНЗ технічного спрямування на основі розробленої методики та створених на її основі навчальних матеріалів.

Використані джерела

1. Бердичевский А. Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 21–23.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
5. Пиаже Ж. Логика и психология / Жан Пиаже // Избранные психологические труды. – М. : Просвещение, 1969. – С. 567–612.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже // Избранные психологические труды. – М. : Просвещение, 1969а. – С. 55–231.
7. Соколов А. Б. Недокументированные особенности мозгового штурма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vikent.ru/enc/2343/>.
8. Action learning in practice / [edited by] Mike Peddler. – 4th ed. – Farnham; Burlington, VT : Gower Pub., 2011. – 447 p.
9. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford : Summertown Publishing, 2003. – 198 p.
10. Brinton D. M. New ways in content-based instruction / D. M. Brinton, P. Master (Eds.). – Alexandria, VA : TESOL, 1997. – 302 p.
11. Bruner J. S. Toward a theory of instruction / Jerome S. Bruner. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1966. – 392 p.
12. Calvé P. L'immersion au Canada / Pierre Calvé. – Paris : Didier Erudition, 1991. – 138 p.
13. Clark K. The design and implementation of an English immersion program // The ABC's of English Immersion: A Teacher Guide / Kevin Clark. – Washington, DC : Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
14. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / Do Coyle // Encyclopedia of language and education. Vol. 4 : Second and foreign language education / Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY : Springer, 2007. – P. 97–111.
15. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Електронний ресурс] / Jim Cummins. – 2000. – Режим доступу: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
16. Dewey J. Experience and education / J. Dewey. – New York : Collier, 1938. – 345 p.
17. Farrell T. S. C. Reflective language teaching: From research to practice / Thomas S. C. Farrell. – London : Continuum, 2007. – 202 p.
18. Freeman D. E. Between worlds. Access to second language acquisition / D. E. Freeman, Y. S. Freeman. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1994. – 366 p.
19. French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.
20. Jonassen D. H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. – 1995. – [Електронний ресурс] / David H. Jonassen. – Режим доступу до публікації : <http://www.itd.depaul.edu/website/pages>.
21. Johnson R. K. Immersion education: international perspectives / R. K. Johnson, M. Swain. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
22. Kerper J. M. Sheltered immersion: contrasts and controversy [Електронний ресурс] / Jill M. Kerper. – 2004. – Режим доступу: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/Default.htm>.
23. Levy P. A methodological framework for practice based research in networked learning / Philippa Levy // Instructional Science. – 2003. – No. 31. – P. 87–109.
24. Long M. H. Second language acquisition and task-based teaching / Michael H. Long. – Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2015. – 456 p.
25. Minor J. Incorporating service learning into ESOL programs / James Minor // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11. – No. 4. – P. 10–14.
26. Sharma P. Integrating the World Wide Web into language courses / Peter Sharma // Business Issues. – 2003. – Issue 3. – P. 5–6.
27. Slavin R. E. Cooperative learning: Theory, research, and practice / Robert E. Slavin. – Boston : Allyn and Bacon, 1995. – 194 p.
28. Snow M. A., Met M., Genesee F. A conceptual framework for the integration of languages and content in second / foreign language instruction / M. A. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P. 201–217.
29. Spanos G. On the integration of language and content instruction / George Spanos // Annual review of applied linguistics. – 1990. – No. 10. – P. 227–240.

30. Stoller F. L. Content-based instruction / F. L. Stoller // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education / Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY : Springer, 2007. – P. 59–70.
31. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / Oleg Tarnopolsky. – London : Versita, 2012. – 254 p.

Корнева З. М.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена описанию особенностей внедрения методики конструктивистского смешанного обучения в преподавание английского языка профессиональной направленности в вузах Украины. В частности, в ней определена роль и место этой методики среди инновационных подходов к преподаванию английского языка специальности, а также выделены ее ключевые характеристики. Изучение английского языка специальности в конструктивистском комбинированном обучении происходит посредством практической экстралингвистической деятельности студентов по овладению предметным содержанием специальных дисциплин, и шире, всей будущей профессиональной деятельностью средствами иностранного языка на основе широкого использования экспериментальных видов учебной деятельности, постоянного Интернет-поиска, а также интегрированного обучения всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, экспериментальное обучение, экспериментальные виды учебной деятельности, Интернет-поиск, конструктивистское смешанное обучение, интегрированное обучение всем видам речевой деятельности.

Korneva Z. M.

METHODOLOGY OF INTERCULTURAL ESP COMPETENCE FORMATION AT TERTIARY SCHOOLS

Today the educational system of Ukraine urgently needs new approaches to foreign language teaching so as to contribute better to graduates' competitiveness on the world market. A lot has been done so far, but implementation of new approaches is impossible without changing the whole paradigm of teaching foreign languages, and the English language in particular, at Ukrainian universities.

The leading methodology, which creates the opportunity to reach the goals stated, is experiential methodology of English teaching – the main component of constructive approach to language teaching.

In the background of the experiential methodology of teaching English lies the concept of so-called 'learning by doing', developed by J. Dewey at the beginning of the XX century. This methodology gained special popularity in the latest decade in the American practice of teaching English as a second language. After J. Dewey we define the experiential study as the study through experience of practical activities, which are conducted by means of the language learnt.

All experiential activities are designed in such a way that learning English is implemented through using it for communication directed at ensuring extra-linguistic activities of professional nature. The most frequent learning in-class activities are those that imitate, or model, relevant professional activities – role plays and simulations, students' professionally-oriented presentations and discussions, writing professionally-oriented documents (essays, abstracts, summaries, letters, etc.), project tasks, reading or listening to obtain some professionally relevant information, Internet searches for such information and others. When learning, they construct their communication skills and knowledge mostly on their own through doing content-based and experiential learning activities. Neither the tasks done would be possible without implementing students' Internet search for information on English web sites. For students doing such out-of-class Internet searches is obligatory. All these make the whole methodology not only constructivist, but blended too.

One more characteristic feature of the entire methodology is communicative activities (reading, speaking, listening and writing) integration in learning activities done by students. In each case, there is one "focal" communicative activity around which all the other communicative activities concentrate. The methodology analyzed proved to be effective for ESP instruction to students majoring in technologies both in outcomes and motivation aspects.

Key words: teaching foreign languages, experiential study, experiential learning activities, Internet search, constructivist blended learning, communicative activities integration.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016

NARRATIVE AND CULTURAL MEMORY IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES

The Era of Globalization started out with much promise and momentum at the end of the Cold War. But throughout the nineties, naughts, and into our current decade, the term globalization has taken on several different connotations. The promising notion of a "global village" is being chipped away bit by bit into something far less savory. With a glance across the political spectrum, from Europe, to the Americas, Africa, the Middle East and Asia, one may come away with the notion that the very word "globalization" has been doused with petrol and set ablaze in some locales, or at least turned into a sociopolitical buzzword, a surefire way to rile an audience.

How then did we get here? How, in the United States, did we get to a place in which a bombastic, orange-hued demagogue from New York City would win election for the presidency? Or that Great Britain would vote to throw geopolitical stability into flux?

The answers to these questions are multivalent and perhaps unanswerable. Everyone, regardless of political leaning or social status, has played a small part. But one aspect demands closer inspection vis a vis our role as language instructors: we got here through the battle over narrative control. The spins, pivots, dodges, deflections, half-truths, half-lies, outright lies, cover-ups, exposés, posts, tweets, blogs, reports and retractions we see each day, are the arrows in our quiver. And with the proliferation of social media, near-immediate connectivity and communication between billions of people, words and their meanings arguably have never mattered more.

The focus of this article is that with the rapid-fire bursts of symbols, words, and media, coupled with large segments of global societies pushing for more interconnectivity for myriad reasons, we are losing control not only of how words are used in discourse, but also how they are connected to our collective past.

Language instructors within this era of globalization are staring down a daunting task. On the one hand, language can and must be taught in a more scientific, synchronic approach, one that seems to be favored now and in which speaking is placed at a premium. Speaking is the quickest form of communication, and as long as the meaning of the speaker is conveyed to the listener effective communication has taken place. Context and history, diachronic concerns over a word's usage over time, these things are ignored. This should not be so.

Recent positions taken by linguists and language instructors from various places around the world indicate that more needs to be done to mend the dichotomy between what we say and what we mean. This is due to globalization because students in multi-cultural classrooms do not have a shared history and therefore no shared memory. The meanings behind words become more fractious as each user deploys them in speech or writing.

This paper aims to address and tackle some of these concerns. Included is the research from a handful of language teachers and linguists who have delved deeply into this field and line of reasoning. The goal here is not to arrive at a specific solution, which hardly exists at present. Rather, the author wishes to posit and address his concerns as a teacher of a foreign language.

Key words: *narrative, story, diachronic, empathy, teaching, foreign language.*

On a warm afternoon in May 2014, I scrolled through the inbox of my university email and stumbled upon a cold call for ESL teachers looking to pick up some summer work. I had just finished my first year as an adjunct instructor of composition and literature, a position that would never pay the bills in full but gave me the desire to pursue teaching in any capacity possible. The position would be for just two and a half weeks, and so I applied, was hired, taught students from Spain, Russia, France, China and Italy and accompanied them on their trip to New York City.

Fast-forward two years: I've now taught students in every age range, from six-year-olds to fifty-somethings, from 10 different countries. I've lived in three different countries, including Indonesia and Ukraine, crossed the Pacific Ocean twice, the Atlantic once, and I'm only a few time-zones shy of having been completely around the world. I've met great people, woke to the Muslim call to prayer (until I got so used to it I slept through). Leaving the U.S. was the best decision I've made in a long time, perhaps the best decision of my life. And it all began by hitting reply to a single email.

But it didn't take long for it to occur to me to ask why there are these opportunities all around the world for someone like me. Many of my own students were already bilingual and had experiences with language that far eclipsed my own. But for some reason, that I was a native English speaker gave them a reason to learn from me. Sure, I have degree in English, a Master's in writing, but while I delved deeply into my own language and culture, these young students appeared to have taken swaths from here and there. Many spoke one language at home and another in school or in public. And most surprised me by how well they spoke English already.

The answer, of course, is directly related to globalization, which has positioned me in a advantageous place simply because of the language and culture in which I grew up. In a recent English Club meeting here in Chernihiv, one of my colleagues posed a question to the audience as to why they choose to spend their free time on Sundays learning English. The answers varied, but those who appeared to have just started their working lives said that it was, in one way or another, a business decision. The English language is a currency; learning it was a transaction. Dr. Jinhyun Cho, a Korean-English translator and professor at Macquarie University in Sydney, Australia, describes it as "market capitalism combin(ing) with academic capitalism" in a neoliberal environment in which everything from government grants to an institution's ranking and competitiveness are linked to the English language. Underpinning this complex interconnectedness between students, teachers, and institutions is profit and profitability. Profit for the institutions and the ability to increase earning potential for the students.

It seems to me that anytime pure-form education bumps against profits and bottom lines, there must be a pause for reflection and a careful treading forward. Neoliberalism and its offshoot, globalization, which have set the stage in many ways for the goals of our foreign language instruction places, of course, a premium on individual choice and the free movement of goods, services, and people. This notion, *prima facie*, appears sound and sure: people and goods should be free to move about as they please, free from hard-handed government intrusion, and the culture that underlies these things will be freely moved and traded thusly. However, one look at recent headlines around the world is apt to jar one aback.

The very word "globalization," leaving aside its nooks and crannies, the complex economic and social ramifications of such a thing, seems to have been doused with kerosene and lit ablaze. Such is the furor the topic can bring about in certain circles. Last year, from halfway around the world in Indonesia, I watched closely and without disbelief as Donald Trump, that typhoon and buffoon of a tycoon, stormed his way to the front of the Republican race. He now stands at the threshold of the U.S. presidency, one of the most high-stakes positions in the world. It left many, if not most, baffled. But I was not surprised – in fact, I won a bet that he would be the presidential nominee. I say this not in self-aggrandizement, for I would have much preferred to lose that bet, but just that I recognized what it was that he was tapping into. Many Americans have been cartwheeling over themselves in trying to figure out how he could have gotten this far. Boiled down to its elements the answers are related to globalization – what it professes to lead towards, but, more importantly, what it will leave behind in its wake.

Professor Anne Freedman frames one problem succinctly. "If globalization truly had achieved – or could achieve – the free flow of people, goods, and ideas around the globe, then culture itself would be globalized, with no specificities impeding infinite mutual understanding. What it has produced, a contrario, is an array of diasporas, more or less precariously implanted in new habitats, more or less isolated, their sense of home dislocated between the near and the far" [2]. What we have seen with things like the U.S. presidential race and the Brexit vote, are the unsavory results of what can happen with perhaps too hasty globalized initiatives. The fact is that we do not change as quickly as our laws or noble ideas would have us. Rapid cross-pollination of disparate cultures leads of course to miscommunication at least or fear and aggression at worst.

In short, we are left to reevaluate, if not redefine, what culture really is. But that is a burdensome task. As it stands, we have attempted to define culture throughout the last two centuries, but no one definition seems to suffice. Psychologist and linguist Helen Spencer-Oatey of the University of Warwick in England compiled a slew of definitions in her 2014 article entitled "What is Culture?" She notes that as long ago 1952 two American anthropologists compiled a list of 164 definitions of culture. To put that in some context, there are 196 countries in the world today. Definitions have shifted from strictly aesthetic (i.e. high culture and low culture), to scientific or evolutionary delineations, finally landing in the anthropological field, in which every society no matter how primitive or advanced fits within a sphere of culture. Spencer-Oatey herself tries her hand at defining culture, stating in 2008 that "(c)ulture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his / her interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour" [3].

Working with Spencer-Oatey's recent definition, several things stand out. Chief among them is her near admission that defining such an abstraction as culture calls to mind a dog chasing its tail – that is, we all know it's there, and we spin and spin but we just cannot catch up with it to pin it down. Those "fuzzy set(s) of basic assumptions" that touch everything from our deepest moral beliefs to the more arbitrary procedures and laws that we erect to provide order and cohesion that "influence but do not determine" behavior and our interpretations of meanings behind it. Culture is indeed a flexible, if not altogether contorted, topic.

And yet, despite the mental gymnastics it takes to stick the landing on any one definition, teachers of foreign languages in higher education must not leave aside culture in their practice – particularly with the challenges that education in a globalized world presents. We know this already, and our knee-jerk reaction as educators is that we already do. After all we discuss holidays, customs, notable people and places and so forth. This is true, of course, and is displayed in great relief in the new-age textbooks and curricula that often act as

travel brochures or guided tours through one topic or another. But, as Helen Spencer-Oatey points out, culture reveals itself in layers, and so we most often concern ourselves with the "hows" and the "whats" of a given culture, but it is rare that we hone in on the "why" questions and attempt to dive into those underlying and pesky meanings [3].

I must pause here and admit quite freely: when I replied to that initial email which morphed into the salvos that have brought me to Ukraine, I hadn't a clue that I might find myself placed on the flanks of a discussion of globalization. I just wanted to travel and teach some English. Who could possibly have the time to deal with such nebulous things as culture when the more pressing concern is making sure my students understand, let's say, verb forms? It's mighty tiring teaching that already. It is easy to become rather myopic as a teacher, focusing so hard as we do on the classroom and the students before us, and the fact that they will go on and out into the world. But what has become evident in my years teaching is that the classroom cannot be viewed hermetically. The charge here is to keep the macroscopic view of the role of a teacher in sight – perhaps not day in and day out, but at least in curriculum preparation, development, and reflection.

It is in this broader view that the connection between language learning and culture can be seen most clearly. How students will interpret what one lesson or another is dependent, of course, on many things, but most crucially from the language and culture of their native country. But globalization presents another hurdle here as well. With the freer movement of people across the globe, adding new dimensions to notions of culture, teachers of English as a second language have to stay in key with not only the needs of the students but how the language fits in with the students' native cultures and the new circumstances and contexts in which they find themselves.

For Professor Anne Freadman, the divide between language and culture in the classroom is related to the shift in linguistics from a diachronic methodology to a synchronic one, in which communicative method and rule systems were inflated at the expense of a language system's development over time. She writes, "This overriding history (in linguistics) is reinforced in our own discipline by two major moments in the development of language teaching methodologies: the first is language taught as a system of rules, which simply applies a synchronic model, and the second is the development of the communicative method, which favors oral interaction of the face-to-face variety. In both, contemporary usage is the norm. We are left with the present, without any account of its formation" [2]. In our classrooms, with such an emphasis placed on communicative methodologies, lost in the mire are the very things that tether a language to a culture at all. Thus, as Freadman incisively points out, language and culture are disparate entities, with whatever cultural studies one soaks up in school deriving from social sciences and, to a degree, literature studies.

What remains starkly evident, as we witness the goings on around the globe vis-a-vis globalism, is that culture, or what one perceives as one's culture, remains that comforting cloak it has always been, at once warming and sheltering. Despite the rapidity and relative freedom of movement, both physical and informational, and in the face of diasporas and migrations, one's native culture makes a trusty and necessary travel companion. This should no doubt be so, because the very nature of globalization, in which one is continually positioned in scenarios untraversed, leads to periods of destabilization of both long and short term. The natural reaction to such alien moments is to retreat and cross back into safety – to wrap the cloak back around one's self.

We must not play fast and loose with this inclination as teachers of foreign language. Teaching language as a system is one thing. Uncovering the cultural roots of a language is quite another. But both are necessary because not only should our students be able to be understood, but they should also understand something about the people to whom they are speaking. The natural way we bridge this gap between what we do understand and what we do not often takes the form of storytelling. Through either invention, recollection, or investigation humans create narratives to solidify experience. And here is the reservoir from which we may draw as foreign language teachers. Freadman points out that narrative has the ability to be engaging, easily exchanged interculturally, interpreted in a variety of ways, and critically analyzed [2]. Each one of these skills is a part of the backbone of education, and there is no reason why they should not extend to the foreign language classroom.

A recent study reported in *Scientific American* magazine supports another key reason why addressing culture and memory through storytelling is important: reading fosters empathy. The study found that readers of literary fiction, specifically, displayed a remarkable improvement in their ability to "infer and understand other people's thoughts and emotions" which, in turn, indicates that "reading fiction is a valuable socializing influence" [1]. While this study shows improvement from readers of literary fiction, when taught with specific, contextualized goals in mind, there is no reason to believe that many other forms of narrative can produce similar results. As Professor Freadman states, "Storytelling is fundamental across the discursive arts; who does what to whom and why and where, who the heroes and the villains are, and who the victims, what changed as a result of the events, what was lost and what was gained: These questions stimulate curiosity and drive discovery" [2].

What does this mean for Ukrainian students learning English? By making them aware and consistently yet tacitly reminding them through their studies that their language learning is not occurring in a vacuum, they will begin to make connections and inferences and critically analyze a world beyond their own borders. If they begin to study the narratives and written documents of their target language, then they will not only become more adept in their understanding of important grammatical structures, vocabularies, idioms, and so on, but also they will begin to infer truer meaning of their target language. Take, for example, the highly fraught, electric word of "racism". In a pure form of systems, a teacher could present a given definition of what that word means and then the student would be able to apply it appropriately in every warranted context. But, as we know, even in places like the United States, mountains of dialogue and argument are still being built upon that word.

Definitions simply do not cut it. What if instead that teacher presented a recent news article illustrating just how alive and volatile that word remains today? The teacher could work in as many forms of multimedia as possible, ranging from interviews to historical documents that could shed light on such a multifaceted topic. No doubt such a presentation would spur curiosity and open up debate, with the goal being better understanding and realization of the relevance of what is being learned.

Such a shift cannot occur overnight of course. I do not pretend to have answers regarding the details of curriculum and implementation. But I believe that once students have reached the age and level of competency in English that is required at the university level, a shift needs to take place. We must remain mindful and indeed hopeful that our students will live diverse and expansive lives, and to teach them a foreign language, the very tool they will use to reach this globalized, ever-changing world, without setting in motion for them the desire to be at once curious and empathetic, then we are limiting the true power and scope of their potential.

References

1. Chiaet Julianne. Novel Finding: Reading Literary Fiction Improves Empathy / Scientific American, Oct. 2014. – Retrieved from: <https://www.scientificamerican.com/article/novel-finding-reading-literary-fiction-improves-empathy/>
2. Freadman Anne. Fragmented Memory in a Global Age : The Place of Storytelling in Modern Language Curricula // The Modern Language Journal. – 2014. – Vol. 98. – Issue 1. – P. 373–385. – Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j>
3. Spencer-Oatey Helen. What is Culture? A compilation of quotations / GlobalPAD Core Concepts. 2014. – Retrieved from: <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>

Куом Фил

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕКАЗІВ І КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В статті піднімається проблема втрати словом його первісного значення, нерозривно пов'язаного з культурою народу. Це явище породжене глобалізацією та бурхливим наповненням мовного простору різноманітними символами, штучними словами й іншими засобами комунікації. Ми втрачаємо контроль над словом і його зв'язком з культурною спадщиною. Перед викладачами стоїть дилема – вчити іноземної мови за науковим синхронічним підходом, що відповідає прагматичним цілям спілкування, чи за діахронічним, який вимагає опанування історичного контексту вживання цього слова, але вступає в конфлікт з прагматичними цілями спілкування у глобалізованому світі. Особливо гостро є ця проблема в мультикультурній аудиторії, яка не має спільної культурної спадщини.

Ключові слова: глобалізація, перекази, культурна спадщина, діахронічний підхід, синхронічний підхід, навчання іноземної мови.

Куом Фил

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗАНИЙ И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье поднимается проблема потери исконного значения слова, неразрывно связанного с культурой народа. Это явление порождено глобализацией и бурным заполнением языкового пространства разнообразными символами, искусственными словами и другими средствами коммуникации. Мы теряем контроль над словом и его связью с культурным наследием. Перед преподавателями стоит дилемма – использовать в обучении иностранному языку научный синхронический подход, соответствующий прагматическим целям общения, или диахронический, который требует освоения исторического контекста употребления этого слова, что противоречит прагматическим целям общения в глобализованном мире. Особенно остро эта проблема стоит в мультикультурной аудитории, не имеющей общего культурного наследия.

Ключевые слова: глобализация, сказание, культурное наследие, диахронический подход, синхронический подход, обучение иностранному языку.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2016

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ "ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН"

В статье обосновывается лингводидактическая концепция языкового портфеля государственного служащего Республики Казахстан. Лингводидактическую сущность языкового портфеля определяют его компоненты: содержание языкового общения государственного служащего, его основные функции при участии в языковом общении на казахском языке, коммуникативная компетентность государственного служащего, освоение культуры казахской речи, формирование соционормативного опыта, который включает в себя когнитивный компонент общения на казахском языке.

Ключевые слова: лингводидактическая концепция, языковой портфель, языковая личность, коммуникативная компетентность, профессиональный язык.

Социально-коммуникативное пространство Казахстана разнообразно – в стране проживают представители более 130 национальностей. В "Доктрине национального единства" указано, что "возрождение и развитие духовности, культуры, традиций и языка являются одной из важнейших обязанностей государства. В первую очередь, это относится к расширению сферы употребления государственного языка. Овладение им должно стать долгом и обязанностью каждого гражданина Казахстана, стимулом, определяющим личную конкурентоспособность и активное участие в общественной жизни. Это ключевой приоритет, главный фактор духовного и национального единства" [1]. Активное применение языка и его укрепление в социально-коммуникативном пространстве предполагает широкий круг мероприятий: обучение, пропаганду, материальную поддержку, создание благоприятных условий для внедрения и функционирования языка. Среди всех мероприятий важнейшим, на наш взгляд, является обучение языку. Обучение языку является целенаправленным педагогическим процессом организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности по овладению знаниями, умениями и навыками общения на изучаемом языке. Этот процесс должен быть обязательно обеспечен учебными материалами, адекватными по форме и содержанию передаваемым знаниям, которые воспринимаются в процессе обучения. На сегодняшний день создана мощная учебно-методическая база по обучению и изучению казахского языка взрослым населением страны. Есть множество учебно-методических комплексов, телеуроков, интернет-уроков, разработанных в русле последних достижений обучающих технологий и лингводидактики. Одним из таких учебных комплексов является "Языковой портфель государственного служащего Республики Казахстан" по обучению государственному языку. И в нашей статье ставится цель раскрыть лингводидактическую концепцию и методическую, обучающую сущность этого комплекса.

Лингводидактическая концепция "Языкового портфеля государственного служащего Республики Казахстан" ("ЯП ГС РК") определяется прежде всего целью создания этого уникального комплекса, который предполагает не только измерение знания и владения казахским языком, но и создание возможности самостоятельного изучения языка или обучения ему. Важным условием при создании нашего учебно-методического комплекса выступало соединение лингводидактического и психологического принципов развивающего и деятельностного подхода к обучению речевому общению на казахском языке.

Создание такого обучающего комплекса преследовало несколько целей: 1) систематизация содержания преподавания казахского языка в соответствии с достижениями науки и практики; 2) организация процесса преподавания казахского языка государственным служащим с помощью новых обучающих технологий; 3) улучшение и повышение эффективности преподавания казахского языка; 4) внедрение активных технологий обучения языкам, в частности "языкового портфеля"; 5) разработка универсального методического руководства по изучению и преподаванию казахского языка государственным служащим; 6) организация оценки и самооценки знаний по казахскому языку государственных служащих [5, с. 164-165].

Первая цель учебного комплекса реализуется созданием целостного обучающего, проверочно-оценивающего контента от изучения фонетики до создания текста на казахском языке с последующими проверкой и самопроверкой усвоенных знаний и освоенных навыков и умений. Также этот контент

обеспечен методическими указаниями преподавателю по использованию языкового портфеля. Вторая цель достигается созданием учебного комплекса с обучающим и оценочным контентом с учетом формирования языковой компетентности обучающегося по варианту распределения уровней усвоения казахского языка, когда обучающийся идет по восходящей линии от субъекта, усваивающего язык, до "языковой личности". Данный процесс реализуется с помощью такой обучающей технологии, как "портфолио", где осваивающему язык предоставляется возможность выбора необходимого контента и составления собственной программы изучения от фонетики до составления текста. Третья цель достигается путем создания и организации методической помощи преподавателю: комплекс оснащен методическим руководством для преподавания и изучения. Вышеназванные основные целевые назначения "Языкового портфеля государственного служащего Республики Казахстан" составляют основу описания этой лингводидактической концепции.

"Языковой портфель" как эффективная технология измерения и оценки знания и владения языком активно используется в преподавании иностранных языков. Языковой портфель – пакет рабочих материалов, где представляется опыт учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком. Европейский языковой портфель был рекомендован Советом Европы для использования в обучении иностранным языкам и проходил апробацию в различных странах в 1998-2000 годах. На его основе были разработаны национальные варианты языковых портфелей, учитывающие национально-культурные и учебные традиции [2].

Языковой портфель является эффективным способом измерения языковых знаний и умений и коммуникативной компетентности. Обзор последних изысканий в этом направлении показывает отсутствие глубокого психолого-педагогического и лингводидактического изучения конкретно разработанного языкового портфеля в обучении и изучении иностранного языка. Основное содержание публикаций состоит в описании возможностей языкового портфеля как эффективного средства измерения и оценивания знаний, как наиболее продуктивного способа развития учебной рефлексии и самооценки студента при формировании иноязычной межкультурной компетентности, как средства формирования познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД) средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля [3; 6; 7]. Также есть исследования по эффективности электронного языкового портфеля как средства саморегуляции учащимися своих знаний и повышения качества их письменной речи [8; 9]. В упомянутых статьях отсутствует полное описание лингводидактических возможностей и психолого-педагогических особенностей языкового портфеля как обучающего средства. Мы, со своей стороны, хотим раскрыть лингводидактическую сущность и концепцию разработанного в Казахстане языкового портфеля, показать его назначение и сущностное содержание исходного продукта и конечного результата, который достигается изучающим казахский язык с помощью нашего языкового портфеля.

"Языковой портфель государственного служащего Республики Казахстан" состоит из малых учебных комплексов, каждый из которых можно использовать отдельно:

1 комплекс: 1) языковой портфель оценки и самооценки знаний по казахскому языку государственного служащего; 2) электронный языковой портфель оценки и самооценки знаний по казахскому языку государственного служащего.

2 комплекс: 1) основной учебник "Қазақ тілі – мемлекеттік қызметте" ("Казахский язык на государственной службе"); 2) рабочая тетрадь к основному учебнику; 3) электронный учебник "Қазақ тілі – мемлекеттік қызметте".

3 комплекс: 1) полный фонетический курс казахского языка. Теоретическая часть; 2) сборник упражнений и заданий по фонетике казахского языка; 3) курс аудиопражнений по фонетике казахского языка.

4 комплекс: 1) учебное пособие по грамматическому минимуму, связанному с лексическими темами в программе; 2) грамматические схемы и таблицы; 3) сборник упражнений и заданий по орфографии казахского языка.

5 комплекс: 1) хрестоматийный сборник текстов по профессиональной сфере государственных служащих; 2) сборник аудиотекстов по данной хрестоматии.

6 комплекс: 1) видеокурс по теме "Казахский язык на государственной службе"; 2) учебное пособие по видеокурсу.

7 комплекс: 1) сборник тестов для контроля знаний, умений и навыков по казахскому языку по системе "ЯП ГС РК"; 2) электронный тест.

8 комплекс: учебный словарь, включающий все лексические единицы по "ЯП ГС РК".

9 комплекс: 1) "Концепция, стандарт, типовая программа "ЯП ГС РК"; 2) методическое пособие для работы с системой "ЯП ГС РК".

По мнению составителей, организация обучения по "ЯП ГС РК" должна происходить в блочно-модульной системе, и должны быть использованы все составляющие данного комплекса, так как при оценке и самооценке используются задания по всему комплексу. В "ЯП ГС РК" также включены проектные работы по определенным темам, рефлексивные практикумы, заполнение языкового портфеля, являющиеся одной из форм учебной деятельности государственного служащего [5, с. 166].

Коммуникативная деятельность государственного служащего – это унифицирование отдельных шагов говорящего субъекта, где каждый шаг имеет свое направление по решению определенных задач на пути к достижению цели. Здесь важно заметить, что коммуникативная деятельность государственного служащего формируется через сложные многосистемные связи и имеет следующие аспекты: коммуникативный, интерактивный или организация взаимного общения, перцептивный – человеческое взаимопонимание. Общеизвестно, что в коммуникативной деятельности различают два ее типа: ориентированную на личность и на социальную среду. Коммуникативная деятельность государственного служащего имеет внешнюю и внутреннюю характеристики, и эти характеристики распознаются по социальным и индивидуально-психологическим процессам. Процесс коммуникативной деятельности строится из "систем связанных актов", и каждый подобный совместный акт происходит между людьми, способными реализовать языковое общение. Во время беседы (диалога) определяется диалоговый характер коммуникативной деятельности. Участие государственного служащего в диалоге признается как реальное усвоение им казахской коммуникативной единицы. Поэтому во всех упражнениях в языковом портфеле ставится цель развивать умения говорения и слушания, которые являются внутренними составляющими диалога. Государственный служащий в своей практике по использованию казахского языка выступает не только как субъект языкового общения, но и как организатор коммуникативной деятельности второго субъекта коммуникативного акта. В этом случае вторым субъектом могут выступать личность, группа и публика. Речь государственного служащего на казахском языке как организатора коммуникативного акта демонстрирует различные уровни его деятельности:

- разговор государственного служащего с отдельным человеком – уровень – "межличностный";
- разговор государственного служащего с группой – уровень – "личность-группа";
- разговор государственного служащего с народной массой – уровень – "личность-народная масса".

Освоение вышеуказанных уровней коммуникативной деятельности является показателем поля формирования языковой личности государственного служащего. Данные уровни являются сетью, вытекающей одна из другой, а также важным компонентом формирования и развития казахской языковой личности государственного служащего.

В создании "ЯП ГС РК" авторы придерживались деятельностного подхода к обучению казахскому языку как "результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований" (А. Н. Леонтьев). Деятельностный подход при использовании коммуникативной технологии требует решения ряда организационных проблем обучения казахскому языку и его управления, основанных на социальных взглядах и оценках. Эта проблема в "ЯП ГС РК" решена, с методической точки зрения, посредством трех форм коммуникативной деятельности:

- монологической: личностная сущность государственного служащего познается как организатора деятельности слушания участников языкового общения;
- диалогической: здесь субъекты языкового общения познаются как активно взаимодействующие и как взаимообменивающиеся мнениями полноправные участники коммуникативного акта;
- полилоговой: субъекты языкового общения, формируя характер многоаспектности, стремятся полноценно и эффективно овладеть инициативой и реализовать свои намерения и цели участия в коммуникации.

Системность языкового общения на казахском языке государственного служащего, в свою очередь, определяет следующие элементарные акты:

- субъект – инициатор языкового общения;
- субъект – адресат, на которого направлено языковое общение;
- нормы организации языкового общения;
- цели, которые ставят участники языкового общения;
- языковая ситуация, где реализуется действие участников языкового общения [10, с. 18-23].

Лингводидактическая сущность "ЯП ГС РК" определяется еще множеством составляющих его компонентов. Это содержание языкового общения государственного служащего, его основные функции при участии в языковом общении на казахском языке, коммуникативная компетентность государственного служащего, освоение ими культуры казахской речи, формирование соционормативного опыта, который включает в себя когнитивный компонент общения на казахском языке.

Государственный служащий, овладев нужной коммуникативной компетентностью, входит в казахское языковое общение на уровне определенного самосознания и самоуважения. Таким образом языковая личность государственного служащего превращается в отдельного субъекта общения на казахском языке. Это является показателем овладения государственным служащим казахским языком, где он делает самостоятельный выбор пространства общения на казахском языке, реализует контроль системы и управления общением на казахском языке. В лингводидактической концепции "ЯП ГС РК" определена профессионально-коммуникативная компетентность государственного служащего Республики Казахстан. Личность государственного служащего, овладевшего профессионально-

коммуникативной компетентностью, характеризуется как свободно овладевшая всеми речевыми жанрами, уже сформированным умением грамотно и достаточно использовать профессиональную терминологию, достигая высокого уровня использования формул речевого этикета казахского языка. В своей работе государственный служащий стремится реализовать свою уже полностью сформированную языковую компетентность на казахском языке, создавая полноценные тексты при профессиональном общении. В повседневном освоении речи на казахском языке у государственного служащего формируются навыки применения системы казахского языка, умения различать особенности речи, стиля, создавать необходимые для общения фразы, тексты различного жанра на казахском языке для реализации своей профессиональной деятельности.

Лингводидактической концепцией "ЯП ГС РК" профессиональный казахский язык государственного служащего определяется как жанры казахской речи государственного служащего, которые используются системно в профессионально-ролевых взаимосвязях и взаимоотношениях. Профессиональный казахский язык государственного служащего по составу коммуникантов (специалист / не специалист) и стилям языкового общения (официальный / неофициальный) проявляются в различных образцах, то есть представитель определенной специальности может выполнять свои коммуникативные функции в том случае, если ему уже известны образцы "профессионального языка". И для того, чтобы государственный служащий сознательно контролировал правильность своей речи на казахском языке и был удовлетворен своей речевой деятельностью, ему нужно осознавать необходимость дополнить свой "профессиональный казахский язык" "профессиональной коммуникативной компетентностью".

Лингводидактическая концепция "ЯП ГС РК" заключается в конечной цели обучения казахскому языку и знанию казахского языка государственными служащими, когда каждое казахское слово превращается в инструмент его мыслительного акта. И каждый государственный служащий должен уметь адекватно оценивать слова Вильгельма фон Гумбольдта о том, что "язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное" [4, с. 68]. Для государственного служащего особенно важно чувствовать себя языковой личностью. Это возможно лишь в том случае, если он полноценно освоит весь коммуникативно-культурный потенциал казахского языка. И именно формирование у государственного служащего казахской языковой культуры является основным путем развития национального сознания.

Использованные источники

1. Доктрина национального единства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://inform.kz/rus/article/226336>. – Дата обращения : 29.07.2016.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://methodological_terms.academic.ru/. – Дата обращения : 30.07.2016.
3. Валуева О. В. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком и языковой портфель в преподавании французского языка / О. В. Валуева // Вестник Челябинского педагогического университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article>. – Дата обращения : 30.07.2016.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт – Москва, 1984. – 398 с.
5. Курман Н. Ж. "Языковой портфель государственного служащего Республики Казахстан" как новая технология обучения казахскому языку / Н. Ж. Курман, Б. Ж. Курманова // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. Материалы 5 Международной научно-практической конференции. – Пермь, 2013. – С. 164–169.
6. Свиридова Е. А. Значение рефлексии и самооценки в изучении иностранных языков / Е. А. Свиридова // Сибирский торгово-экономический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/search>. – Дата обращения : 30.07. 2016.
7. Шилина Е. Н. Европейский языковой портфель средство оценки и самооценки знаний студентов по иностранному языку / Е. Н. Шилина // Язык и культура. Научная библиотека КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/search>. – Дата обращения : 30.07. 2016.
8. Ahmet Erdost Yastibas, Gülsah Cinar Yastibas. The Use of E-portfolio-based Assessment to Develop Students' Self-regulated Learning in English Language Teaching. – Procedia-Social and Behavioral Sciences. – Vol. 176. 20 February 2015. – P. 3–13. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sciencedirect.com/>. – Дата обращения : 26-30.07.2016.
9. Tony Burner. The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature // Studies in Educational Evaluation. – Vol. 43. December 2014. – P. 139–149 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sciencedirect.com/>. – Дата обращения : 26-30.07.2016.
10. Қазақстан Республикасы мемлекеттік қызметшісінің тілдік портфелі. Тұжырымдама. Стандарт. Типтік бағдарлама / Курман Н. Ж. – Астана, 2009. – 82 б.

Курманова Б. Ж.

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ
"МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ
РЕСПУБЛІКИ КАЗАХСТАН"**

У статті обґрунтовується лінгводидактична концепція мовного портфеля державного службовця Республіки Казахстан. Лінгводидактичну сутність мовного портфеля визначають його компоненти: зміст мовного спілкування державного службовця, його основні функції під час мовленнєвого спілкування казахською мовою, комунікативна компетентність державного службовця, засвоєння культури казахського мовлення, формування соціонормативного досвіду, який включає когнітивний компонент спілкування казахською мовою.

Ключові слова: лінгводидактична концепція, мовний портфель, мовна особистість, комунікативна компетентність, професійна мова.

Kurmanova B. Zh.

**LINGUA DIDACTIC CONCEPT OF "THE REPUBLIC
OF KAZAKHSTAN STATE EMPLOYEES' LANGUAGE PORTFOLIO"**

Substantiated in the article is the lingua didactic concept of the Republic of Kazakhstan state employees' language portfolio. The essence of such a language portfolio is defined by its components, such as: the content of a state employee's language communication, their main functions, a state employee's communicative competence, their command of the Kazakh language culture, formation of social experiential standards that comprise the cognitive component of communication in Kazakh.

The state employee's lingua didactic concept is defined as the genres of the Kazakh language that they use regularly when playing their professional roles in communication and interacting with people. According to the nature of communicators (professional / non-professional) and styles of language (formal / informal) professional state employee's Kazakh language reveals itself in different communicative patterns, i.e. the representatives of a certain profession can conduct their communicative functions only if they have a good command of these "professional communicative patterns". For state employees to consciously control their Kazakh language appropriateness they should be aware of the need to supplement their "professional Kazakh language" with "professional communicative competence".

The Republic of Kazakhstan state employees' language portfolio consists of nine minor and relatively independent teaching complexes. The first one includes the evaluation and self-evaluation language portfolio supplemented by its electronic variant. The second comprises the textbook, workbook and electronic textbook. The third complex is dedicated to phonetics, and the fourth – to grammar of Kazakh language. The fifth is the Reader supplemented by Audiobook, and the sixth is the video course with method guides. The seventh includes tests and the electronic testing system. The eighth provides the state employee's thesaurus, and the last gives an outline of the author's lingua didactic concept and the syllabus.

Key words: lingua didactic concept, language portfolio, language personality, communicative competence, professional language.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2016

УДК 17.022.1:37.091.12.011.3–051:811.111

Кусаметова Г. К.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИДЖ-КЕЙСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается идеальный имидж преподавателя английского языка в представлении студентов и самих преподавателей. Показаны некоторые различия в их представлениях и предлагается программа имидж-кейса. Программа имидж-кейса по формированию профессионального имиджа преподавателя английского языка интегрирует знания о самом себе и способствует построению профессионального имиджа через понимание и осознание профессиональных и личностных ценностей, обуславливающих деятельность педагога.

Ключевые слова: имидж, имидж-кейс, профессиональный имидж, визуальный имидж, преподаватель английского языка.

Современные социально-экономические условия, вхождение Казахстана в мировое экономическое пространство требуют переосмысления сущности образования, его конечных результатов. Сегодня личные характеристики граждан страны – образованность, способность к самостоятельному творческому поиску, предприимчивость, профессионализм, нравственные идеалы и ценности становятся тем фундаментом, на котором строится рыночная экономика, политика и развивается культура. И поэтому в центре обучения стоит личность преподавателя. С обновлением содержания образования также особое внимание стало уделяться созданию условий для развития творческого личностного потенциала преподавателя и расширения возможностей углубленного образования, в том числе языкового.

Одной из важных задач любого учебного заведения является подготовка педагогов к универсальным, глобальным ценностям, формирование у педагогов умений общаться и взаимодействовать не только с представителями соседних культур, но и в мировом пространстве. Наряду с казахским языком, имеющим статус государственного, и русским – языком межнационального общения, важным средством в этом деле, несомненно, выступает иностранный язык. Освоение того или иного языка подразумевает и учет современных мировых тенденций, так чтобы педагоги были подготовлены к жизни в условиях мультилингвизма и глобализации, к диалогу в межкультурной коммуникации.

Президент РК Н. А. Назарбаев подчеркивает, что английский язык необходим стране для выхода на мировую арену, то есть имидж преподавателя английского языка играет немаловажную роль в реализации выхода Казахстана на мировую арену.

В настоящее время расширяется круг изучаемых вопросов в сфере имиджелогии, о чем свидетельствует рост публикаций, появление кафедр и факультетов имиджелогии, создание Академии имиджелогии.

Проблемы имиджа и технологии его формирования рассматриваются в работах А. Ю. Панасюка, Е. Б. Перельгиной, Е. А. Петровой, Г. Г. Почепцова, Ф. А. Кузина, В. М. Шепеля и других. Так, рассмотрено состояние проблематики имиджа специалиста в целом (Е. А. Петрова, В. М. Шепель, Г. Г. Почепцов, В. Г. Горчакова и др.); исследована проблема формирования имиджа специалиста социально-культурной сферы в системе повышения квалификации (Л. Г. Попова); определена сущность имиджа личности как феномена интересубъектного взаимодействия (Е. Б. Перельгина). Казахские ученые также рассматривали социальную природу имиджа, педагогические особенности формирования имиджа преподавателя вуза (А. А. Калюжный, А. К. Мынбаева).

Однако профессиональный имидж преподавателя английского языка еще не стал предметом педагогического исследования в казахстанской психолого-педагогической науке. А. А. Калюжный рассматривает имидж как представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и т. д. Также он отмечает, что это разновидность образа, основой которого является не любое явление, а прежде всего субъект (человек, коллектив, организация и т. п.) [1].

По мнению А. К. Мынбаевой, педагогический имидж – это символический и динамично изменяющийся образ педагога или организации, создаваемый в сознании обучающегося, коллег, массовом сознании в процессе профессиональной и информационной деятельности [2].

В. М. Шепель определяет имидж как индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания [3].

Анализ определений позволяет говорить об имидже как о представлении, сложившемся в массовом сознании, призванный оказать эмоционально психологическое воздействие. Представление не только о визуальном образе, но и о внутренних качествах носителя имиджа. Отражая профессиональные качества в имидже, необходимо соответствие имиджа педагога и преподаваемого предмета. Преподаватель иностранного языка должен продумать не только, как он будет говорить, насколько правильно будет его произношение, без акцента, приятен голос, тембр и скорость, но и как себя представить перед аудиторией, антураж, сопровождающий его появление в аудитории, соответствующий культуре той или иной страны. Ведь его имидж становится дополнительным технологическим средством включения механизмов подражания, обаяния, фасцинации.

Составляя программу исследования, мы исходили из необходимости определения условий, позволяющих формировать позитивный педагогический имидж преподавателя английского языка.

Экспериментальной базой исследования на этапе констатирующего эксперимента стал Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, где изучалось отношение преподавателей английского языка к данной проблеме, их потребности в формировании позитивного профессионального имиджа. Одновременно на этом этапе проводилась опытно-экспериментальная работа и со студентами.

В исследовании приняли участие студенты разных курсов очной формы обучения разных специальностей, преподаватели английского языка. Всего в исследовании было задействовано 73 испытуемых. Исходя из целей и задач нашего исследования, а также опираясь на данные анализа научной литературы по указанной проблеме, мы определили, что для формирования позитивного имиджа преподавателя английского языка необходимо знать те требования, которые предъявляет аудитория к личности прообраза имиджа. В ходе констатирующего эксперимента определилось отношение к идеальному имиджу профессионала студентов и преподавателей.

Данные анализа показывают, что идеал преподавателя, сложившийся у большинства студентов, отражает социальные ожидания по отношению к образу педагога, его способности к субъект-субъектному взаимодействию в учебном процессе. Студентами часто включались в идеал педагога такие качества, как высокий интеллект, коммуникабельность, ответственность, порядочность, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, а также обаяние, хорошие манеры, аккуратность.

Однако имеются и некоторые отличия в оценке роли владения дидактическими приемами, справедливости и выразительности речи. Студентами эти черты оценены несколько выше, чем преподавателями.

В образе идеального преподавателя английского языка и студенты и преподаватели дали низкую оценку: научному званию, порядочности, обаянию, здоровью, чуткости, что свидетельствует о недостаточной актуализированности потребности в более высоком профессиональном росте, а также проблемы психического и физического здоровья.

В процессе формирования или коррекции имиджа перед преподавателем стоит задача самореализации, которая выражается в необходимости приведения своей неординарной, уникальной системы установок в соответствии с профессиональными и общепринятыми ценностями. Формируя имидж преподавателя английского языка, наибольшее внимание следует обратить на особенности нравственной, коммуникативной, эмоционально-волевой сферы личности педагога, которые составляют основу педагогического имиджа. Несмотря на важность личностных и профессиональных характеристик преподавателя, в формировании имиджа обязательно должно учитываться его визуальное измерение.

Для того, чтобы определить особенности внешнего облика преподавателей английского языка, мы провели модифицированный анкетный опрос О. Поповой "Визуальный имидж преподавателя английского языка", который позволил выявить не только требования к внешнему виду преподавателя в представлениях студентов и педагогов, но и то, как преподаватели относятся к возможностям и способам формирования имиджа. Опросник для преподавателей был дополнен двумя вопросами об отношении к формированию индивидуального имиджа. Анкета имеет две формы: а) для студентов; б) для преподавателей. Опросник для студентов включает в себя 9 вопросов о внешнем облике преподавателя, стиле одежды, причёске, макияже, голосе, жестикуляции и т.д. Анкета для преподавателей включала 11 вопросов.

Подводя итоги анализа результатов по анкете "Визуальный имидж преподавателя английского языка", можно сделать такие выводы:

1. Преподаватель английского языка должен придерживаться классического или современного стиля одежды с гармоничным сочетанием цветов, с умеренным макияжем и количеством аксессуаров; с хорошей осанкой; должен иметь чистые, ухоженные волосы с аккуратной причёской и уверенный, выразительный голос; его жестикуляция и мимика должны быть выразительными и естественными.

2. Большинство преподавателей и студентов считают, что имидж педагогов на время опроса соответствует лишь частично той должности, которую они занимают.

3. Многие преподаватели хотели бы заняться совершенствованием своего имиджа полностью или отчасти с использованием специальной литературы или помощи специалиста-имиджмейкера.

Проведенный анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет нам заключить следующее. В структуре имиджа преподавателя английского языка ведущую роль занимают: личностные характеристики, профессиональные качества, визуальные данные.

При составлении программы формирования имиджа преподавателя английского языка, мы учли полученные в констатирующем эксперименте результаты и больше внимания уделили нравственным качествам, характеризующим просоциальную направленность педагога, коммуникативным свойствам, эмоционально-волевым чертам, характеристикам личностной саморегуляции, мотивации.

Вместе с тем, констатирующее исследование показало, что визуальные характеристики и внешние проявления преподавателя существенно влияют на восприятие его образа окружающими и, в первую очередь, студентами, которые являются аудиторией имиджа преподавателя английского языка. Следовательно, наряду с формированием значимых личностных качеств программа имидж-кейса должна учитывать и важность визуальных сообщений, которые несут достаточно точную информацию о педагоге.

Целью создания имидж-кейса являлось формирование у преподавателей английского языка позитивного педагогического имиджа как механизма их профессионального становления и развития. Программа имидж-кейса по формированию профессионального имиджа преподавателя английского языка ориентирована на преподавателей, которые хотят решить проблему формирования профессиональной состоятельности, создания эффективной системы обучения. Опираясь на свои сильные стороны, обладая позитивной Я-концепцией, педагог, убежденный в своей личностной ценности и профессиональной компетентности, способен ответить на вызовы современного социума с достоинством. Особенность программы заключается в том, что она интегрирует знания о самом себе и способствует построению профессионального имиджа с тренингом личностного развития через понимание и осознание профессиональных и личностных ценностей, обуславливающих деятельность педагога. Изучение материалов имидж-кейса позволяет провести отбор эффективных педагогических техник и создать собственную технологию успеха.

Критериями освоения программы имидж-кейса являются:

- осознание педагогом своих сильных и слабых сторон,
- умение выстраивать собственную траекторию развития,
- коррекция социального и профессионального развития и собственных профессионально важных характеристик.

Содержание имидж-кейса раскрывается в трех разделах. Это: диагностический инструментарий, работа над собой и советы имиджмейкеров.

Первый раздел – "Диагностический инструментарий" – включает в себя 5 тестов:

1. Тест "Самооценка личности". На основе существующей самооценки преподаватель ежедневно делает выбор, как себя вести; самооценка обеспечивает относительную стабильность личности и может быть толчком к развитию личности.

2. Тест "Оценка имиджа" (по В. М. Шепелю). Оценивая каждый компонент своего имиджа, можно сделать вывод о необходимости коррекции своего имиджа по отдельным компонентам.

3. Тест "Имидж женщины" (адаптирован на основе книги Мэри Спиллейн "Имидж женщины. Пособие для преуспевающей женщины").

4. Тест на определение уровня специальных педагогических способностей преподавателя иностранного языка.

5. "Placement test" для преподавателей английского языка.

Второй раздел – "Работа над собой" – включает упражнения и техники, направленные на развитие и управление собственным имиджем.

Так, например, упражнение "Маяк" предназначено для развития в себе уверенности, имидж-упражнение "Развитие умения смотреть в глаза" предназначено для развития в себе способности смотреть в глаза другим людям, тем самым повышая уровень доверия к себе. Имидж-техники "Выглядеть, как иностранец", "Не заставляйте переспрашивать", имидж-упражнения "Валет – Дама – Король", "Плагиат" предназначены для формирования и развития собственного неповторимого имиджа.

Третий раздел – "Советы имиджмейкеров". В процессе освоения материалов имидж-кейса, преподаватели получают возможность продиагностировать и оценить свой профессиональный имидж, определить уровень специальных педагогических возможностей и знание английского языка, поработать над созданием своего индивидуального имиджа в рамках предложенных имидж-упражнений и получить советы имиджмейкеров по цветотипу личности, роли голоса в нашей жизни.

Таким образом, программа "Имидж-кейс" по формированию имиджа позволяет установить сбалансированное соотношение характеристик имиджа и вывести из этого соотношения стратегию коррекции и формирования профессионального имиджа преподавателя английского языка. Освоение программы обеспечит педагогам умение осознанно выбирать те модели поведения, которые наиболее адекватны и эффективны, соответствуют их личности, поможет раскрыть способности управления и контроля процессом собственного развития и диагностики сложившегося педагогического имиджа.

Использованные источники

1. Калужный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калужный. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
2. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 472 с.
3. Мынбаева А. К. Имидж преподавателя вуза: теоретические основы и практика / А. К. Мынбаева // Alma Mater. – 2013. – № 7, Июль. – С. 76–82.

Кусаметова Г. К.

**ВИКОРИСТАННЯ ІМІДЖ-КЕЙСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглядається ідеальний імідж викладача англійської мови в уявленні студентів і викладачів. Показані деякі відмінності в їхньому уявленні та пропонується програма імідж-кейсу. Програма імідж-кейсу з формування професійного іміджу викладача англійської мови орієнтована на педагогів, які прагнуть сформувати професійний образ. Вона інтегрує знання себе та сприяє побудові професійного іміджу через усвідомлення професійних та особистісних цінностей, що обумовлюють діяльність педагога.

Ключові слова: імідж, імідж-кейс, професійний імідж, візуальний імідж, викладач англійської мови.

Kusametova G. K.

**USING IMAGE CASE IN THE ENGLISH LANGUAGE
TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY**

Considered in the article is an ideal image of a teacher of English in the students' and teachers' perception. Also revealed are some differences in their perception, and presented is the program of image case. The image case program of modeling the professional image of the English language teacher is aimed at the teachers who intend to solve the problem of a professional image formation. This program integrates awareness of oneself and helps to model the professional image through understanding and perception of professional and personal values determining the teacher's activity.

The program's peculiarity is in the fact, that it integrates knowledge about oneself and promotes formation of professional image with personal development training, through understanding of professional and personal qualities determining the teacher's activity. Study of the materials concerning image case enables sampling the effective pedagogical methods and creation of one's own successful technology.

The criteria for acquisition of image case program are as follows:

- perception of the teacher's own strengths and weaknesses;*
- capability to construct their own development pattern;*
- correction of social and professional development and their own professionally significant characteristics.*

The content of image case includes three sections. They are: diagnostic features, self-improvement and recommendations of image-makers.

The "Image case" program related to formation of image provides a balanced ration of image characteristics and construction of correction strategy, and formation of the professional image of the English language teacher. Acquisition of this program allows teachers to select the models of behavior that are more adequate and effective, correspond to their personality, help to reveal their abilities of management and control of their personal development process, and analyze the existing pedagogical image.

Key words: image, image case, professional image, visual image, English language teacher.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2016

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті класифікуються труднощі англomовного аудіювання аудіотекстів різних жанрів, які виникають у майбутніх перекладачів заочної форми навчання. Аналізуються стратегії аудіювання і стратегічні дії, націлені на подолання визначених труднощів англomовного аудіювання. Пропонується один зі способів застосування різних стратегій аудіювання шляхом формування у майбутніх перекладачів індивідуальних стратегій навчання аудіювання текстів різних жанрів.

Ключові слова: стратегії аудіювання, труднощі англomовного аудіювання, майбутні перекладачі, заочна форма навчання.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями, опанування стратегіями аудіювання, які підвищують ефективність сприйняття аудіоінформації завдяки здатності майбутніх перекладачів концентрувати увагу, фокусувати її на необхідних аудитивних даних, є необхідним вмінням на усіх етапах навчання аудіювання [2, с. 117]. Проте застосування студентами стратегій аудіювання під час слухання текстів таких жанрів, як оголошення, інтерв'ю, лекція, новини, ускладнюється через труднощі аудіювання, які, у свою чергу, ускладнюють ідентифікацію контексту, здійснення послідовної апроксимації, висування гіпотез, передбачення розвитку подій та комунікативних намірів мовців і подальшого змісту тексту. Отже, проблема дослідження стратегій подолання труднощів англomовного аудіювання аудіотекстів різних жанрів у майбутніх перекладачів є актуальною. Особливого значення вирішення цієї проблеми набуває для студентів заочної форми навчання, аудитивна діяльність яких відбувається самостійно і потребує систематичної корекції та контролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що вивчення питання стратегій подолання труднощів англomовного аудіювання аудіотекстів займалися різні науковці, серед яких: Н. В. Агеєва, Г. Букк, Р. І. Вікович, Г. В. Гаврилова, Т. П. Леонтьєва, А. Е. Міхіна, С. Ю. Ніколаєва та інші.

Водночас, незважаючи на значний інтерес до вивчення стратегій аудіювання, дослідження стратегій подолання труднощів англomовного аудіювання у майбутніх перекладачів, зокрема заочної форми навчання, залишилося поза увагою науковців.

Мета статті полягає у визначенні стратегій подолання труднощів англomовного аудіювання аудіотекстів різних жанрів у майбутніх перекладачів в умовах заочної форми навчання.

Аналіз результатів тестування з аудіювання й анкетування студентів і викладачів щодо вмінь аудіювання, проведеного нами в чотирьох ВНЗ України в 2013/14 навчальному році, показав, що сприймання англomовного аудіотексту уповільнюється через труднощі аудіювання. Для майбутніх перекладачів заочної форми навчання серед *труднощів аудіювання* таких жанрів, як інтерв'ю, новини, оголошення, лекції, слідом за Н. В. Агеєвою, Р. І. Вікович, О. Б. Бігич та іншими дослідниками, ми виділяємо такі: 1) *індивідуально-особистісні* (відсутність мотивації до аудіювання через несформовану потребу у сприйнятті англomовного аудіоповідомлення, низька концентрація уваги, підвищена збудженість під час прослуховування тексту, невміння керувати своїми ідеями та аналізувати текст, робити логічні висновки, здійснювати прогнозування та успішне внутрішнє промовляння, підвищена втомлюваність, повільна обробка інформації, слабке утримання в пам'яті змісту повідомлення та його деталей, відсутність знань про стратегії аудіювання, комунікативна пасивність); 2) *труднощі, пов'язані з умовами сприймання аудіотексту* (швидкий темп мовлення та одноразова кількість пред'явлень новинних повідомлень та оголошень, великий обсяг і тривалість звучання лекції та інтерв'ю); 3) *труднощі, пов'язані з мовними особливостями аудіотекстів* (низький рівень знання іноземної мови, недостатній словниковий запас, невміння розпізнавати і сприймати граматичні конструкції).

Зважаючи на зазначені труднощі аудіювання майбутніх перекладачів, постає проблема їх подолання. Беручи до уваги те, що оптимізація процесу навчання стратегій аудіювання зумовлена взаємозв'язком принципів комунікативної особистісно-орієнтованої направленості, посиленості, доступності, автономності, свідомості й активності [3], ми визначили *комбінації стратегій подолання труднощів аудіювання* аудіотекстів таких жанрів, як інтерв'ю, оголошення, новини, лекції для майбутніх перекладачів. Під *"стратегією аудіювання"* ми розуміємо організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки слухача, обрану для набуття, збереження і використання інформації з метою успішного виконання аудитивного завдання [1; 2, с. 25]. Зазначимо, що, слідом за Ю. Хабермас [6], ми визначаємо *стратегічну дію* як таку, що спрямована на певний реальний результат і покликана впливати на людину через різні засоби.

Отже, спираючись на викладені положення, зазначимо, що в основі *подолання індивідуально-особистісних труднощів* полягає ідея розуміння і правильної реакції на кожне слово чи

словосполучення, які майбутній перекладач сприймає "як удар", з напругою через внутрішні протиріччя. Щоб зрозуміти суть сприйнятого повідомлення, необхідно опинитися поза "траєкторією цього удару", тобто абстрагуватися, врівноважено зосередитися тільки на структурі і мовних труднощах аудіо повідомлення. В результаті таких дій звільняється внутрішня швидкість сприйняття інформації студентами, стає можливим здійснення антиципації і вільного сприймання кожної наступної частини тексту, що звучить [4].

Оскільки діяльність усного перекладача пов'язана з виснаженням, майбутнім перекладачам слід вчитися звільняти свідомість та автоматично сприймати інформацію на слух. Якщо сприймання інформації відбувається із замислюванням, це означає, що є недопрацьовані, неусвідомлені лексико-граматичні теми, які призводять до вимушеного задумування, і, як наслідок, до спазмів та перевтоми [5]. Зважаючи на ці спостереження і висновки, зауважимо, що оволодіння соціально-афективними, аудіо-візуальними, компенсаторними, нисхідними, навчальними, метакогнітивними, стратегіями запам'ятовування й автономного навчання допоможе студентам подолати індивідуально-особистісні труднощі аудіювання.

Для подолання *труднощів, пов'язаних з умовами сприймання аудіотексту*, студенти повинні бути націленими на уважне вивчення інструкції, вилучення з неї необхідної для виконання завдання інформації, сприймання аудіотексту різної швидкості і темпу, ігнорування зовнішніх подразників. Запорукою успішного використання цієї стратегії, на нашу думку, є концентрація уваги студентів на змісті повідомлення, незалежно від тривалості, гучності джерела аудіювання, оточення, тренування внутрішнього промовляння почутого аудіотексту під швидкий, середній і повільний темп, письмова фіксація аудіоповідомлення майбутніми перекладачами, прослуховування записів в умовах шуму різного ступеня (самостійно вдома, в аудиторії з іншими студентами, в публічних місцях серед незнайомих людей, використовуючи різні мобільні пристрої для відтворення запису). Зазначимо, що імітація тембру диктора, інонації та швидкості мовлення можливі завдяки багаторазовому прослуховуванню студентами аудіоповідомлень. Швидкість сприйняття усного повідомлення зумовлює ступінь реакції майбутнього перекладача на текст перекладу. Темп, у якому відбувається викладення повідомлення, нав'язується слухачу мовцями, керується зовнішніми чинниками і є окремою індивідуальною характеристикою кожного мовця чи усного аудіоповідомлення. Відповідно, студенти повинні вміти негайно реагувати на зміну темпу почутого повідомлення заради точного і швидкого перекладу. Необхідно навчати студентів відчувати їх власну швидкість, розвивати інтуїцію у процесі усвідомлення почутої інформації [4]. Використання комунікативних стратегій і стратегій автономного навчання допоможе майбутнім перекладачам подолати труднощі, пов'язані з умовами сприймання аудіотексту.

Для *подолання труднощів, пов'язаних з мовними особливостями аудіотекстів* необхідний високий рівень знання іноземної мови. У процесі сприйняття тексту вільне володіння синонімічними зворотами, ідіоматичними виразами, здатність швидко підібрати антоніми до поданих слів, знання фразових дієслів, розуміння скорочених форм слів і граматичних конструкцій допомагає студентам швидко зрозуміти суть аудіоповідомлення та співвіднести її із завданнями післятекстового етапу.

Слід зауважити, що використання особистого життєвого досвіду, умовиводів і припущень під час виконання завдання з аудіювання неприпустимі, оскільки, під час виконання післятекстових вправ, суттєвим є тільки опора на ті факти, явища, логічні ланцюжки, які згадуються в аудіоповідомленні. Оволодіння навчальними, висхідними, конструктивними та когнітивними стратегіями покликане подолати труднощі, пов'язані з мовними особливостями аудіотекстів.

Стратегічні рішення подолання труднощів аудіювання перекладачів заочної форми навчання подано у таблиці 1.

Спираючись на визначений нами зв'язок між труднощами аудіювання і стратегічними діями, націленими на подолання цих труднощів, ми пропонуємо студентам формувати *індивідуальні стратегії навчання аудіювання* різних жанрів аудіотекстів. Ефективність індивідуально визначених стратегій аудіювання студенти можуть перевірити самостійно чи за допомогою викладача, виконавши комплекс вправ і звіривши свої відповіді з правильними. Ми вважаємо за доцільне для майбутніх перекладачів повертатися до визначених ними індивідуальних стратегій аудіювання з метою доповнення чи зміни їх складових, повторного перегляду гіпотез.

Беручи до уваги проаналізовані дослідження труднощів аудіювання, які виникають у майбутніх перекладачів у процесі прослуховування аудіотекстів, і стратегічних дій, націлених на подолання таких труднощів, зазначимо, що чим вищий рівень сформованості вмінь оперування стратегіями аудіювання студентами, тим успішніше відбувається розуміння аудіотексту. Домінуючою передумовою у визначенні і підборі стратегій аудіювання для майбутніх перекладачів є усвідомлення ними відповідальності за власну аудитивну діяльність – сприйняття, фіксацію, аналіз отриманого аудіо- чи відеоповідомлення, а також його наступну інтерпретацію.

Підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що для майбутніх перекладачів заочної форми навчання визначення стратегій і стратегічних дій аудіювання є істотно важливим у подальшій професійній діяльності, оскільки вмиле використання таких стратегій сприяє здатності студентів самостійно й ефективно сприймати інформацію на слух, формувати нові навички аудіювання, розвивати потрібні вміння аудіювання, організовувати та вдосконалювати аудитивну діяльність.

Стратегічне подолання труднощів аудіювання у майбутніх перекладачів

Труднощі аудіювання	Стратегії	Стратегічні дії
Індивідуально-особистісні	1. Соціально-афективні	– зазначення власного аудитивного прогресу в аудитивному щоденнику; – інтерпретація екстралінгвістичних засобів комунікантів; – контроль власної емоційної поведінки; – емпатія чи співпереживання прослуханих подій.
	2. Аудіо-візуальні	– інтонаційно-смысловий аналіз аудіотексту; – включення мовленнєвого слуху; – активізація слухової пам'яті; – формування візуальних і слухових образів; – відключення зорового каналу.
	3. Компенсаторні	– врахування вербальних і невербальних засобів спілкування; – використання мовної і контекстуальної здогадки; – концентрація на слуховому сприйнятті при відключенні зорового каналу.
	4. Запам'ятовування	– практика фіксації та збереження почутої інформації.
	5. Нисхідні	– активізація фонових знань; – визначення аудитивних очікувань; – прогнозування змісту тексту; – формування умовиводів та логічних заключень, підведення підсумків.
	6. Автономного навчання	– пошук, відбір, опрацювання аудіо- і відеоповідомлень; – ведення аудитивного щоденника.
	7. Навчальні	– включення психічних процесів; – демонстрація абсолютної присутності і готовності до сприйняття; – зважена процедура здійснення умовиводів і висновків.
	8. Метакогнітивні	– керування когнітивною стратегією; – планування, моніторинг, оцінка ситуації, самооцінка і самоперевірка; – визначення тих стратегій аудіювання, які найкраще використати під час сприймання аудіотексту певного жанру.
Пов'язані з умовами сприймання аудіотексту	1. Комунікативні	– подолання комунікативних і соціальних труднощів; – визначення шляхів подолання комунікативних бар'єрів; – ігнорування зовнішніх (шум, крик, спів, гучні розмови) і внутрішніх (власні думки, упереджене ставлення, особиста критика почутого) подразників; – вільне сприйняття акценту та індивідуальних особливостей вимови доповідача; – візуалізація та уява почутих висловів, створення образів подій і явищ, висловлених в аудіотексті, встановлення логічних мостів.
	2. Автономного навчання	– повторне прослуховування записів у разі необхідності; – використання паузації; – опрацювання субтитрів.
Пов'язані з мовними особливостями аудіотекстів	1. Навчальні	– оволодіння мовними і мовленнєвими компетентностями; – висування гіпотез; – використання мовної і мовленнєвої здогадки; – визначення цілей аудіювання; – вибір умінь, релевантних жанру;
	2. Висхідні	– концентрація уваги на комбінації звуків, слів; – розпізнавання спільнокореневих слів, зразків словосполучень з лексичних тем; – врахування граматичних особливостей.
	3. Конструктивні	– прогнозування мовленнєвих моделей і незавершених висловлювань.
	4. Когнітивні	– пошук відповідної інформації; – визначення головної думки; – впізнавання і використання зразків; – складання плану; – формулювання тез; – складання логічної карти; – розвиток мовної і контекстуальної здогадки незнайомих слів через підбір синонімів, антонімів, омонімів, фразових дієслів, ідіоматичних виразів тощо; – швидке розпізнавання лексичних одиниць через збільшення активного словника.

Тому в процесі навчання аудіювання майбутніх перекладачів, зокрема заочної форми навчання, необхідно враховувати визначені нами труднощі аудіювання і стратегії їх подолання, а також заохочувати студентів до створення і застосування індивідуальних стратегій аудіювання.

Перспективою подальших розвідок може стати дослідження зв'язку самостійно визначених майбутніми перекладачами індивідуальних стратегій подолання труднощів англомовного аудіювання аудіотекстів таких жанрів, як оголошення, інтерв'ю, лекція, новини на кінцеве сприйняття аудіотексту.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 268 с.
4. Фалалеев А. Курсы синхронного перевода / А. Фалалеев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=qkmQ-hqfjyU> – Назва з екрану.
5. Фалалеев А. Упражнение "of" и вводная часть занятия / А. Фалалеев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Cy3IM37JGPE> – Назва з екрану.
6. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I-II / J. Habermas. – Frankfurt, 1981. – 465 с.

Мартыненко Е. Е.

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье классифицируются трудности англоязычного аудирования аудиотекстов разных жанров, возникающие у будущих переводчиков заочной формы обучения. Анализируются стратегии аудирования и стратегические действия, нацеленные на преодоление выделенных трудностей англоязычного аудирования. Предлагается один из способов использования разных стратегий аудирования путем формирования у будущих переводчиков индивидуальных стратегий обучения аудированию текстов разных жанров.

Ключевые слова: стратегии аудирования, трудности англоязычного аудирования, будущие переводчики, заочная форма обучения.

Martynenko O. Y.

STRATEGIES OF OVERCOMING LISTENING COMPREHENSION DIFFICULTIES OF FUTURE INTERPRETERS

According to The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, it has been stated that future interpreters have to master different listening comprehension strategies that foster effective perception of information. It is possible due to the ability of future interpreters to focus their attention on the right audition data. However, the usage of listening comprehension strategies is challenging because of listening comprehension difficulties the future interpreters encounter. These difficulties complicate the process of advancing the hypothesis, the contents identification, and anticipation of further events and communicative purposes of the speakers. The purpose of the article is to define the difficulties the future interpreters have to deal with when listening to the audio texts of different genres; to identify the strategies of overcoming these difficulties by future correspondence education interpreters. The methods used in the paper were the analyses of the questionnaires completed by the second-year students, observation of the testing process on listening comprehension done by prospective interpreters, empirical research, and study of scientific papers.

The research emphasizes that the listening comprehension difficulties the future correspondence education interpreters have to deal with while listening to the audio texts of different genres are the following: the difficulties related to the personality of the interpreter, the difficulties connected with the surrounding conditions, the difficulties caused by the language of the message. It has been revealed that socially affective, audio-visual, compensatory, top-down, educational, mnemonic, metacognitive and individual strategies can help overcome the difficulties related to the personality of the interpreter. Usage of communicative and individual strategies helps future interpreters manage the difficulties connected with the surrounding conditions. Educational, bottom-up, constructive and cognitive strategies have a positive impact on overcoming the difficulties caused by the language of the message.

Key words: listening comprehension strategies, English language listening comprehension difficulties, future interpreters, correspondence education.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016

УДК 372.881.111.1

Maslov Y. V.

FOREIGN-LANGUAGE TRAINING AT TERTIARY LEVEL: IN SEARCH FOR THE 'PRINCIPLED ECLECTICISM'

Raising the quality of teaching English for Specific Purposes is a vital necessity at tertiary level in a country like Belarus. Teaching ESP at a higher technical school faces a number of challenges. Firstly, foreign languages are typically taught in the first year of studies, long before any specialized subjects are taught. That's why the language of profession is hardly familiar to the learner, even in the native language. Secondly, foreign language courses are normally rather short, up to 200 academic hours, which seriously limits any significant advances in building verbal communication skills of the learner. These are two major contradictions in the existing educational practices that create roadblocks on the way to successful mastery of a foreign language at tertiary level.

Under such conditions, it is necessary to seek innovative ways to meet the existing challenges. The following material deals with one such approach developed at a military university. Discussed are the aims, principles and strategies for developing the system of teaching English to university students (cadets) based on an integrated methodological rationale. The rationale includes the ideas borrowed from both Western and Soviet / post-Soviet methodology and put together on the basis of certain principles. The entire approach may be viewed as an attempt to integrate the ideas creatively. The system under development includes three main educational objectives, nine basic principles, and specific ways to develop educational content. Put together, all of these function as an integrated methodology-based teaching system. The novelty of the approach is provided by the fact that development of learner faculties is put above anything else. An on-going experimental teaching aimed at further betterment of the system is currently conducted.

Key words: *ESP, military education, foreign language training (FLT), aims, methodology-oriented principles, approach.*

At the beginning of the new millennium, European university level educational landscape is undergoing crucial transformations. For instance, in Bulgaria [17] the shift toward a more student-oriented approach is viewed as a paradigm shift that encompasses more than just teaching and learning. In Slovakia [9] the 2020 state program for educational development describes the required approach as creative and humanist, in which *foreign-language training* (FLT) plays an important role. Research efforts are being made in Kazakhstan [5] that are aimed at finding more effective ways of applying the communicative approach practices.

Belarus is undergoing, though at a much slower pace, the changes that affect the systems of higher education in the rest of Europe. In this context, *FLT* at university level is of paramount importance. This puts in focus the problem of improvement in the practices of *teaching English for Specific Purposes*.

The aim of the present article is to describe the approach to FLT that can be considered an effective means to raise the quality of teaching / training. The discussion also includes an attempt to clarify some terminology.

Speaking of FLT, the necessity of modernizing these practices at tertiary level in a country like Belarus is caused by a number of reasons. The last two decades have seen two distinctive periods in the development of foreign language methodology for adult learners.

The 1990s were a period of advent of information technologies and close encounters with what is called western 'methodological culture'. It was in the area of FLT that western ideas of what constitutes 'good' learning and teaching clashed with the outdated local practices and stereotypes. Unfortunately, many teachers were ready to take for granted, if not unwisely, western 'methodological superiority'. In the period between 1991 and 2000, this led to indiscriminate use of foreign-made teaching materials and, which was worse, to almost complete absence of critical analysis of the 'ideological origins' [11] of western methodology.

The 2000s were a period when the faculty responsible for FLT engaged in searching for some ways and means to improve the quality of training. However, the attempts to do that were hindered by the general loss of momentum in the previous decade, in which methodological eclecticism reigned supreme. The very fact that some western methodologists had announced the end of the communicative era resulted in the absence of any consistent approach. In 2001–2010, there seemed to be no educational philosophy in Belarus that could serve as foundation for an approach to FLT based on any kind of 'principled eclecticism' [10].

Thus, the current decade (2011–2020) is destined to become a period that should yield both a balanced theoretical view on and a practical realization of a modern system of FLT at tertiary level. The approach to come should be based on principled eclecticism, with a strong emphasis on the use of universally acknowledged terminology.

The elaboration of such an approach is the main aim of our research. The ultimate goal of this ongoing project is to develop a multi-level FLT system based on innovative methodological rationale.

Let us pay closer attention to the basic terminology. In Belarus today, discussions on methodological terminology are quite common. That's why it is worth stressing that the choice of the term FLT is not just one of the author's idiosyncrasies. We are not talking about FL teaching or FL learning, nor are we describing the system of FL 'education' (*obrazovanie*).

As is known, many authors maintain that FL education (as in 'physical education') should be the preferred term today. We suggest the use of the term 'training' (*podgotovka*) because it seems to be more in compliance with the aims of professional training at tertiary level and is more skill-oriented in its essence.

The basic assumption is that any FLT system at university level should contain a number of clearly-defined component parts. These most fundamental component parts can be described by the 'military-looking' abbreviation, *APCS*. It's not about armored personnel carriers – it's about *Aims, Principles, Content, and Strategies*. All of these components of the FLT system are its indispensable elements and cannot function unless coordinated with one another.

Aims

It is important to stress that FLT aims are of paramount importance. The traditional approach to aim-setting in post-Soviet methodology presupposes that there are three aims – practical (*prakticheskaya*), developmental (*razvivayushchaya*), and educational (*vospitatel'naya*). They are always interconnected and are supposed to be realized in each and every teaching / learning situation.

The practical aim is generally viewed at as the leading one. The innovative approach to aim-setting within the system in question is that it is *the developmental aim that is viewed at as the leading one*.

Placing the developmental aim as a top priority at all times can be explained in terms of the specific educational environment. In our case, it's a higher military school. The target learner audience is young people aged 17-18 years of age whose level of communicative competence is typically A1-A2. They are not fast or studious learners, and a great deal of extrinsic motivational effort is needed. In fact, what the young cadets need most is the three I's – Interest, Intellect and Interpersonal skills. It can be better achieved if the developmental aim is recognized as the leading one.

Principles

The problem of defining FLT principles is not new, but it seems to arise time and again when a relatively new approach to teaching and/or learning appears. A number of post-Soviet researchers suggest various taxonomies of FLT principles [1; 2; 3; 4]. The analysis of these papers shows that the suggested principles are often not entirely related to methodology but rather present borrowings from related areas like pedagogy or didactics. On the other hand, western FLT researchers sometimes shy away from the discussion of principles assuming that they are self-evident.

In the system that we are developing, selected principles play a crucial role. We postulate nine fundamental principles, three in each of the three categories determined by the given aim. It can be noted that everything in the system in question seems to be organized in *archetypal triads* – 3-element structures, which is in accordance with some basic concepts about the world in general. Note that the same triads can be traced in 'world objects' (Nature, Man, Society), spheres of conceptualization (Science, Art, Morality), and even categories of description (Structure, Function, Development).

Content

It may be true that the solution of the problem of content design and development is most essential to the success of the entire project. As we mentioned earlier, the process of FLT has recently been hindered by a number of factors. One fact remains obvious, though, the lack of ready-made FL teaching materials for the military available on the market. The existing materials designed for the military in western countries [for instance, 16] seem irrelevant to offer a systematic approach to FLT practices in terms of clear-cut methodology.

Under the circumstances, it is necessary to engage in large-scale instructional design. Our approach is based on the general instructional design model [8] which presupposes a complete cycle – from initial definition of aims, needs and priorities to development and then evaluation. In post-Soviet methodology, content has always been viewed as 'thematic vehicle' of FLT. In the western tradition [7], this understanding seems to have resulted chiefly in the theory and practice of content-based learning.

Indeed, content is not just something with which to practice language, and this idea has been reiterated by many authors, especially those who write about the so-called CLIL or Content and Language Integrated Learning [14]. These ideas are of importance for university-level education though originally CLIL was applied to secondary school education. On the other hand, one should note that the majority of researchers in this country

agree that FLT content can be described as target culture in its entirety. Hence, we postulate the leading principle of creating a culturally-enriched educational environment.

However, cultural facts need to be carefully selected on the basis of strict criteria. Most researchers are typically concerned with the forms of cultural content, be it films / videos or graphic novels [13; 15; 6]. In terms of developing the FLT system in question, it's more important to decide on the criteria of selection. The criteria should allow for the selection of the most 'canonical' facts that should be everyone's knowledge.

It has been emphasized [12] that the cultural content should not be confined to the culture of the target language community only. It brings about the problem of ideas and concepts that border on the area of politics and ideology. It has been a very sensitive issue for teachers in the post-Soviet countries. For teachers working in higher education in Belarus, it is a no less challenging task. That is why more efforts should be put in creating necessary *didactic instruments* for the realization of methodological concepts.

In the contemporary Military Academy classroom such instruments are primarily computer-based technologies. Specifically, these are PPPs – PowerPoint Presentations that offer more than simple *Presentation-Practice-Production* cycle.

Such presentations are being developed by the faculty at the moment. Each 10/12-slide sequence provides for the methodology-based activities during a class of 80 minutes. The activities during one class typically include tasks in speaking, reading comprehension, listening comprehension and writing. A sequence of interconnected classes presents thematic content of a given 'topic'. All the tasks follow the same cycle – from habit-formation at the start (lexis and grammar) to building skills and, finally, fulfilling integration tasks at the end of the sequence. The visual information component includes meta-language (instructions as such), as well as all sorts of visual stimuli and multi-level prompts all of which are usually 'cultural facts' in themselves.

The instructional design that we are now involved in should probably include ways and means to introduce a pan-European cultural perspective. This may well start with the inclusion of 'canonical' cultural facts belonging to various European communities living primarily in Central and Eastern Europe. The need for such an inclusion is determined primarily by the geographical location of Belarus and its rich history. This calls for more cooperation between FL teaching working in Ukraine, Poland, Lithuania, Latvia, and Belarus.

Conclusion

The ongoing project described above tends to be in accordance with the general trend in education which consists in searching for ways to produce would-be citizens of the world able to think critically and communicate effectively with one another. Obviously, FLT at a military establishment is rather a challenging task, which can only be solved on the basis of a methodology integrating a variety of approaches and/or methods – that is, on the basis of 'principled eclecticism'.

References

1. Ариян М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. А. Ариян. – Н. Новгород, 2009. – 360 с.
2. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
3. Булатова Д. В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Булатова. – М., 1999. – 521 с.
4. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К. Г. Кречетников. – Владивосток, 2003. – 407 с.
5. Andreeva O. A. Communicative Principle of Teaching Foreign Language at Non-Linguistic Specialties of the University / O. A. Andreeva // *European Researcher*. – 2013. – Vol. 41. – No. 2–2. – P. 354–357.
6. Cimermanova I. Graphic Novels in English Language Teaching / I. Cimermanova // *Journal of Language and Culture Education*. – 2014. – Vol. 2. – No. 2 (May). – P. 85–92.
7. Eskey D. E. Content: The Missing Third Dimension in Syllabus Design / D. E. Eskey // *Case Studies in Syllabus and Course Design: RELC Occasional Papers 31* / ed. J.A.S. Read. Singapore : SEAMEO and Regional Language Center, 1984. – P. 48–67.
8. Gustafson K. L. Instructional Design Models / K. L. Gustafson // *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Vol. 5. – Oxford, NYC, etc., 1994. – P. 166–178.
9. Hanesova D. Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL / D. Hanesova // *Journal of Language and Culture Education*. – 2014. – Vol. 2. – No. 2 (May). – P. 33–52.
10. Harmer J. *How to Teach English* / J. Harmer. – Harlow : Pearson Education Ltd, 2007. – 288 p.
11. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – Harlow : Pearson Education Ltd, 2013. – 448 p.

12. Kimaravadivelu B. Cultural Globalism and Language Education / B. Kimaravadivelu. – Yale : Yale University Press, 2008. – 220 p.
13. Rivers W. M. Teaching Foreign-Language Skills. 2nd ed. / W. M. Rivers. – Chicago : University of Chicago Press, 1981. – 576 p.
14. Scrivener J. Learning teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd ed. / J. Scrivener. – London : Macmillan Education, 2011. – 412 p.
15. Stoller F. T. Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom / F. T. Stoller. // Creative Classroom Activities: Selected Articles from the English teaching Forum 1989-1993. Ed. By T. Kral. – Washington DC : USIA English Language Programs Division, 1995. – P. 62–69.
16. Taylor J. Command and control / J. Taylor. – Newbury : Express Publishing, 2011. – 120 p.
17. Zhelyazkova Z. Interactive Model for Teaching Students the Grammar Tenses in English / Z. Zhelyazkova // SEPIKE Journal. – July 2014. – P. 89–94.

Маслов Ю. В.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА НА ПРОФЕСІЙНОМУ РІВНІ: В ПОШУКАХ 'СИСТЕМНОЇ ЕКЛЕКТИКИ'

Удосконалення якості викладання англійської мови для спеціальних цілей є незаперечною потребою. Це пояснюється наявністю низки протиріч у вишівській практиці іномовної підготовки, подолати які можна тільки шляхом удосконалення методики викладання. На розгляд пропонуються цілі, принципи та стратегії розробки системи вишівського навчання англійської мови на основі інноваційної методичної бази. Цей підхід апробується наразі в системі вищої військової освіти Республіки Білорусь.

Ключові слова: англійська мова для спеціальних цілей, військова освіта, іномовна підготовка, методичні принципи.

Maslov Y. V.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: В ПОИСКАХ "СИСТЕМНОЙ ЭКЛЕКТИКИ"

Улучшение качества преподавания английского языка для специальных целей является настоятельной необходимостью. Это объясняется наличием ряда противоречий в вузовской практике иноязычной подготовки, преодолеть которые можно только путем совершенствования методики преподавания. В материале обсуждаются цели, принципы и стратегии разработки системы вузовского обучения английскому языку на основе инновационной методической базы. Данный подход апробируется сейчас в системе высшего военного образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, военное образование, иноязычная подготовка, методические принципы.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016

УДОСКОНАЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВИЧОК ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТОФОНОГРАМИ

Статтю присвячено проблемі удосконалення в майбутніх учителів англійської мови навичок виразного читання з використанням автофонограми. Теоретично обґрунтовано алгоритм роботи над удосконаленням відповідних навичок у студентів I курсу мовних спеціальностей, охарактеризовано критерії відбору навчальних текстів, запропоновано два варіанти роботи з текстом, виокремлено й описано етапи, встановлено послідовність застосування запропонованих варіантів, окреслено переваги використання автофонограми.

Ключові слова: фонетична компетентність, навички виразного читання, майбутні вчителі англійської мови, автофонограма.

Вагомою складовою професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя англійської мови є фонетична компетентність, яка, у свою чергу, є складним і багатоаспектним явищем, що потребує кропіткої взаємної роботи студента й викладача. Одним із компонентів цієї компетентності є навички виразного читання, під якими розуміємо навички використання інтонаційних засобів англійської мови з метою коректної передачі смислу тексту, що читається. При цьому вони базуються на добре сформованих слухо-вимовних навичках і служать підґрунтям компетентності в читанні та говорінні.

Проблема формування фонетичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов була й залишається об'єктом дослідження багатьох методистів (С. Л. Бобир, Ю. В. Головач, Н. В. Гурина, А. В. Долина, Н. В. Мосьпан, В. В. Перлова, А. О. Хомутова та ін.). Водночас аналіз методичної літератури дозволив зробити висновок, що проблема удосконалення в майбутніх учителів англійської мови навичок виразного читання не знайшла вичерпного висвітлення. З іншого боку, результати аналізу усних відповідей студентів мовних спеціальностей на іспитах з профільних дисциплін свідчать про недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів англійської мови фонетичної компетентності, навичок виразного читання зокрема, що, у свою чергу, потребує розробки методики відповідного навчання. Керуючись рефлексивним підходом до навчання іноземної мови [2, с. 84-85], ефективний шлях останнього ми вбачаємо у використанні автофонограми, під якою розуміємо аудіозапис студентом власного мовлення з метою його подальшого аналізу.

Мета цієї статті – теоретично обґрунтувати алгоритм роботи над удосконаленням у студентів I курсу мовних спеціальностей навичок виразного читання англійською мовою з використанням автофонограми.

Насамперед зазначимо, що робота над удосконаленням навичок виразного читання реалізується на заняттях з Практики усного та писемного мовлення англійською мовою та Практичної фонетики англійської мови після завершення модуля "Вступний корективний курс", що зазвичай триває протягом перших двох місяців навчання на мовних спеціальностях. На момент його закінчення студенти мають знати особливості фонетичної системи англійської мови у порівнянні з українською мовою; фонеми англійської мови та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів, складу, словесного наголосу; інтонацію та такі її компоненти, як мелодику (низхідну ступінчасту шкалу та сім основних ядерних тонів), ритм, фразовий і логічний наголос, паузацію та темп; транскрипцію та графічні способи зображення інтонації [3, с. 51].

Також у межах вступного корективного курсу в студентів закладаються основи слухо-вимовних та інтонаційних навичок, під якими, слідом за Н. Ф. Бориско, розуміємо навички коректної вимови всіх фонем у потоці мовлення та їх адекватного розуміння у процесі сприйняття іншомовного мовлення та навички коректного інтонаційного оформлення власного мовлення та його адекватного розуміння у процесі сприйняття іншомовного мовлення [1, с. 3].

Важливим якісно новим утворенням на кінець вступного корективного курсу має стати фонетична усвідомленість, що трактується науковцями як здатність студента розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань; свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування; знати свій тип "мовця", усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування фонетичної компетентності; аналізувати фонетичний бік свого

мовлення і робити відповідні висновки, аналізувати причини помилок, знаходити й застосовувати ефективні шляхи їх подолання [1, с. 4].

Якщо в межах вступного корективного курсу ціле заняття може бути присвячене формуванню фонетичної компетентності студентів, то під час опрацювання решти модулів, що передбачені навчальною програмою з Практики усного та писемного мовлення англійською мовою, цей процес має бути націлений на поглиблення фонетичних знань, а також удосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок, фонетичної усвідомленості студентів і при цьому реалізовуватися одночасно із формуванням інших мовних і мовленнєвих компетентностей майбутнього вчителя англійської мови. А це, у свою чергу, потребує методично грамотного розподілу часу та добору відповідних методів і прийомів роботи, за яких кожній компетентності, фонетичній зокрема, приділяється достатньо уваги. На наш погляд, основна увага на I курсі мовних спеціальностей має бути зосереджена на навичках виразного читання, які, як зазначалося вище, служать суттєвим підґрунтям компетентності в говорінні. При цьому пропонуємо два варіанти роботи з текстом.

Перший варіант передбачає наявність, окрім друкованого тексту, фонограми – аудіозапису цього тексту. Принагідно зауважимо, що аудіотекст має відповідати таким критеріям: 1) тематичності – корелює зі змістовим модулем, що опрацьовується студентами, 2) автентичності – створений носіями мови для носіїв мови або для навчальних цілей, 3) нормативності – є прикладом вимовної норми англійської мови (Received Pronunciation), 4) ілюстративності – є зразком вживання різноманітних інтонаційних засобів для досягнення різних цілей, у різних ситуаціях спілкування, насичений лексичними одиницями та граматичними структурами, що входять до активних лексичного та граматичного мінімумів студентів I курсу мовної спеціальності, 5) тривалості – не перевищує 1,5-2 хвилини звучання, що є посиленням для подальшої презентації його напам'ять.

За цим варіантом робота над удосконаленням навичок виразного читання відбувається у дев'ять етапів: 1) прослуховування аудіотексту з метою розуміння основного змісту, 2) прослуховування аудіотексту з метою повного розуміння змісту, 3) опрацювання складних з фонетичної точки зору слів і словосполучень з тексту, 4) прослуховування аудіотексту з метою його інтонування, 5) первинне читання тексту, 6) виразне читання тексту, 7) запис автофонограми, 8) порівняння автофонограми зі зразком, самоаналіз з подальшим доопрацюванням, 9) перевірка автофонограми викладачем з подальшим обговоренням її зі студентом.

Надамо коротку характеристику кожного з етапів.

Перший етап передбачає первинне знайомство з текстом, його бажано проводити без опори на друковану основу. Перевірку розуміння основного змісту слід проводити шляхом тестових завдань різних видів. Другий етап націлений на аудіювання з детальним розумінням тексту, при цьому перевірку можна організувати шляхом запитань за змістом тексту або перекладу рідною мовою, щоб пересвідчитися, що студенти дійсно добре розуміють зміст почутого / прочитаного. На цьому етапі допускається використання друкованої опори. На третьому етапі студентам пропонуються слова й словосполучення з тексту, згруповані за певним критерієм – фонемою або фонетичним явищем. Спочатку викладач відбирає ці слова й словосполучення, а в подальшому студенти самі виписують їх із тексту, розвиваючи при цьому професійне вміння прогнозувати фонетичні труднощі.

Прослуховування аудіотексту з метою його інтонування передбачає багаторазове прослуховування кожної синтагми тексту, що зазвичай студенти роблять самостійно вдома, та коментування її інтонаційного контуру, що відбувається на занятті під керівництвом викладача. Читання поділяється на первинне та виразне. Обидва передбачають самостійну роботу студентів, що включає прослуховування кожної синтагми з подальшим багаторазовим проговорюванням за диктором, а також читання разом із диктором. Первинне й виразне читання перевіряються на занятті та коментуються викладачем разом зі студентами з точки зору наявності чи відсутності фонетичних та інтонаційних помилок, а також його наближеності до автентичного зразка.

Пройшовши попередні етапи, студент переходить до запису власного мовлення, здійснює його порівняння з текстом-зразком, за необхідності доопрацьовує і надсилає остаточну версію викладачеві на перевірку. Робота за першим варіантом завершується коментуванням викладачем на консультації виразного читання тексту студентом.

Другий варіант передбачає наявність лише друкованого тексту. Тексти, що опрацьовуються, відповідають практично тим же критеріям, що й аудіотексти: тематичності – корелюють із темою, що опрацьовується; автентичності – створені носіями мови для носіїв мови або для навчальних цілей; ілюстративності – насичені лексичними й граматичними одиницями, що належать до відповідних активних мінімумів; обсягу – не перевищують 2500 друкованих знаків.

Робота над удосконаленням навичок виразного читання проходить у вісім етапів: 1) читання тексту з повним розумінням змісту; 2) опрацювання складних з фонетичної точки зору слів, словосполучень і речень з тексту; 3) інтонування тексту; 4) первинне читання тексту; 5) виразне читання тексту; 6) запис автофонограми; 7) прослуховування автофонограми, самоаналіз з подальшим доопрацюванням; 8) перевірка автофонограми викладачем з подальшим обговоренням її зі студентом.

Як бачимо, робота над текстом за другим варіантом розпочинається з читання з повним розумінням змісту. Перевірку глибини розуміння змісту доцільно здійснювати шляхом запитань за змістом тексту або перекладу його окремих частин. Далі студенти вправляються у читанні слів, словосполучень і речень, згрупованих за певною фонетичною або інтонаційною особливістю. За аналогією з першим варіантом спочатку викладач пропонує готові групи слів, словосполучень і речень, а в подальшому студенти укладають списки таких фонетичних труднощів тексту самостійно. Третій етап передбачає читання тексту частинами з коментуванням інтонаційного контуру кожної його синтагми.

Саме читання, як і в попередньому варіанті, поділяється на первинне й виразне, що заслуховується на занятті й коментується викладачем і студентами щодо наявності чи відсутності фонетичних та інтонаційних помилок, відповідності визначеним інтонаційним контурам. Далі студенти працюють над записом власного читання, прослуховують його, здійснюють самоаналіз, за необхідності доопрацьовують і надсилають остаточну версію автофонограми викладачеві. Робота в межах цього варіанту так само завершується коментуванням викладачем на консультації виразного читання тексту студентом.

Порівнявши запропоновані варіанти роботи з текстом, можна дійти висновку, що вони різняться наявністю / відсутністю аудіотексту, який, у свою чергу, обумовлює наявність / відсутність етапів аудіювання з метою розуміння основного змісту тексту, аудіювання з метою детального розуміння змісту тексту, прослуховування тексту з метою його інтонування, читання, що передбачає проговорювання за диктором і разом із ним та прослуховування автофонограми й порівняння з автентичним зразком. Відтак, можна стверджувати, що перший варіант базується на аналітико-імітативному підході до навчання фонетики [2, с. 199], а другий – на суто аналітичному [2, с. 199]. З огляду на це, вважаємо за доцільне розпочинати роботу над удосконаленням навичок виразного читання за першим варіантом, в межах якого у студентів є можливість, з одного боку, імітувати іншомовне мовлення, а з іншого – аналізувати його, та поступово переходити до другого варіанту, який передбачає самостійне інтонування тексту студентами без опори на автентичний аудіотекст-зразок.

До переваг використання автофонограми слід віднести 1) можливість почути себе; 2) можливість порівняти своє мовлення з автентичним зразком; 3) можливість порівняти своє мовлення з мовленням однокласників; 4) можливість порівняти своє мовлення на різних етапах навчання і зробити висновки щодо успішності навчання; 5) багаторазове читання тексту студентами, оскільки, як показує наш досвід, студенти зазвичай незадоволені своїм початковим результатом, а відтак, змушені працювати над його удосконаленням; 6) економія часу на практичному занятті; 7) можливість викладача неодноразово прослухати автофонограми всіх студентів і якісно оцінити їх.

Отже, процес удосконалення в студентів I курсу мовних спеціальностей навичок виразного читання з використанням автофонограми доцільно розпочинати по завершенню вступного корективного курсу. При цьому починати слід з першого варіанту, що ґрунтується на аналітико-імітативному підході до навчання фонетики, оскільки в цьому випадку текст супроводжується аудіозаписом, що відповідає визначеним критеріям (тематичності, автентичності, нормативності, ілюстративності та тривалості), і у студентів є можливість одночасно імітувати й аналізувати іншомовне мовлення. За першим варіантом робота над удосконаленням відповідних навичок реалізується у дев'ять етапів: 1) прослуховування аудіотексту з метою розуміння основного змісту; 2) прослуховування аудіотексту з метою повного розуміння змісту; 3) опрацювання складних з фонетичної точки зору слів і словосполучень з тексту; 4) прослуховування аудіотексту з метою його інтонування; 5) первинне читання тексту; 6) виразне читання тексту; 7) запис автофонограми; 8) порівняння автофонограми зі зразком, самоаналіз з подальшим доопрацюванням; 9) перевірка автофонограми викладачем з подальшим обговоренням її зі студентом. Зазначений варіант роботи поступово змінюється другим варіантом, в основі якого – аналітичний підхід до навчання фонетики, оскільки студенти працюють виключно з друкованим текстом, інтонуючи його на основі раніше отриманих знань і набутих навичок. За другим варіантом робота організується у вісім етапів: 1) читання тексту з повним розумінням змісту; 2) опрацювання складних з фонетичної точки зору слів, словосполучень і речень з тексту; 3) інтонування тексту; 4) первинне читання тексту; 5) виразне читання тексту; 6) запис автофонограми; 7) прослуховування автофонограми, самоаналіз з подальшим доопрацюванням; 8) перевірка автофонограми викладачем з подальшим обговоренням її зі студентом.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у розробці алгоритму роботи над розвитком у майбутніх учителів англійської мови вмінь підготовленого монологічного мовлення з використанням автовідеофонограми.

Використані джерела

1. Бориско Н.Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3–14.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.

Мацнева О. А.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АВТОФОНОГРАММЫ

Статья посвящена проблеме совершенствования у будущих учителей английского языка навыков выразительного чтения с использованием автофонограммы. Теоретически обоснован алгоритм работы над совершенствованием соответствующих навыков у студентов I курса языковых специальностей, определены критерии отбора текстов, предложены два варианта работы с текстом, выделены и описаны этапы, установлена последовательность применения предложенных вариантов, очерчены преимущества использования автофонограммы.

Ключевые слова: фонетическая компетентность, навыки выразительного чтения, будущие учителя английского языка, автофонограмма.

Matsnieva O. A.

IMPROVING ENGLISH TEACHER-TRAINEES' EXPRESSIVE READING SUBSKILLS BY MEANS OF SELF-RECORDING

The article dwells on the issue of using self-recording the betterment of future EFL teachers' phonetic competence. The algorithm of improving first-year English Language and Literature Department students' expressive reading subskills is theoretically substantiated. The criteria of selecting texts are specified. They are: authenticity, correlation with the topic, presence of active vocabulary and grammar patterns, length. The audio versions of the texts are read by RP speakers, and they are not more than two minutes long.

Two schemes of working with the text are introduced in the article. The first one is realized on the texts with audio versions and is based on the analytical and imitative approach to teaching phonetics. According to it, improving students' expressive reading subskills passes nine stages, listening for gist comprehension, listening for detailed comprehension, phonetic analysis of the text, listening for intoning the text, primary and expressive reading of the text, self-recording of one's reading, its reflection and correction if necessary, and checking the recorded reading by the teacher.

The second scheme is applied in case that the texts have no audio versions. It is based on the analytical approach only. Improving expressive reading subskills passes eight stages, reading for gist, intensive reading, phonetic analysis of the text, intoning of the text, primary and expressive reading of the text, self-recording of one's reading, its reflection and correction if necessary, and checking the recorded reading by the teacher.

The first scheme is expected to precede the second one when put into practice.

The advantages of using self-recording are singled out. They are: students' opportunity to hear their own reading, to compare it to the authentic version and to other students' reading, to reflect on it at different stages of work, much practice before creating the satisfactory version, teacher's opportunity to check the reading thoroughly and save time in class.

Key words: phonetic competence, expressive reading subskills, future EFL teachers, self-recording.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2016

УДК 005.963.1:005-051:373"20"

Morgan Ann

CREATING PROFESSIONAL MANAGERS FOR SCHOOLS IN THE 21ST CENTURY

The role of schools in Britain has changed continuously since the 1980s, and the role of teachers as professional school managers has changed in response. Examined in this article is recently experienced professional development activity of an academic nature, critically and analytically discussing and evaluating its contribution to the personal needs of an individual school manager. Also considered and reviewed are the opportunities and constraints offered for professional engagement within a contemporary school.

Key words: *Britain, Educational Reform, contemporary school, professional development, school managers, head teacher.*

Two Acts of Parliament, the 1988 Education Reform Act and subsequent 1992 Education Acts changed the way in which education was delivered in Britain and in so doing control moved away from the teaching profession towards the "consumer". The new arrangements were underpinned by business values, which were in conflict with those held by the majority of teachers. The government's reform was founded on the premise that the views, habits and practices of what they called the "educational establishment" were at the root of the problem of low standards. As a result schools were given responsibility for managing their own budgets and determining their priorities, within defined limits; accountable for their performance through a national system of assessment and regular inspection which has become increasingly data driven. The inception of school based management brought with it a focus on education management with an emphasis on head teacher training and the concept of 'leaders' to influence school and pupil success.

The paradigm move from an 'education service' to an 'education market' was reflected in the Department for Employment and Education and the Teacher Training Agency's drive to develop a well qualified and up-to-date teaching force across initial teacher training and in service stages [5; 6]. This led to a more coherent national policy emphasizing the need for targeted professional development strategies, which supported in the first instance the needs of the school and where possible personal development needs, set against a framework of national standards [5; 6; 7]. In making the case for professionalism the questioned has been posed as to why teaching should want to put on the garments, some would say the trappings of professionalism? They argue the case that whilst educationalists accept the need for teachers who have been trained and inducted to be autonomous and responsible, they are not valued or treated as professionals by society, lawmakers, bureaucrats and administrators, therefore 'professionalization' is necessary to raise the status of teaching, as well as to improve recruitment and retention and bring about improved pay and career prospects.

One of the factors, which contribute to society's failure to accept 'teaching' as a profession, is access and familiarity. Lawyers are rarely consulted, doctors perhaps more frequently; both in specific and internally restricted circumstances. Schools and teachers are known to almost everyone, in that they attended schools and experienced education provided by teachers and progressed through the 'system'. As a result everyone believes they know what schools do and what teachers are supposed to deliver. The 'system' has failed in some cases and they hold 'teachers' responsible, therefore the trust and respect associated with being identified as a 'profession' has been lost. I have been a qualified teacher since the mid 1970's, and the term 'trappings of professionalism' even today seems to fit the position accurately. Undoubtedly, teaching has passed through a series of processes and changes that has enabled it to meet more and more of the criteria that define a profession. Some writers believe that professional status is derived from the exercise of professional judgement, professional autonomy, the right to self-regulation, expertise in a body of knowledge highly valued by society and a relationship based on a common understanding, however C. Kydd (1997) argues that to rely on a comparative model to explain teachers' professionalism fails to take into account the difference in professions and the context in which professional practices and the internal structures maintain or even work against the achievement of professional status. She goes on to put the case that criteria by which teachers have traditionally defined themselves have in fact been diminished as a result of the impact of Educational Reform [14]. For example, can the argument for professional autonomy still be substantiated when the curriculum is centrally managed and defined as a National Curriculum? Furthermore, does the increased role of parents and the government in the governance of schools diminish the role of teachers as a knowledgeable profession?

The problem is that the term 'professional' is a contested concept and most find it easier to give examples than to define. In making a case for the General Teaching Council (now the Educational Workforce Council) in

1995, it was argued that ‘teaching feels like a profession’. I have to say that after 30 years as a teacher, deputy head teacher and head teacher, teaching does not feel like a profession and the salaries of the majority of those involved in education is well below than of those in other ‘professional’ fields. The teaching profession as a body does not recruit and train its own members; this is carried out by the Training and Development Agency (formerly the Teacher Training Agency) that is a government created structure. Universities in conjunction with the Department for Education set the criteria by which candidates are selected and the ever-changing qualification they achieve. Teaching has become all degree profession. The government regulates the pay and conditions of service for teachers; and all schools can access this on-line from the Department of Education.

The educational Workforce Councils in England and Wales cannot be considered a ‘self-regulating body’ of professionals as the Council is composed of members directly elected by teachers, nominated members from teacher unions and other educational bodies and members appointed directly by the Council itself. In general teaching is not given automatic recognition or status by any society in line with medical or law professions. Status is something good teachers and head teachers earn from the school communities in which they work and serve. It is by no means automatic and is often hard one. As mentioned previously, teaching may have succeeded in achieving the ‘trappings of professionalism’ as set out by Hoyle [12, p. 45], but for me the reality is this term has more meaning for those who describe themselves as educationalists and are involved in policy context than teachers working in the classroom. However, I do agree with and consider myself as meeting the three aspects of being a professional in education as put forward as early as 1997 by Garrett and Bowles (1997):

- a professional will have undergone a lengthy period of professional training in a body of abstract knowledge and will have experience in the field;
- a professional is controlled by a code of ethics and professional values;
- a professional is committed to the core business of the organization, i.e. the quality of student learning [2].

Although teachers are well paid in comparison to many other workers in society, however, for the majority of my colleagues the financial gain was not, and is not, a factor in their decision to become and remain teachers.

Being committed to the core business of the organization has implications for professional development and in my case this was affected by the rise of ‘managerialism’ which was reflected in the paradigm shift from an ‘education service’ to an ‘education market’. The role of the head teacher after this change required them to manage budgets, devise, implement and monitor strategic and school development whilst managing the professional development of their staff, in order to run efficient and effective organizations displaying on-going improvement. Schools had become accountable and were expected to provide value for money. The change of role meant that there was a need for head teachers to have a range of different skills and qualities. It was no longer the assumption that effective teachers would make effective leaders and managers. However the reverse can equally be assumed that effective managers without practical experience in the classroom might also find it difficult to fulfil the dual role of manager and leader of learning. For me there was the question that in order to fulfil my role as a deputy head teacher and prepare for the future role of a head teacher I needed to further develop my knowledge and understanding of the management aspect of the role. My head teacher – line manager believed part of his role was to assist me to continue my professional development and therefore within the school context he provided me with first hand practical experience. My part was to seek ‘off-site’ development and training that would compliment the practical ‘on-site’ development. The head teacher also believed this would have a significant positive impact on the quality of leadership and management in the school. I chose to apply for acceptance on the National Professional Qualification for Headship (NPQH) course because I wanted to improve my knowledge and develop my skills enabling me to carry out the role to high standard, thus benefitting the pupils, staff and other stakeholders.

Being a professional means I am committed to the core business of my organization which is to raise standards, provide a safe caring and secure learning environment for pupils and establish the school as a learning organization. At that time the NPQH was a good place to begin. When I applied, the NPQH had not yet become a mandatory qualification for new appointees; however there was a selection process and not all applicants were accepted. The selection was carried out at Local Authority Level and I was the only representative from my Local Authority that year. The training was carried out over 18 months – 2 years.

The programme had four elements:

1. An initial needs assessment, where candidates were asked to assess their training needs against the national standards for head teachers. An action plan for training and development was then devised; also included were the two compulsory modules of strategic leadership and accountability;
2. Training days where all candidates met together for information sharing, discussion groups and role play activities;
3. Assessment tasks for each module – school based activities linked to the application of standards. A file for assessment was prepared and submitted. There were face-to-face interviews with an assessor who would

ask questions or raise discussion points relating to the outcomes of the task. It was necessary to pass each module in the agree action plan;

4. A final assessment day – where a group of candidates completed an assessed role play scenario, a group problem solving activity and a written ‘in-basket’ activity based on school organisational and management issues.

The format supported my preferred learning style, in that I find face-to-face delivery enables me to engage more actively in the process of learning. The opportunity to listen and interact with other colleagues is *ab initio* an invaluable part of the learning process and as a teacher I am used to interacting both with children, colleagues and a range of other adults on a daily basis. For me the learning process is not a solitary process. The school-based tasks linked the knowledge base to the practical application of the role. It led to professional dialogue with the head teacher as we decided how they linked with into the school priorities as outlined in the school development plan. This in turn had an impact on the training and development of other colleagues within the school.

The preparation of the required module file presented no problems because it was a record of the work being carried out and as a teacher I had become accustomed to working on evidenced based projects. This aspect of the course was perhaps most beneficial to me as it focussed on the implementation of the standards for head teachers. As a deputy head I felt confident in my leadership skills but the role of a head teacher required me to be able to manage the organization not only on a day-to-day basis but to ensure it functioned efficiently and effectively, worked within the financial constraint of a budget and gave value for money.

These tasks allowed me to work through this process under the guidance of the head teacher. The face-to-face interviews with the assessor were perhaps more nerve racking, in that some modules, e.g. those linked to financial accountability and resource funding, were more challenging as the fine details of the school budget was an area where I had little in depth knowledge. The final assessment day was I felt artificial; however if the purpose was to observe how candidates reacted under pressure then it served its purpose.

The NPQH is underpinned by the National Standard for Head Teachers and the successful completion of the qualification indicates candidates have reached a level of competence in leadership and management as assessed against those standards. Based on a competence model, the NPQH provides clarity, consistency and accessibility. Clarity in that it sets out the role and function of head teachers in the six key areas under the headings of knowledge and professional qualities; consistency in that it provides a framework for establishing standardization in schools, regions and nationally; and accessibility in that teachers, deputy head teachers and assistant head teachers can apply and if unsuccessful receive written feedback and the opportunity to reapply.

The content of the course was prescriptive but this was to be expected seen in the context of the strategic establishment of a more formalized structure of continuing professional development, accountability and the government’s drive to raise standards. Some writers point out that many of the competency framework initially introduced into Britain, have been largely driven by a business management development focus and cite reports which unlike their American counterparts focus on satisfactory rather than superior performance levels. This may be reflected in the NPQH model to the detriment of the ‘professionals’ within the profession!

When I undertook the NPQH training I was very clear what I needed in order to develop within the role of deputy head teacher. It was part of my chosen personal and professional development, which I often find difficult to separate. Now it has become a mandatory qualification, I question whether for the majority of those applying for NPQH the focus and drive is not part of their continuing personal and professional development but as a hurdle to be negotiated in order to achieve an ultimate goal. The Welsh Assembly Government describes NPQH thus: "The National Professional Qualification for Headship (NPQH) is a practical, professional qualification underpinned by the National Standards for Head Teachers in Wales which provides effective preparation and professional development for teachers aspiring to headship" [3].

It also goes on to say that teachers, deputies, assistant head teachers and others need to build NPQH into their career planning. Undoubtedly, NPQH provides teachers with an opportunity to improve their knowledge, understanding and skills, however the content and delivery is controlled by a government agency and, I believe, this is a crucial point Kydd is making that the criteria by which teachers have traditionally described themselves as professionals have been eroded [14]. In the mid 1990’s there were those who saw restricting education as enhancing the prospects of teacher professionalism [10], whilst others believed the post 1998 scenario as not only diminishing them but also indicated a ‘disrespect and disregard for teachers themselves’ [8, p. 6]. In a critique of management models it is argued the move towards managerialism has stripped away teacher professionalism and opportunities for professional judgement, leaving them with little more than ‘technician status’. Is this because as previously stated these models focus on ‘satisfactory’ rather than ‘superior’ performance and this has contributed to the loss of teacher professionalism and opportunities for professional judgement? Did the NPQH help me to find define myself as a professional? The answer has to be no. I had and still have the same view I held when I entered teacher training, teaching is my vocation but ‘professionality’, I believe, comes from the individual’s perception of and commitment to their role both present and future. The undertaking of the NPQH did not give me status amongst my colleagues or society; it was a statement of professionalism. I was extremely fortunate in that the combination of ‘off-site’ and ‘on-site’ development gave

me the perfect scenario for 'professional' development as defined by the Chartered Institute of Personnel and Development key principles:

1. Professional development is a continuous process that applies throughout a practitioner's working life.
2. Individuals are responsible for controlling and managing their own development.
3. Individuals should decide for themselves their learning needs and how to fulfil them.
4. Learning targets should be clearly articulated and should reflect the needs of employers and clients as well as practitioner's individual goals.
5. Learning is most effective when it is acknowledged as an integral part of work activity rather than an additional burden.

When the time for promotion came I was prepared to undertake the role of headship and NPQH had given me eligibility status.

Experience as a teacher, deputy head teacher and head teacher have given me a very clear understanding of myself and my role as a 'professional'. I have undertaken professional training at varying stages of my career both academic and practical, I have varied experience in the field of primary education including teaching pupils with Special Educational Needs and a number of leadership and management roles. I accept and have worked under a defined code of practice, outlined by a framework of standards and professional values. I am committed to my organization – school and its business, i.e. the quality teaching and learning for the children. As a professional, I accept the need for and value professional development. The Department for Education defines it as any activity that increases the skills, knowledge and understanding of teachers and their effectiveness in schools [7, p. 3].

Bolem defines it as "the process by which teachers and head teachers learn, enhance and use appropriate knowledge, skills and values" [1, p. 272]. He clarifies 'appropriateness' as being based on shared and public value judgements about the needs of and best interest of their clients. In the current educational climate where there is a drive to raise standards linked to school improvement, increased monitoring schools and teacher performance, the challenge of new technology and new forms of pedagogy, head teachers are working in an increasingly 'political context'. The changes initiated at a national, regional and local levels to raise standards exert priority over the school's own vision of desirable improvement. When this is looked at in conjunction with the disappearance of the Better School Fund and the Continuing Professional Development funding programme and their replacement with prescriptive School Improvement grants, opportunities for a more flexible programme of continuing professional development are significantly reduced. Whilst schools have five compulsory in-service training days per year some of these are being used as a prerequisite for the Educational Improvement Grant for school cluster training, which might address the global priorities but due to high numbers of staff, will not take into account differences in staff levels of knowledge, experience or preferred learning styles. The same is true of curriculum innovations, e.g. Foundation Phase models; the training was little more than short awareness training. Schools were then expected to 'pick-up' further professional development opportunities to ensure their staff was confident in making a change in their practice. With restricted school budgets this gives little scope to consider the 'personal' aspect under the umbrella of 'professional development'. The General Teaching Council for Wales (now the Employment Workforce Council) published a position paper 'Leadership, Including Headship in which they stated: 'The GTCW believes the vacuum in nationally available, quality assured Professional Development programmes for the vast majority of teachers between Induction / Early Professional Development and Headship needs to be addressed urgently. We understand that local authorities are committed to developing middle level leader programmes so that all teachers in Wales will be able to access these opportunities in due course. Given this, it is essential that such programmes are subject to national quality assurance arrangements and there is sufficient funding to enable professional development to take place'.

The key to the future of professional development is of course the availability of funding, yet if the funding is strictly controlled and made available only in order to meet national and local priorities. The use of 'on-site' training is of great practical importance and head teachers need to put in place opportunities for 'middle managers' to make the transfer from classroom based experience and expertise to the wider field of 'whole school leadership and management', developing an understanding and knowledge of the complexities of leading and managing a school in the 21st century. Teachers and head teachers need to take a proactive, by taking responsibility for directing and managing their own professional development. I have always believed my continuing professional development was my own responsibility. I have sought to find training or courses that would help me to improve my knowledge and skills both as a practitioner and as a leader and manager. As a Head Teacher I had to take an overview of the needs of the school, the training and development needs of individual teachers and the pressures of local and national priorities. I felt I was walking a 'professional tightrope'. One of the core areas of the National Standards for Head Teachers was Developing Self and Working with Others. This was a focus for continuing professional development. Both teachers and head teachers are now involved in Performance Management and this might be considered an ideal vehicle for supporting professional and personal development. There is the opportunity in the process for open discussion, needs analysis and action planning. As a head teacher I ensured that part of the process teachers completed their own self-assessment

review, where they were asked to identify strengths and areas for development. Also, they were asked to say where they wanted to be professionally in five years and to consider what training and or development they might need in order to reach that point. (This would be carried out every two-three years.) The self-assessment forms the basis of the discussion with the head teacher. From the discussion, a CPD action plan would be drawn up to include personnel, curriculum and pupil focussed targets, timescale, success criteria or outcomes and support provided by the school. Each teacher was assigned a Team Leader who met with the teacher at regular intervals to discuss progress and review the targets at the end of the school year. Classroom observations were also carried out to evaluate the impact of CPD on teaching and learning. Teachers also observe one another to share good practice. As Head Teacher I operated with the team leaders to discuss the progress of the teachers and to ensure the school was delivering its commitment to the training programme. A similar process is carried out for the Head Teacher with the school's challenge adviser helping to support the school governors in the review process and agreeing targets for the Head Teacher. The outcomes are reported back to the Governing Body.

I firmly believed the Head Teacher should help teachers focus on the next step of their personal and professional development. For example I had two teachers who felt they were ready to undertake a course for Aspiring Deputy Head Teachers. They had identified the next step in their personal and professional development. The school supported their application and was able to provide teacher cover on 'day' course element of programme. The Deputy Head was assigned a mentoring role to support the teachers as they completed the training modules. From the school's perspective their training and development will be beneficial, as it will support the Head Teacher in building leadership and management capacity within the school. As Head Teacher, I endeavoured to offer a continuing professional development programme which where possible tries to align personal and professional development, takes into account the preferred learning style of teachers, and fits closely with the Chartered Institute of Professional Development principles, mentioned earlier. I believe that as a committed 'professional' professional and personal development are so closely interlinked as to be almost inseparable and on occasion indistinguishable and therefore school and the individual have the same aims and goals.

What lies ahead for schools and teachers can only be guessed at. The Welsh Assembly Government will be introducing major changes to the curriculum as a result of the Government initiated Donaldson Report (published 2015), which is already impacting on the training to ensure standards of teaching and learning continue to improve. These changes will undoubtedly have implications for the continuing professional development of teachers and head teachers. However, I believe as schools develop under the umbrella of 'learning communities', schools and their teachers can still retain a level of independence in their choice of continuing professional development. For it is only, as a result of the school's vision, values, actions and work practices including the CPD process that "a culture of learning is likely to continue to develop and be sustained" [11].

As a Head Teacher I took comfort from the advice of Roy Bolem: "In an invariably changing and turbulent environment, effective leaders and managers should adopt strategies and methods appropriate to their particular organisation, tasks staff and context – local and national; they should learn and use a repertoire of styles and techniques and exercise informed professional judgement to operate effectively within the constraints and opportunities of their unique situation" [1, p. 1150].

References

1. Bolam R. Professional Development and Professionalism // Educational Management: Principles and Practice / Tony Bush and Les Bell (eds.). – London : Paul Chapman Publishing, 2002.
2. Bowles C., Garrett V. Teaching as a Profession: the role of professional development // Managing Continuing Professional Development in Schools / H. Tomlinson (ed.). – London : Paul Chapman Publishing, 1997. – P. 27– 39.
3. DCELLS: Guidance Welsh Assembly Government Circular // Mandatory National Professional Qualification for Headship in Wales. – 2008. – No. 001. – 264 items.
4. Devaney A., Skyes D. Making the Case for Professionalism // Building a Professional Culture in Schools / A. Lieberman (ed.). – New York : Teachers College Press, 1988.
5. DfEE Teaching : High Status, High Standards // Circular. – 4/98. – London : HMSO, 1998b.
6. DfEE Teachers: Meeting the Challenge of Change // Green Paper. – November, 1998c. – London : HMSO.
7. DfEE Learning and Teaching: A Strategy for Professional Development // London : HMSO, 2001.
8. Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture the Post Modern Age / A. Hargreaves. – London : Cassells, 1994. – 272 p.
9. Hargreaves A. From Reform to Renewal: A new deal for a new age // Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back / A. Hargreaves and R. Evans (eds). – Buckingham : Open University Press, 1997. – P. 105– 125.

10. Hargreaves D. The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century / D. Hargreaves. – London : Demos, 1994. – 54 p.
11. Harrison R., Kessels D. Learning and Development / R. Harrison, D. Kessels. – London : CIPD, 2003.
12. Hoyle E. Professionalization and Deprofessionalization in Education // The Professional Development of Teachers World Yearbook of Education / E. Hoyle and J. Megarry (eds). – London : Cassells 1980. – P. 41–56.
13. Hoyle E., John P. D. Professional Knowledge and Professional Practice / E. Hoyle, P. D. John / European Early Childhood Education Research Journal. – 1995. – Vol. 13. – London : Cassells. – P. 5–16.
14. Kydd C. Teacher Professionalism and Managerialism // Professional Development for Education Management / L. Kydd, K. Crawford and C. Riches (eds). – Buckingham – Philadelphia: Open University, 2000. – P. 111–117.

Морган Е.

ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНИХ КЕРІВНИКІВ ДЛЯ ШКОЛИ У ХХІ СТОЛІТТІ

Починаючи з 1980-х років, роль школи в Британії постійно змінювалась, а відповідно змінювалась і роль учителів як професійних менеджерів. У цій статті вивчається власний досвід професійного зростання вчителя; всебічно розглядається, критично аналізується й оцінюється його значення для особистісного становлення керівника школи. Також зважуються можливості й обмеження, що існують у царині підвищення кваліфікації вчителів у сучасній школі.

Ключові слова: Британія, освітня реформа, сучасна школа, підвищення кваліфікації, професійне зростання вчителя, менеджери.

Морган Э.

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЛЯ ШКОЛЫ В ХХІ ВЕКЕ

Начиная с 1980-х годов, роль школы в Британии постоянно изменялась, что повлекло за собой и изменение роли учителей как профессиональных менеджеров. В этой статье изучается собственный опыт профессионального роста учителя; всесторонне рассматривается, критически анализируется и оценивается его значение для личностного роста руководителя школы. Также взвешиваются возможности и ограничения, существующие в плане повышения квалификации учителей в современной школе.

Ключевые слова: Британия, образовательная реформа, современная школа, повышение квалификации, профессиональный рост учителя, менеджеры.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2016

THE PROBLEM OF CULTIVATING CREATIVITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL EDUCATION

Considered in the article is the concept of creativity in relation to the emerging need to incorporate its teaching and development in the school and university curriculum on a global scale. According to international research, modern education should center on enhancing creativity, as it is valuable for preparing new generations for rapidly changing global environment. Reviewed is a psychological perspective on the problem of defining and describing the construct of creativity and applying it in educational context. Specifically, researchers conceptualize it as a complex, multi-faceted phenomenon that contributes to a person's efficient performance in any activity. It allows one to see ordinary things from an unusual angle, critically assess situations, and generate novel ideas and unexpected solutions to existing problems.

A creative personality is characterized by openness to new, diverse experiences, flexible mind, effective motivation, and enhanced capacity for continual learning throughout entire life. It is hard to overstate the enumerated qualities and competencies in relation to successful functioning in the world of opening horizons and arising possibilities. To become an accomplished, efficient professional, an individual has to be ready to constantly improve and produce innovative outcomes in his/her field. Creativity-centered education can supply young people with necessary tools, which would enable them to implement change and make a difference. Hopefully, theorists in the sphere of creativity research have provided evidence to the important statement about the possibility of the development of creativity in students through purposeful instruction. In particular, systematic practicing should focus on the development of such components of creative ability as originality, flexibility, fluency, elaboration, all types of intelligence, and efficient problem solving. Discussed are the controversies and challenges associated with teaching creativity in practical settings.

Key words: *creativity, teaching creativity, fostering creativity, educational reforms.*

In modern dynamic times, there appears a need to form learner's personality, able to navigate new constantly arising tasks and problems. European integration and human mobility have placed creativity in the spotlight. Being able to look at the same thing from different perspectives is an important competence in the Information Age. Well-adapted personality must be self-efficient, open to new experience, active and creative. Moreover, it must be a personality, tolerant to differences, ready to interact with other personalities in a multicultural world. This introduces corresponding demands to preparation of the future generations for the adult life and successful functioning in a rapidly changing social environment. However, alongside with the unambiguous demand expressed in all educational documents to develop a creative personality, there are controversies in tackling this phenomenon in reality. The current paper will deal with the concept of creativity and major problems associated with its application in the context of modern education worldwide. The reasonable conclusion will claim that the goals of education must include developing the creative personality of a young individual, with a flexible original mind, effective motivation, enhanced capacity for further learning and greater openness to new cultural experiences.

On the one hand, creativity is defined as the unique ability of individuals and the undiscovered mystery of the brain [7]. On the other hand, it is defined as the ability of the individual to generate "novel unusual ideas, to avoid stereotypic schemes in thinking, and to rapidly resolve problem situations" [7, p. 3]. Thus, it is reasonable to think that manifestations of creativity are encountered quite frequently. Furthermore, creativity is interpreted as a specific attitude, personal quality that develops in the process of professional work. It manifests itself as the ability of transformation and creation of a qualitatively new product [7, p. 3]. It is reasonable to assume that with the creative approach to studying, young people have a better opportunity to reveal all the traits of their personalities, their own identity, desires, and aspirations. This fact enables individuals to become what they can become. The person learns to be authentic and becomes sincere; s/he expresses oneself more honestly and spontaneously. Importantly, self-expression or realization of one's own inner world in the outer world is a particular human need, which is inherently connected with creativity. One can say that creative nature is the ability for self-expression that helps a person not to efface oneself, not to lose one's own being while performing

social roles, but to creatively express oneself in the world by means of activity and its products. In other words, any kind of activity must be developed to the mastery level of producing masterpieces, which bear a touch of individuality and thus make one's life and personality eternal.

According to Professor Ken Robinson, the leading specialist in the field of educational reforms, creativity is "the process of having original ideas that have value" [3]. The great contributors to the field, Robert Sternberg and Todd Lubart, who underlined its complexity and multifaceted nature, suggested a more detailed definition of the concept. Thus, the theorists determined that creativity is "a way of thinking, reacting, and working in an imaginative and idiosyncratic way, which is characterized by a high degree of innovation and originality, divergent thinking and risk taking," [8, p. 128]. Based on this process-oriented approach, researchers draw a productive conclusion about the possibility of the systematic development of creativity and its components, such as creative thinking and original problem solving. For instance, the instruction in creative thinking must aim at creating the conditions in the classroom favorable for the development of its specific qualities, namely originality, flexibility, fluency, and elaboration. The related aspects that also have to become the target of educational efforts are cognition and the feelings of satisfaction and self-efficacy, which are enhanced through stimulating meta-cognition and creativity [8].

It is necessary to admit that the crucial contribution to understanding creativity was made by its pioneers, Jay Paul Guilford and E. Paul Torrance [6]. Both theorists approached the notion from the psychometrical viewpoint and elaborated a test battery for its measurement. Guilford distinguished divergent thinking as an important component in the structure of creativity although he did not confine its broad conceptual framework to this single aspect [6; 8]. The further development of the creativity research resulted in the involvement of mixed or combined approaches, which tend to recognize the multi-faceted nature of creativity and the necessity to consider all its components in interplay. For instance, Sternberg came up with the so-called confluence approaches, such as investment or propulsion theories, which focus on "wisdom, intelligence, and creativity synthesized" [6, p. 87]. Luckily, researchers have found out many ways how to combine creativity with education and take advantage of it for educating younger generations. At present, creativity researchers distinguish the so-called 4 Ps of the concept, particularly, person, process, product, and press, which are effectively applied in the classroom settings [5]. Smith and Smith explain the essence of every component in the educational context and state that this theoretical framework promotes efficient dealing with all the diversity of current thinking in the creativity field.

As Sir Ken Robinson justly claims, the task of education, on a large scale, is to prepare children for the future. It means that educators have to develop their capacity to function successfully in the society and reach high professional outcomes. At the same time, the time when children leave school and start adult life will be much different from what it is now. Moreover, it is the case in the present conditions of the fast pace of changes in the world's development, with new jobs emerging every year, and consequently, new skills necessary to act efficiently. According to Saebø, McCammon, and O'Farrel, the concept of creativity has become the focus of interest in education due to a considerable technological progress that requires "a new generation of workers who are creative and innovative" [4, p. 1]. Such situation presents a real challenge for the education system and needs fresh ideas and solutions to the problem of preparing young generation for independent living and shaping their happy future.

In such a way, as many scholars suggest, it is necessary to develop creativity in children since literacy is no more important than creativity. In many developed countries of the world, governments have started campaigns of educational reforms concerning the task to inspire students' creativity. For instance, the Ministry of Education in Taiwan released the White Paper on Creative Education that integrated creativity into the curriculum thus indicating that the country has started a new era of education [2]. On a related note, in 1997, the White Paper *Excellence in Schools* in the UK proclaimed the major task of education was raising standards in literacy and numeracy [1]. However, the National Advisory Committee for Creative and Cultural Education under the chairmanship of Professor Ken Robinson stated that it was not enough to meet the challenges facing education. Except for developing literacy and numeracy skills, the need arose to work out "a broad, flexible and motivating education that recognizes the different talents of all children and delivers excellence for everyone" [1]. It means that the pursuit for creative and cultural education must become a national strategy that would allow every individual to discover inner potential and abilities, as well as "develop young people's capacities for original ideas and action" [1].

However, Robinson points out that in the first list of obligatory subjects in American schools are math and languages, while arts and music, for instance, are at the end of the list. Academic ability has become the center of attention and the focus of efforts both at schools and universities. As a result, many naturally talented and gifted people gradually come to believe that they are not at all talented just because they do not do well at studying [3]. An important notion for creativity is intelligence and the proper understanding of its nature and functioning. Robinson highlights that intelligence is diverse because a person thinks about the world in different ways: visually, in sound, and kinesthetically, in abstract terms and in movement. Besides, intelligence is dynamic and interactive, which statement implies that the brain is not divided into compartments; it develops all its capacities simultaneously. Finally, imagination, as a crucial ability in the structure of creativity needs to

achieve a particular attention of educators [3]. In this regard, Saebo et al. point to the existing relationship between creativity and student development and their overall learning abilities [4]. Moreover, the scholars insist on the necessity to investigate this issue as it is crucial for shaping effective system of education capable of meeting new arising challenges of the modern world.

As a matter of fact, Ken Robinson emphasizes that children possess this capacity for innovation since birth, all of them without exception [3]. During their socialization and education, though, it turns out that this initial ability is frequently killed or undermined. An interesting opinion belonging to this educational reform-maker is that creativity is associated with not fearing of being wrong. Gradually, children lose this open and brave attitude to being wrong, and they learn how to avoid mistakes and try to be right, to present only right solutions. Indeed, if a problem is not clearly defined and there is not one correct solution to it just because it is a problem that has never existed, it is impossible to come up with exactly and solely right answer.

In the reality of school or university educational process, one can notice a contradictory tendency concerning the perceptions and attitudes to creativity from all the participants. Many educators are very cautious in the classroom as far as expressions of creativity are concerned. Smith and Smith highlight the ambiguous attitude to the concept under discussion demonstrated by teachers, which they find both as a promise and a pitfall. An attractive side of it is the use of creativity merely as a means to reach other goals, such as improving problem-solving skills, imagination, and curiosity, or enhancing motivation. In contrast, as an end in itself, creativity seems rather dangerous to many teachers due to its risks for orderly structure of the curriculum and the whole educational process. Therefore, with all its advantages and attractive effects on the personality development of children, educators are cautious to approach it too close "so as not to end up as a moth to a flame" [5, p. 251].

On the level of research and scholarly investigation of creativity and its contribution and place in the system of education, there are also many questions. In particular, Smith and Smith indicate that researchers distinguish big "C" and little "c" types of the notion and then, a logical question will be about the type, relevant for educational setting [5]. A lot of theoretical and conceptual issues as well as practically oriented problems must be faced before it is possible to realize all the incredible potential of creativity for the purpose of fostering education. In addition, the authors point out to the fact that modern orientation of the U. S. schools on standardized testing procedure is not a favorable factor for initiating original thinking, deviance from standard perception, and breaking norms and stereotypes. The teachers, parents, and students are, in the first turn, concerned with preparation for the annual mandatory test-based assessments, which have little to do with creativity and originality of thought. As Smith and Smith put it, "the ubiquitous No Child Left Behind has sucked all of the air out of the ruminations of educators who might embrace creativity in the United States" [5, p. 251].

To summarize, one must admit that the problem of creativity fostering in the educational settings is controversial in both theoretical conceptualization and practical application. While almost everyone in the community appreciates such implications of creativity as original ideas or innovative products, there are different approaches to interpreting both the definition of the term and its structure. Furthermore, the overall acceptance of the directive to foster creativity in young generations is combined with a conflicting attitude to it in practice. Moreover, the modern realities of schools and universities internationally seem to be not very favorable for enhancing original thinking, creative capacity, or a fresh, not standard view on things. Hopefully, considerable findings and achievements as well as substantial development of the current creative research can suggest valuable ideas for implementing the goal of creative education.

References

1. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. All Our Futures: Creativity, Culture and Education [Report]. – 2016. Retrieved from: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
2. Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). White Paper on Creative Education. Available from: <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=14917&ctNode=11411&mp=1>
3. Robinson Ken. Do Schools Kill Creativity [Online video clip]. – TED Talk, 2006. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
4. Saebo A. B., McCammon L. A., & O'Farrel L. Exploring Teaching Creativity and Creative Teaching: The First Step in an International Research Project / Teaching Creativity and Creative Teaching. Retrieved from: <http://www.dramanett.no/Creativity%20in%20Education%20Research.pdf>
5. Smith J. K., & Smith L. F. Educational Creativity / The Cambridge Handbook of Creativity (Eds. J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg). – New York: Cambridge University Press, 2010. – P. 250–265.
6. Sternberg R. J. The Nature of Creativity / R. J. Sternberg // Creativity Research Journal. – 2006. – No. 18, Vol. 1. – P. 87–98.

7. Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. – The European Commission, 2009. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/LLP/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/methodology_en.pdf
8. Wu C.-H., Hwang, G.-J., Kuo F.-R., & Huang, I. A Mindtool-based Collaborative Learning Approach to Enhancing Students' Innovative Performance in Management Courses / C.-H. Wu, G.-J. Hwang, F.-R. Kuo, & I. Huang // Australasian Journal of Educational Technology. – 2013. – No. 29, Vol. 1. – P. 128–142.

Мороз Л. Н.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується концепція креативності та обґрунтовується актуальність включення відповідного предмету в навчальні плани шкіл та університетів. В умовах швидких змін і високих вимог глобалізованого світу освіта має стимулювати креативність, щоб підготувати молодь до сучасних викликів. Розглядається психологічний підхід до проблеми визначення й опису поняття креативності та її використання в освіті. Визначено протиріччя, пов'язані з формуванням креативності в конкретних умовах освітніх закладів.

Ключові слова: креативність, формування та розвиток креативності, освітні реформи.

Мороз Л. М.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется концепция креативности и обосновывается актуальность включения соответствующего предмета в учебные планы школ и университетов. В условиях быстрых изменений и высоких требований глобализирующегося мира образование должно учить креативности, чтобы подготовить молодежь к современному вызову. Рассматривается психологический подход к определению и описанию понятия креативности и ее применению в образовании. Определены противоречия, связанные с формированием креативности в конкретных условиях учебных заведений.

Ключевые слова: креативность, формирование и развитие креативности, реформы образования.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2016

УДК 372.881.111.1:378:656.6(045) =161.2

Огородник Н. Е.

О ТРАДИЦИЯХ И НОВАЦИЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМ МОРЯКАМ

Описаны особенности обучения английскому языку будущих моряков как результат проектной деятельности Международной морской организации по улучшению профессионального коммуникативного взаимодействия членов международных экипажей. Проанализированы состояние и перспективы традиционной методики формирования англоязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности специалистов морского флота, а также представлены инновационные способы повышения эффективности учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: *будущие моряки, многонациональный экипаж, профессиональное общение, англоязычная коммуникативная компетентность, традиционные способы обучения, инновационные учебные технологии, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).*

Специфика современного торгового судоходства в условиях глобализации такова, что предполагает работу в составе многонационального экипажа, вследствие чего закономерно обостряется вопрос эффективного профессионального и повседневного общения на борту в условиях длительного совмещения рабочего и жизненного пространства. Не менее актуальными являются также успешность обмена информацией между судами, укомплектованными смешанными экипажами, и поддержание оперативной связи с береговыми и портовыми службами, обслуживающими рейс.

Должный уровень владения английским языком как рабочим языком международного экипажа является не только требованием во время сертификации моряков, но и ключевым элементом гарантии безопасности, эффективности и прибыльности судоходства. Рассматривая англоязычную профессиональную коммуникативную компетентность моряков в качестве одной из составляющих их общей профессиональной компетентности, Международная морская организация (ИМО) осуществляет постоянный мониторинг процесса обучения английскому языку будущих специалистов флота с целью его своевременной коррекции, обновления и модернизации. Созданное в рамках Международной ассоциации преподавателей морских учебных заведений объединение преподавателей английского языка взяло на себя ответственность за координацию предметно-процессуального содержания обучения английскому языку будущих моряков в морских академиях мира.

На ставшей традиционной ежегодной научно-практической конференции происходит обмен опытом, знаниями и достижениями, освещаются результаты международного сотрудничества преподавателей английского языка из морских учебных заведениях разных стран. Совместными усилиями и участием в международных образовательных проектах определяется оптимальное содержание учебного курса с учетом обусловленных функциональными обязанностями стандартов профессионального общения, вырабатываются наиболее эффективные подходы к обучению, унифицируются требующие стандартизации дескриптивные критерии уровней владения языком в соответствии со спецификациями морских профессий и т.д.

Информационное интегрирование мира, сопровождающее современный процесс глобализации, значительно облегчает распространение передового опыта. Профессиональные сайты преподавателей английского языка для моряков объединяют прогрессивные традиции и новшества в формировании и совершенствовании коммуникативной компетентности будущих и действующих специалистов морской отрасли. Благодаря новым информационным технологиям существенно видоизменяются и технологии обучения, обобщенные и описанные в научных работах и публикациях зарубежных и отечественных авторов: Н. П. Демиденко, С. В. Козак, Е. В. Мироненко, О. И. Монастырской, Г. В. Походзей, О. Б. Соловьевой, Л. Г. Ступиной, В. Ф. Тенишевой, Е. Н. Тирон, Е. А. Фроловой, Е. В. Цыбульской, А. Vocanegra-Valle, С. Cole, В. Pritchard, V. Short, Т. Trenkner, М. Ziarati, F. Weeks, А. Winbow и др.

Цель статьи – исследовать результаты и достижения европейских образовательных проектов Международной морской организации (ИМО) по совершенствованию традиционных методов и

внедрению инновационных технологий в процесс обучения английскому языку будущих моряков с целью дальнейшего расширения перспектив их практического применения.

Следует отметить, что исследовательские проекты являются характерной чертой деятельности ИМО вообще и Ассоциации преподавателей в частности. Понимая под *проектом* временное мероприятие, предполагающее осуществление комплекса каких-либо действий для достижения определенных целей, отметим высокую реактивность ИМО на инновационные тенденции в отрасли, среди которых стремительное развитие технологий, растущее число многоязычных и поликультурных экипажей, переход от мореходной карьеры к карьере морской, с более широкими возможностями для профессиональной самореализации. Незамедлительными ответными действиями соответственно стали: новые требования к безопасности, новые критерии успешности коммуникации на море, слияние образовательной и подготовительной систем во многих странах и пр. [6]

С целью обеспечения эффективного социального взаимодействия на борту экспертами ИМО в рамках европейского проекта MARCOM (MARitime COMmunication) в течение двух лет (1998-1999) проводилось исследование особенностей общения в многоязычном и поликультурном экипаже. Помимо этого, в ответ на конструктивные замечания относительно отсутствия четкого видения содержания обучения (в единстве его предметного и процессуального аспектов) [10], параллельно изучался характер организации обучения английскому языку будущих моряков в морских учебных заведениях мира. В ходе проекта было решено множество сопутствующих задач:

- выявлены типичные ошибки в ходе профессионального и повседневного общения членов смешанного экипажа, ведущие к разного рода происшествиям: от аварийных и чрезвычайных ситуаций до несчастных случаев;

- обоснована необходимость учета языковых и культурных различий для слаженной работы команды;

- установлена путем анкетирования актуальная тематика межличностного и профессионального общения на судне, на основании чего сформулированы требования к содержанию курсов по английскому языку общей и профессиональной направленности;

- определены требования к квалификации, знаниям и опыту преподавателей английского языка в морских учебных заведениях; предложены варианты сотрудничества с преподавателями-предметниками для надежности и достоверности формируемых средствами английского языка знаний и повышения качества обучения;

- составлены рекомендации по интегрированию современных средств обучения (компьютеров, видео, Интернет-ресурсов и др.) в учебный процесс по английскому языку;

- подготовлен проект экспериментальной учебной программы по английскому языку для моряков с учетом последних правил и стандартов ИМО.

Детальный анализ состояния обучения английскому языку будущих моряков на основе проведенного исследования представлен во втором томе отчета проекта MARCOM [7], где среди основных недостатков были отмечены:

- 1) несовершенство организационно-методического обеспечения учебного процесса (разброс объемов курса, периодов обучения; отсутствие единого порядка организации учебных подгрупп (по количеству, контингенту, уровню и т.д.)); слабое учебно-методическое обеспечение, несвоевременное обновление имеющихся учебных материалов, недостаток инновационных технологий и др.;

- 2) изолированность и разобщенность преподавателей, а отсюда и несогласованность обучения профессиональному английскому языку будущих моряков в разных странах мира, что, несомненно, сказывается на качестве их взаимодействия внутри международного коллектива;

- 3) узкопрофессиональная ориентация обучения и отсутствие социально-профессионального контекста, что небезосновательно считается причиной неэффективного взаимодействия членов многонационального экипажа, особенно в чрезвычайных ситуациях.

Очевидно, что знания, умения и навыки по языку вне их контекстной привязанности к профессиональным ситуациям не переходят в разряд англоязычной коммуникативной компетентности, поскольку чаще всего не срабатывают в напряженной обстановке производственной деятельности. По определению ученых, процесс осмысления воспринимаемой оперативной англоязычной информации и ответного реагирования на нее либо крайне затруднен, либо не происходит вообще [4]. Отсутствие так называемого "априорного багажа" (в виде накопленной в процессе обучения контекстной информации о вариантах социально-профессионального взаимодействия на борту в ходе общения на английском языке) не позволяет интерпретировать текущую ситуацию и сопоставить ее с уже имеющимся и зафиксированным в памяти учебным опытом возможного решения [2]. Как результат, в условиях затрудненной коммуникации осложняется и взаимопонимание, что чревато конфликтами, нарушением порядка выполнения работ, непредвиденными и аварийными ситуациями и мн. др.

Отмеченные недостатки объяснялись экспертами этапом становления учебной дисциплины *Английский язык для моряков*. В то же время раннее их осознание и своевременное устранение обнадеживали относительно дальнейших перспектив предмета. Среди первоочередных задач методики

обучения английскому языку будущих моряков специалисты называли определение необходимого и достаточного минимума в отношении предметной стороны содержания, формирование его в четком соответствии с требованиями ИМО, а также оказание практической помощи преподавателям в виде методического руководства и технического обеспечения учебного процесса [10].

Реакция последовала незамедлительно. В 1997-98 гг. первыми учебными пособиями, изданными и предназначенными для самообучения моряков с учетом контекста их профессиональной деятельности, были *Marlins Study Packs (English for Seafarers)* [9]. Через год, в 1999 г., утвержден Модельный курс 3.17* [8] – своего рода рекомендательный стандарт и методическое руководство в отношении целей, задач и содержания учебного курса. Распространением разработанных стандартов и оказанием консультативной помощи преподавателям английского языка стран Африки, Азии, Европы и Америки занимались подготовительные курсы для преподавателей английского языка морской направленности (MEITC*), организованные в 2002 г. По мере финансирования группы экспертов совершали также выездные сессии в ответ на приглашение администраций морских вузов разных стран мира.

К началу XXI века четко обозначилась тенденция к информатизации сферы морского образования и переориентации обучения на новые технологии. Интенсивное внедрение и использование средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) создает принципиально новые возможности в организации учебного процесса и открывает новые перспективы для повышения эффективности обучения в целом. Работа в этом направлении проводилась в рамках двух европейских проектов – *MarEng (Maritime English)* (2004-2007) и *MarEngPlus* (2008-2010).

Проекты *MarEng* и *MarEngPlus* создавались при участии более 20 учебных заведений из целого ряда стран Евросоюза (Бельгия, Великобритания, Ирландия, Испания, Латвия, Нидерланды, Польша, Финляндия), а также большого количества экспертов по вопросам образования и торгового мореплавания, ученых и преподавателей, менеджеров по подготовке кадров и других представителей морской индустрии. Столь солидная группа участников проектов свидетельствует о высокоответственном отношении к качеству разрабатываемого ими учебного средства, его лингвистической и профессиональной корректности [3, с. 667]. Курс разработан в одноязычном режиме *English-English*, в соответствии со стандартами британского английского языка. Вместе с тем, язык не является самоцелью, наоборот, акцентируется профессиональный контекст обучения. Иначе говоря, английский язык используется для специальных профессиональных целей, и усвоение его идет одновременно с приобретением необходимых для будущей профессии знаний. Разработанный курс рекомендован как для традиционного, так и дистанционного обучения, а также эффективен при самообучении [3].

Своими создателями проекты характеризуются как транснациональные, призванные с помощью высококачественных недорогих инновационных учебных технологий содействовать формированию англоязычной коммуникативной компетентности представителей разных морских профессий в Европе [3]. В основу проекта положена идея виртуальной компьютерной реальности. В результате обучение английскому языку моряков осуществляется в ходе воспроизводимого рейса на борту виртуального морского судна *Marina*, обеспечивая при этом коммуникативную практику во всех видах англоязычной речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме.

Заслуживает внимания двухвариантный способ подачи аудио текстов. Первоначально тот или иной текстовый материал представляется в естественной записи, сделанной в производственных условиях, чаще всего из уст не носителей языка со всеми характерными особенностями акцента и произношения. Затем предлагается альтернативная запись этого же материала в исполнении профессионального диктора. Таким образом, на основе сравнения стандартного и нестандартного произношения демонстрируются возможные варианты звучания профессиональной речи в условиях многоязычного экипажа.

Целевой аудиторией проекта являются моряки всех рангов, курсанты и студенты, инструкторы и преподаватели английского языка, представители судоходных компаний и другие заинтересованные лица. Курс охватывает достаточно широкий диапазон тем: от общепрофессионального до узкоспециализированного общения во время радиосвязи, например, по поводу предоставления медицинской консультации, руководства погрузо-разгрузочными работами и других портовых операций. В общей сложности девять тематических областей, каждая из которых охватывает определенные рутинные ситуации на борту, объединены в два концентратора – *Inner Circuit* (базовый) и *Outer Circuit* (продвинутый), представляя две ступени обучения, связанные тематически и содержательно, но отличающиеся сложностью и объемом учебного материала соответственно уровню профессиональных знаний, но не уровню владения языком. К примеру, такие темы базового уровня, как *В порту, Судно и экипаж, Рабочий день на борту, Авария на судне* на продвинутом уровне представлены в более расширенном варианте: *Портовые операции и погрузочно-разгрузочные работы; Типы судов: мостик и машинное отделение; Несение вахты на борту; Медицинская консультация и спасение с помощью вертолета* и т.д.

Что касается уровня владения английским языком, то изначально данный Интернет-ресурс был рассчитан на исходные B2 (продвинутый) и C1 (автономный) уровни, согласно общеевропейской классификации [1], и представлен учебными материалами промежуточного (Intermediate) и продвинутого

(Advanced) уровней сложности. Однако впоследствии, учитывая отзывы и пожелания аудитории пользователей, был дополнен в рамках продолжения проекта MarEngPlus уровнем начальной подготовки – Elementary level. Расширена также и тематика курса включением таких разделов, как *Безопасность на море* и *Окружающая морская среда* для всех уровней владения языком; разработаны *Книги для учителя* с рекомендациями по всем темам и для всех уровней; создано приложение *Глоссарий* для мобильного телефона.

Итак, актуальный профессионально ориентированный материал, инновационный характер его подачи, а также доступность широкому кругу пользователей, благодаря возможности бесплатного скачивания из Интернета, способствовали популярности и быстрому распространению MarEng и MarEngPlus в морских учебных заведениях, что подтверждают данные специальных исследований [5]. Более того, широкий охват тематики позволяет использовать этот учебный ресурс для большинства узкоспециализированных разновидностей английского языка для моряков: начиная с английского для общения в аварийных ситуациях на море и заканчивая специфическим общением в сфере морской техники и инженерии, морского права, повседневной служебной деятельности и т.д.

Очевидно, что проекты выполнили поставленные перед ними задачи, а их эффективность в учебном процессе во многом определяется мастерством преподавателей, их умением органично сочетать компьютерные учебные технологии с традиционными способами обучения в рамках смешанного подхода.

Осознавая чрезвычайно важную роль эффективного общения для обеспечения безопасных морских грузоперевозок и конструктивного профессионального взаимодействия членов многонациональных судовых экипажей, их обслуживающих, ИМО со всей ответственностью отслеживает успешность и результативность процесса овладения английским языком будущими моряками. Регулярные исследовательские проекты с вовлечением в них широкого круга участников в составе курсантов и преподавателей ведущих морских учебных заведений, действующих морских офицеров с опытом работы в смешанном экипаже и других представителей морской индустрии имеют своей целью совершенствование процесса обучения языку за счет его максимального приближения к профессиональным и повседневным потребностям плавсостава торгового судна. Актуальным в ходе проводимых исследований всегда остается вопрос соответствия требованиям времени и своевременного реагирования на прогрессивные тенденции в самой отрасли, а также новации непосредственно в сфере образования, обеспечивая рациональное сочетание инновационных учебных технологий с действенными традиционными способами обучения.

Использованные источники

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Тенишева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В. Ф. Тенишева. – Москва, 2008. – 46 с.
3. Alejandro F., López de V. M. MarEng: A Web-based Maritime English Learning Tool. [Electronic source] / F. Alejandro, López de Vergara Méndez. – Available from Internet: <http://mareng.itu.fi/>
4. Badawi E., Halawa A. Maritime Communication: The Problem of Cross Cultural and Multilingual Crews. [Electronic source] // 4th IAMU General Assembly. – Available from Internet: <http://iamu-edu.org/2014/06/badawi-halawa.pdf>
5. Bocanegra-Valle A. Maritime English teaching and ICTs: the practitioners' point of view / Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10 National University of Distance Education. Madrid. – 2011. – P. 55–68.
6. Cole C., Trenker P. Whither Maritime English? – 2012 / The 24th International Maritime English Conference – IMEC 24 Proceedings (1-4 October, 2012). Yangon. – Myanmar. – P. 3–18.
7. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. // MARCOM. Final Reports. – Volumes 1&2, 2001. – 163&120 pp.
8. Maritime English Model Course 3.17. – London. – IMO, 2000. – 138 p. – Available from Internet: <http://www.marifuture.//IMONewModel Course Maritime English.pdf>
9. Nisbet A., Kutz A., Logie C. Marlins. English for Seafarers. [Electronic source] // Study Pack 1. – Edinburgh, UK. – 1997. – 220 p. – Available from Internet: <http://www.marlins.co.uk/maritime-english/>
10. Weeks F. Whither Maritime English? [Electronic source] // The 9th international IMLA Workshop on Maritime English (WOME 9), Malmö, Sweden. – 1997. – Available from Internet: <http://www.imla.//files/p2p7pimec24 proceedings.pdf>

Огородник Н. Є.

**ПРО ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ
У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ МОРЯКАМ**

Описано особливості навчання англійської мови майбутніх моряків як результат проектної діяльності Міжнародної морської організації з удосконалення професійної комунікативної взаємодії членів міжнародних екіпажів. Проаналізовано стан і перспективи традиційної методики формування англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції фахівців морського транспорту, а також представлено інноваційні способи підвищення ефективності навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: майбутні моряки, багатонаціональний екіпаж, професійне спілкування, англомовна комунікативна компетентність, традиційні способи навчання, інноваційні навчальні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Ogorodnik N. Ye.

**TRADITIONS AND INNOVATIONS
IN TEACHING ENGLISH FOR FUTURE SEAFARERS**

The results of the International Maritime Organization (IMO) project activity on improving the professional communicative interaction between multinational crew members are described as special aspects of Maritime English teaching for future seafarers. The state and prospects of traditional methods for Maritime English communicative competency development are analyzed as well as innovative approaches for enhancing the teaching-learning process based on the information and communication technologies (ICT) are provided.

Specifically, under the MarCom project the conventional mode of Maritime English teaching for future seafarers around the world has been studied. Throughout the project, on the one hand, common mistakes in professional and everyday interaction inside the mixed crew have been revealed and, on the other hand, main problems with Maritime English acquisition have been also specified, such as lack of teaching strategies and study guides, teachers working in isolation with narrowly focused specialists and in the absence of socio-professional context.

Given the tendency to computerization of maritime education sector and refocusing it for new technologies MarEng and MarEngPlus projects have been carried out. Under the projects it has been proved that the intensive introduction and use of information and communication technologies (ICTs) stipulates completely new teaching-learning opportunities and offers new prospects for improving the efficiency of education process at large.

On completing their tasks, projects have confirmed the idea that the effectiveness of nowadays maritime education and training in general, and Maritime English acquisition in particular are determined by balancing the use of technologies and traditional approaches according to professional functions and related communication needs of future seafarers. The paper explores some of the efficient teacher-learner interactions during the Maritime English teaching process discovered due to IMO's research activity.

Key words: future seafarers, multinational crew, professional interaction, Maritime English communicative competency, traditional teaching methods, innovative education approaches, information and communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016

ВПЛИВ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА ВИБІР НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

Стаття присвячена психологічним аспектам формування навчально-стратегічної компетентності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою. Тут проаналізовано основні психологічні вікові та індивідуальні особливості учнів підліткового віку, які впливають на процес оволодіння мовою й обумовлюють вибір відповідних навчальних стратегій. Більшість відомих нам досліджень пов'язана з формуванням навчально-стратегічної компетентності у дорослих, проте ми дійшли висновку, що її формування можна починати уже в школі.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, навчальні стратегії, індивідуальні психологічні особливості учнів, вікові особливості учнів підліткового віку.

Одним із основних завдань сучасної школи є виховання особистості, здатної жити в умовах, які постійно змінюються, тобто формування у школярів бажання і готовності навчатися протягом усього життя. Важливим є зміщення акцентів сучасної освіти з накопичення знань до оволодіння способами діяльності. Учні повинні оволодіти певними навчальними вміннями, навчитися усвідомлювати свої власні потреби та вибирати адекватні способи і засоби їх реалізації, вміти оцінювати результати своєї праці тощо. Це вміння є особливо важливим для вивчення іноземних мов (ІМ), оскільки, по-перше, прийомом оволодіння іншими предметами не завжди можуть бути перенесені на урок ІМ; по-друге, розраховувати на успіх за обмеженої кількості годин можна лише в тому разі, якщо учень буде вміти працювати самостійно; по-третє, у школі закладаються лише основи володіння мовою, тому вміння вчитися знадобиться при продовженні навчання. Саме це забезпечує мобільність людини в суспільстві, може стати гарантом успіху і соціальної захищеності.

Одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності є навчально-стратегічна компетентність, яка передбачає, зокрема, опанування стратегіями вивчення і використання ІМ.

Проблеми навчальних і пізнавальних стратегій набули особливої популярності в кінці ХХ ст. і розглядалися в роботах J. M. O'Malley, A. U. Chamot, R. L. Oxford, U. Rampillon, V. Harris, A. A. Залевської, Г. В. Ейгера, М. К. Кабардова, Р. П. Мільруда, Р. П. Плігіна, Н. В. Чичеріної та інших. Більшість із цих робіт присвячені формуванню НСК у дорослих. Також досліджувались питання вдосконалення загальнонавчальних умінь школярів [1], формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання англомовного аудіювання [21], формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі оволодіння англомовним лексико-граматичним матеріалом [3].

Навчальні стратегії поділяють на *прямі*, тобто такі, що стосуються безпосередньо дій з мовним і мовленнєвим матеріалом (стратегії запам'ятовування і когнітивні) та *непрямі*, які більшою мірою стосуються навчального процесу (метакогнітивні, соціальні, афективні). До навчальних стратегій можна частково віднести і *компенсаторні стратегії* [16].

Метою цієї статті є аналіз психологічних особливостей учнів підліткового віку та відбір навчальних стратегій на основі цього аналізу.

На кожному етапі розвитку особистості дитини є своя провідна діяльність, яка характеризується своїми цілями, мотивами, способами виконання завдань і формує ядро особистості [12]. Провідна діяльність – це не просто форма активності, що найчастіше зустрічається в цьому віці. Це діяльність, покликана задовольнити актуальні потреби індивіда, який росте. У ній диференціюються нові види діяльності, формуються пізнавальні та інші психічні процеси. Характером провідної діяльності зумовлюються у цей період зміни в потребах, інтересах, почуттях індивіда, який розвивається. В молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність, тобто діяльність, спрямована на засвоєння основ тих чи інших навчальних предметів та оволодіння теоретичним способом мислення. У підлітків 13-14 років навчальна діяльність, зберігаючи свою актуальність в освітньому процесі, в психологічному плані вже не відіграє вирішальної ролі в розвитку особистості, водночас зберігаючи суттєве значення у розвитку теоретичного мислення [19, с. 172]. Провідною в цей період стає соціальна діяльність. Специфічними рисами підлітків є прагнення до спілкування з однолітками, поява в поведінці ознак, які свідчать про бажання утвердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію. Процес навчання привертає увагу підлітків не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками. Тому важливою є в цьому віці роль соціальних стратегій, завдяки яким вивчення ІМ може стати більш цікавим і вмотивованим.

Основною особливістю підліткового періоду є різкі якісні зміни, що охоплюють усі сторони розвитку. В підлітковому віці відбувається розширення життєвого простору дитини, найсуттєвіша з яких, як відмічає О. М. Леонтьєв [12], відбувається у часовому вимірі. Вперше з'являється майбутнє як психологічна детермінанта особистості. Структуруючи часову перспективу, план, що формується в

індивіда, беруться до уваги не лише ідеальні цілі та цінності, а й можливість їх реалізації. Цей період характеризується "виникненням здатності орієнтуватися на цілі, які виходять за межі сьогодення" [4, с. 113]. А це вказує на певну психологічну готовність учнів і до планування цілей навчання взагалі і вивчення ІМ зокрема.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів. Підліток уже в змозі самостійно концентрувати свою увагу, розвивати пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо [8, с. 80]. Значні зміни у структурі пам'яті, уваги, мислення спричиняють відповідні зміни форм навчальної діяльності. Спостереження психологів свідчать про те, що розвиток пам'яті у підлітків відбувається в декількох напрямках. У молодших школярів запам'ятовування носить в основному безпосередній характер. У підлітковому віці цей процес стає більш осмисленим, різноманітним та гнучким і залежить від характеру навчального матеріалу. Підлітковий період характеризується становленням вибіркової, цілеспрямованої сприйняття, виробленням логічної пам'яті. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу [7], перебудовується смислова пам'ять, яка набуває опосередкованого і логічного характеру, у результаті цього вповільнюється розвиток механічної пам'яті [10, с. 53]. Проте учні не завжди усвідомлюють використовувані ними прийоми запам'ятовування, їхня увага нерідко продовжує залишатись нестійкою і мимовільною, залежить від цікавості та новизни матеріалу [13; 5]. Ці вікові особливості вимагають оволодіння підлітками різними стратегіями запам'ятовування.

Мислення підлітків з конкретно-понятійного поступово стає абстрактно-понятійним. Змінюється характер регуляції процесу міркування. Мисленнєві процеси набувають більшої довільності. Це їх удосконалення пов'язане з формуванням у підлітків здатності усвідомлювати свій процес мислення, спрямовувати увагу не тільки на зміст засвоєваних понять, а й на власний процес міркування, роздумування, стежити за його послідовністю. Чим старшим стає підліток, тим більше він прагне до усвідомлення своїх навчальних дій, до розуміння їх послідовності, до планування їх і, нарешті, до керування ними. В цей час активно формується абстрактне, теоретичне мислення, що спирається на поняття, не пов'язані з конкретними уявленнями, розвиваються гіпотетико-дедуктивні процеси, з'являється можливість побудови складних висновків, висунення гіпотез та їх перевірки. Виникає новий тип пізнавальних інтересів: інтерес не лише до фактів, але і до закономірностей, що обумовлює здатність оволодіння когнітивними стратегіями. Саме формування мислення, приводячи до розвитку рефлексії, дає засіб, за допомогою якого підліток може розмірковувати про себе, тобто робить можливим розвиток самосвідомості.

Центральним особистісним новоутворенням молодших підлітків вважають становлення нового рівня самосвідомості, що виражається у прагненні зрозуміти себе, свої можливості та особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність – унікальність та неповторність. [2; 17, с. 285-286]. У ході самопізнання, основною формою якого є порівняння себе з іншими людьми, набуваються уявлення, на основі яких у підлітків формуються критерії самооцінки [20]. Усвідомлення відповідальності за свою поведінку, позицію – важливі показники зрілості [19]. Ці вікові особливості сприяють подальшому розвитку і формуванню на більш високому рівні метакогнітивних стратегій.

Про важливість формування метакогнітивних стратегій свідчить також те, що підлітковий вік – це вік оволодіння самостійними формами навчальної діяльності та способами взаємодії з іншими людьми в ході навчальної діяльності [14, с. 60]. В цей період значно закріплюються навчально-пізнавальні мотиви, для яких характерний інтерес до способів набуття знань. Школярам імпонують аналіз та обговорення методів пізнання, шляхів наукового пошуку, що дуже збагачує їхнє уявлення про прийоми самостійного поповнення знань.

Проте, часто несформованість мотивації навчання, недостатній розвиток пізнавальних інтересів ведуть до того, що навчання сприймається школярами як неприємний обов'язок, який породжує в значній мірі негативні емоції, загальне негативне ставлення до шкільного навчання як необхідної умови отримання знань і розвитку особистості. Тому дуже важливим у цьому віці є оволодіння афективними стратегіями, які допомагають подолати страх, тривожність, виступають засобом самозаохочення.

У науці, зокрема вітчизняній, давно розробляється проблема типологізації учнів. Б. В. Беляєв, наприклад, виділив два основних типи оволодіння іноземною мовою: інтуїтивно-чуттєвий і раціонально-логічний [2]. М. К. Кабардов на основі експериментального дослідження взаємозв'язку успішності-неуспішності вивчення іноземної мови та індивідуально стійких характеристик студентів виявив два типи (або стилі) оволодіння іноземною мовою, що мають різну психофізіологічну основу або різні природні задатки: комунікативний і некомунікативний [9]. Е. М. Савельєва, поряд з двома, описаними М. К. Кабардовим, типами оволодіння іноземною мовою, виділяє ще один тип – комунікативно-лінгвістичний. Вона стверджує, що в процесі вивчення ІМ формуються різні навчальні типи оволодіння предметом, які спочатку обумовлюються психофізіологічними особливостями учнів, а потім детермінуються методом і прийомами навчання [18].

Сучасні дослідження нейропсихології дозволили встановити зв'язок навчальних стратегій з індивідуальними особливостями функціонування мозку в реалізації психічних функцій, і зокрема мовленнєвої, такими як переважна активність лівої чи правої півкулі чи їх однакова активність [15]. Людям з домінантністю лівої півкулі характерний абстрактно-лінійний (або дедуктивний) тип мислення, а конкретно-нелінійний (або індуктивний) – людям з домінантністю правої півкулі. Встановлено, що люди з домінуючою лівою півкулею відносяться до числа аналітиків, з абстрактно-лінійним типом мислення, вони сприймають нову інформацію послідовно, концентруючись на деталях. Їм важко сприймати

інформацію цілісно, вони повинні скласти ціле з деталей. В пізнавальну діяльність вони включаються поступово, зазвичай повільніше, ніж учні з домінуючою правою півкулею. Ліва півкуля мозку відіграє надзвичайно важливу роль при сприйнятті і запам'ятовуванні вербальних стимулів, тому при вивченні ІМ особи з домінуючою лівою півкулею ефективніше запам'ятовують списки слів. Вони надають перевагу вербальним способам передачі інформації. Їм необхідно (навіть при наявності моделі) вербальне тлумачення правила. При вивченні ІМ такі учні встановлюють зв'язки від знакової системи рідної мови до знакової системи мови, що вивчається. Вони зазвичай ретельно контролюють граматичну правильність свого мовлення, підготовлене мовлення для них краще, ніж непідготовлене. За спостереженнями педагогів, в процесі вивчення ІМ, такі учні більше люблять працювати з навчальними текстами, а не з автентичними.

Оскільки за довгострокове зберігання інформації в пам'яті відповідають центри, розміщені в лівій півкулі мозку, в осіб з домінуванням лівої півкулі довготривала пам'ять зазвичай краща, ніж оперативна, за яку відповідає права півкуля. Вони повільніше, ніж люди з правою півкулею латералізацією, встановлюють зв'язки на етапі сприймання і фіксації в пам'яті, тому вони потребують більшої кількості тренувальних вправ з варіантами вибору (вписування правильних форм, вибір потрібних лексем), в основі яких лежить виділення деталей. Проте, коли матеріал зафіксований у пам'яті, кількість необхідних відсрочених повторювань у їх випадку може бути меншою, ніж у осіб з домінуючою правою півкулею.

Особі з домінуючою правою півкулею володіють індуктивним, конкретно-нелінійним типом мислення. Вони сприймають інформацію цілісно, одномоментно, переважно образно, надають перевагу узагальненим характеристикам з визначенням головних рис, їм важко зосередитись на деталях, вони не складають цілого з частин, а ділять ціле на частини, тому не проявляють інтересу до поетапного поглибленого вивчення граматики. Їх називають "інтуїтами", для них характерно вирішення завдань по типу "осяяння", їм притаманні швидке включення в будь-який тип діяльності, активно-діяльнісна когнітивна стратегія. Вони встановлюють зв'язки не від слова до слова (від рідної мови до іноземної), а від образу до слова, спираючись значною мірою на зображальні та емоційну сферу. При навчанні цієї категорії учнів особливого значення набуває принцип комунікативності, оскільки їм необхідно добре усвідомлювати кінцеву практичну мету кожного кроку своєї когнітивної діяльності і запам'ятовувати вербальну інформацію допомагає її смислова організація. Таким учням не потрібне словесне формулювання правила, вони намагаються сформулювати його, спираючись на приклад чи схему.

Важливу роль в оволодінні ІМ відіграють типологічні особливості сприйняття. Зокрема, розрізняють психотипи за каналами сприйняття, які базуються на фізичних способах отримання нової інформації [16]. Перша група – з переважаючим *аудіальним* каналом сприйняття. Учні цієї групи не відрізняються зовнішньою активністю, вони легко сприймають інформацію на слух, хоча і з певними відмінностями. Зокрема, слух може бути семантичним, чи смисловим (що було сказано), а може бути емоційно забарвленим (як це було сказано). Таким учням більше будуть імпонувати стратегії, які передбачають використання відео та аудіозаписів для вивчення мовного матеріалу, для підготовки монологічних і діалогічних висловлювань.

До другої групи належить соціотипи з переважаючим *візуальним* каналом сприйняття. В момент сприйняття інформації вони схильні виділяти інформацію різного роду підкресленнями, кольоровим оформлення тощо. Виділяють два типи зоросприймаючих учнів: "вербалісти" – ті, хто бачить слова та їх написання та "іконісти" – бачать образ, картинку. Таким чином, при вивченні нових слів "вербалісти" ефективно використовують картки з записаними словами як засіб наочності, "іконістам" потрібна більш образна наочність, яка може викликати асоціації.

Учні *кінестетичного* типу краще засвоюють інформацію тоді, коли рухаються, маніпулюють з предметами і включені в практику. Кращий спосіб засвоїти щось нове – "дати їм це зробити". Їм важко довго всидіти на місці, вони потребують постійного переключення з одного виду навчання на інший. Учням цього типу необхідно постійно змінювати стиль своєї поведінки, знайомитись з якомога більшою кількістю людей і предметів. Для запам'ятовування навчального матеріалу учням цього типу можна порекомендувати багаторазове переписування, "прив'язування" слова чи фрази до якогось жесту чи руху (наприклад, прийменники напряму супроводжуються відповідними жєстами), використання міміки для передачі емоцій.

Ще одна група орієнтована на *мовленнєве сприйняття*. Для людей цього соціотипу важливим є обговорення нового матеріалу. Тому такі учні є найбільш здатними до сприйняття мови. Хоча тут теж є певні відмінності, зокрема, одних задовольняє словесно-абстрактне пояснення (вербальний тип), іншим потрібні соціальні контакти, вони вчаться у процесі спілкування (*interaktionsorientierten typ*). Таким учням важливо навчитися використовувати соціальні стратегії.

Важливими психологічними характеристиками людини при вивченні ІМ, і особливо для успішного формування стратегій запам'ятовування є переважаючий тип пам'яті: зорова, слухова, рукописна, звуковідтворююча, кінестетична та дотикова (тактильна). Оцінивши переваги свого типу пам'яті, учні вибирають відповідні стратегії запам'ятовування.

Значний вплив на оволодіння ІМ має така психологічна характеристика, як екстраверсія чи інтроверсія. За О. О. Леонтьєвим, термін "екстраверсія" характеризує відкриту, несором'язливу людину [11] і стосується таких якостей, як товариськість, балакучість, схильність до розгорнутих відповідей. Екстраверти спрямовані на зовнішній світ. Вони отримують енергію зі свого оточення. Тому в спілкуванні з великою кількістю людей вони почувають себе прекрасно. Наодинці їх енергія розсіюється. Вони, звичайно ж, прагнуть до якомога більшої кількості друзів та знайомих. Їх інтереси, як і їх соціальні

стосунки, вирізняються широтою. Екстраверти реагують на зовнішні стимули більшою мірою, ніж інтроверти, які більше заглиблені в події свого внутрішнього життя. Вплинути на самого себе екстраверту дуже важко.

"Інтроверсія", за О. О. Леонтьєвим, – неактивність у спілкуванні, самотійність, схильність до однослівних відповідей. Інтроверсія – це направленість людини на внутрішній світ. Енергія інтровертів випливає з них самих. Тому вони виснажуються в процесі спілкування з великою кількістю людей і схильні обмежувати себе вузьким колом близьких друзів. Їхні інтереси, як і соціальні стосунки з оточуючими відрізняються глибиною. У інтроверта добре виходить самовдосконалення, він успішно працює над особистісним ростом, вирішуючи таким чином проблему власної незалежності.

На уроках екстраверти хапаються за будь-яку можливість спілкування, інтроверти, навпаки, надають перевагу незалежній роботі, не відволікаючись на спілкування. На інтелектуальному рівні екстраверт відрізняється від інтроверта більшими обсягами інформації, яку він може обробити. Екстраверт завжди думає більш масштабно, його інтелектуальна швидкість більша, ніж у інтроверта. Інтроверт думає повільніше, його пізнавальні інтереси завжди більш локальні й обмежені. Проте інтроверт обробляє інформацію детальніше. Таким чином, екстраверти в своїй більшості використовують непрямі стратегії. Деякі з них користуються специфічно соціальними стратегіями, такими як співробітництво в групах. Учня-екстравертам не подобається працювати самотійно. І навпаки – учні-інтроверти надають перевагу когнітивним та метакогнітивним стратегіям перед соціальними

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що підлітковий вік має низку позитивних передумов для формування метакогнітивних стратегій оволодіння іноземною мовою, оскільки в цей період виникає здатність орієнтуватися на перспективу, планувати й обдумувати власний процес навчання, керувати ним і оцінювати його результати. У цьому віці учні вже володіють деякими навчальними вміннями і навичками, але зміни в структурі уваги, пам'яті, мислення ведуть до необхідності їх перегляду і більш осмисленого використання. Крім того, учні проявляють значний інтерес до нових форм навчальної діяльності до "більш дорослих" її видів, а отже, формування когнітивних стратегій оволодіння мовою. Важливим є підлітковий період для формування соціальних і афективних стратегій, оскільки провідною стає соціальна діяльність, яка передбачає прагнення до спілкування з однолітками і в той же час бажання утвердити свою самотійність, незалежність, особистісну автономію.

Саме в підлітковому віці посилюються індивідуальні відмінності учнів, і це зумовлює необхідність враховувати їх у навчальному процесі. Учні засвоюють іноземну мову по-різному відповідно до каналів сприйняття, психологічних типів, стилів мислення. Вибір стратегій вивчення мови залежить від когнітивного профілю кожного учня.

Подальшого дослідження, на нашу думку, потребують питання відбору матеріалів для формування навчально-стратегічної компетентності учнів основної школи та методика їх використання в процесі оволодіння ІМ.

Використані джерела

1. Александрова Г. В. Совершенствование общеучебных умений в системе интегрированных уроков русского языка : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Александрова. – М., 2008. – 21 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі оволодіння англомовним лексико-граматичним матеріалом : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Є. Білоножко. – К., 2006. – 368 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. и др. : Питер, 2008. – 398 с.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1997. – 360 с.
6. Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике / В. В. Гуленко, В. П. Тыщенко. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 268 с.
7. Дуткевич Т. В. Вікова і педагогічна психологія / Т. В. Дуткевич, В. А. Яцюк. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2007. – 208 с.
8. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навчальний посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 112 с.
9. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения) / М. К. Кабардов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. – М., 1983. – 211 с.
10. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В. П. Кутішенко. – К.: Центр учбової літератури. – 2010. – 128 с.
11. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психолінгвистические очерки / А. А. Леонтьев. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
12. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психолог. произведения: В 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 281–302.
13. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
14. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

15. Мелентьева Т. И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга / Т. И. Мелентьева. – М. : КРАСАНД, 2010. – 176 с.
16. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борещька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
17. Практическая психология образования : учебник для студентов высших и средних спец. уч. заведений / А. Д. Андреева, А. Д. Воронова, Т. В. Вохмянина и др. Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ "Сфера", 1998. – 526 с.
18. Савельева Э. Н. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (На материале интенсивного обучения взрослых) / Э. Н. Савельева : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 1990. – 210 с.
19. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посібник / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 422 с.
20. Фридман Л. М. Психология детей и подростков : Справочник для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 480 с.
21. Ягенич Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Л. Ягенич. – К., 2007. – 278 с.

Олейник Т. А.

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА ВЫБОР УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ

Статья посвящена психологическим аспектам формирования учебно-стратегической компетенции учащихся в процессе овладения иностранным языком. В ней проанализированы основные психологические возрастные и индивидуальные особенности учащихся подростков, которые влияют на процесс овладения языком и обуславливают выбор соответствующих учебных стратегий. Большинство известных нам исследований посвящены формированию учебно-стратегической компетенции взрослых учащихся, но мы пришли к выводу о возможности ее формирования уже в школе.

Ключевые слова: учебно-стратегическая компетенция, учебные стратегии, индивидуальные психологические особенности учащихся, возрастные особенности учащихся-подростков.

Oliinyk T. O.

INFLUENCE OF THE PUPILS' AGE, INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES ON THEIR CHOICE OF LEARNING STRATEGIES

One of the main objectives of modern secondary school is forming the conditions that encourage students to study through all their lives. For this purpose students have to gain particular knowledge and skills, they have to be able to realize their own needs and select relevant methods and means of the needs feasibility, evaluate the results of their work etc. In the process of foreign language acquisition it is important to form learning-strategic competence, which is a component of the foreign language communicative competence and presupposes acquisition of learning strategies and use of a foreign language. Most of contemporary research in this field is connected with the formation of this kind of competence for adult learners. However, we suggest that it is reasonable to start forming the learning-strategic competence of the students when they are teenagers.

The article reveals psychological aspects of pupils' learning-strategic competence formation in the process of foreign language acquisition. The main age peculiarities of teenagers, which indicate relevance of this age to expediency of learning strategies development, are viewed and analyzed in the article (for instance, striving for independence, incipience of self-reflection, formation of psychological readiness to plan the learning objectives in general and aims to learn a foreign language in particular, changes in memory structure, the development of all psychic processes arbitrariness etc.). Additionally, the individual learners' features and traits of character, which stipulate the choice of relevant strategies, are considered. The choice of learning strategies is particularly determined by the lateralization of brain function, i. e. the dominance of the right or left brain hemisphere; the major personality traits, such as extroversion or introversion; the level of physical perception channel development (audio, visual, kinesthetic, speaking) and other individual psychological peculiarities.

Key words: learning-strategic competence, learning strategies, age peculiarities of teenage learners, individual psychological features and traits.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ НА УРОКАХ КРАЇНОЗНАВСТВА

У статті наведені методичні рекомендації з формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи в англomовному читанні на уроках курсу за вибором "Країнознавство" в руслі сучасних тенденцій у галузі профільної освіти. Створена методика розрахована на 70 годин річного навантаження. Відбір якісного навчального матеріалу відбувається на основі принципів відбору автентичних Інтернет джерел та критеріїв відбору країнознавчих текстів. Запропонована підсистема вправ реалізується на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах. Засобом навчання є авторський посібник з курсу країнознавства.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, читання, країнознавство, курс за вибором, автентичний текст.

За умов модернізації та інтенсифікації профільної освіти в Україні набуває актуальності проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) в учнів профільної школи в процесі іншомовної підготовки. Формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства може бути ефективним лише за умови розробки відповідних методичних рекомендацій з організації формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором "Країнознавство". З огляду на зазначені тенденції, набуває актуальності проблема розробки методичних рекомендацій з організації формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Аналіз методичної літератури показав, що останнім часом спостерігається поживлений інтерес науковців до розгляду проблем формування ЛСКК. Так, в останні десятиліття багато науковців так чи інакше торкалися питань розробки відповідних методичних рекомендацій з організації формування ЛСКК (Бачинська Н. Я., Бирюк О. В., Голованчук Л. П., Голуб І. Ю., Гордєєва А. Й., Іванова А. С., Писанко М. Л., Починок Т. В., Рудакова Л. П., Шукліна С. В.), проте особливості розробки відповідних методичних рекомендацій з організації формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором "Країнознавство" є невирішеним питанням й до сьогодні, що і обумовлює актуальність цієї статті. Враховуючи вищезазначене, метою статті є надання методичних рекомендацій щодо організації ефективного процесу формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором "Країнознавство".

Експериментально доведено, що з метою досягнення ефективності впровадження методики формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні англomовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором "Країнознавство" створена методика має бути розрахована на 70-годинне річне навчальне навантаження. Оскільки вивчення курсу за вибором "Країнознавство" має на меті оволодіння ЛСКК матеріалом в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі, то на формування вмінь у читанні відводиться $\approx \frac{1}{4}$ годин роботи на уроці (10-15 хв. на кожному уроці). Орієнтовний розподіл годин згідно з нашою моделлю навчання представлений у табл. 1.

Таблиця 1

Процентне співвідношення навчального часу та годинного навантаження на вивчення кожного модуля

Номер	Назва країни (модуля)	Процентне співвідношення навчального часу на вивчення однієї країни (одного модуля)	Навчальне навантаження в годинах
1	Canada	25%	17,5
2	Australia	25%	17,5
3	New Zealand	25%	17,5
4	Ireland	25%	17,5

Створена модель надає можливість адаптувати розроблену методику до різних умов навчання в різних профільних класах та школах України, надаючи їй гнучкості та мобільності.

Впровадження методики доцільно починати з виявлення рівня сформованості в учнів 11 класу ЛСКК у читанні. Аналіз вихідного рівня сформованості зазначеної компетентності затим допоможе вчителю обрати необхідні прийоми організації роботи учнів профільної школи.

Для успішної організації та проведення навчання необхідно, передусім, здійснити відбір якісного навчального матеріалу. При відборі країнознавчих Інтернет-джерел рекомендуємо спиратися на такі принципи: системності та модельності, необхідності та актуальності, відповідності комунікативним та інтелектуальним потребам учнів, врахування національної ментальності учнів.

А в процесі відбору навчальних текстів необхідно враховувати такі критерії: 1) критерії змісту: автентичність, тематичність, ЛСК та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість;

2) мовні критерії відбору: лексична складність, граматична складність, стилістична складність;

3) відповідність обсягу текстового матеріалу (кількісний критерій) [1].

З метою ефективного впровадження запропонованої методики рекомендуємо використовувати створену нами підсистему вправ, розроблені чотири комплекси вправ та запропоновану модель для реалізації відповідного навчання на прикладі тематичних циклів "Канада", "Австралія", "Нова Зеландія" "Ірландія" [2].

Зазначена підсистема вправ складається з таких груп вправ: для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні ЛСК інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації соціальної оцінки ЛСК інформації та її презентації в білінгвальному середовищі, які, в свою чергу, розподіляються на відповідні підгрупи вправ.

Процес формування ЛСКК в читанні в курсі за вибором "Країнознавство" проводиться в межах трьох етапів: дотекстового, текстового та післятекстового. Кожен етап має свою мету, згідно з якою були розроблені різні типи та види вправ. Послідовність виконання вправ передбачає поетапне формування ЛСКК у читанні.

На дотекстовому етапі рекомендуємо використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь орієнтуватися в структурно-сислової організації країнознавчих текстів різних жанрів; розвитку вмінь аналізувати фоновий ілюстративний ЛСК матеріал; формування або активізації навичок і вмінь медіакомпетентності; формування мовленнєвих лексичних і граматичних навичок читання країнознавчих текстів; актуалізації фонових ЛСК знань; формування навичок розпізнавання ЛСК інформації; розвитку вмінь розуміння ЛСК інформації. Так, на цьому етапі необхідно, в першу чергу, підготувати учнів до сприйняття ЛСК інформації та до читання у різних режимах. Переважна кількість вправ повинна бути умовно-комунікативними та некомунікативними, оскільки навчання читання не є пріоритетним і зводиться, в основному, до навчання аналізу окремих складових країнознавчого тексту.

На текстовому етапі доцільно використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь пошукового і переглядового читання країнознавчих текстів; розвитку вмінь ознайомлювального читання країнознавчих текстів; розвитку вмінь вивчального читання країнознавчих текстів. Для ефективного формування ЛСКК необхідними є, насамперед, вміння ознайомлювального, переглядово-пошукового видів читання в режимах он-лайн та офф-лайн, на що й потрібно акцентувати увагу в навчальному процесі. Переважна кількість вправ повинна бути умовно-комунікативними та комунікативними.

На післятекстовому етапі варто використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь аналізувати ЛСК інформацію; розвитку вмінь інтерпретувати ЛСК інформацію; формування та розвитку вмінь створювати ЛСК портрет англomовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англomовний культурологічний портрет для англomовного світу; контролю рівня сформованості ЛСКК. Переважна кількість вправ повинна бути комунікативними.

З метою інтенсифікації процесу формування ЛСКК у читанні, рекомендуємо також використовувати як засіб навчання авторський навчальний посібник "Across Ireland", 2016 р., з курсу країнознавства [3]. Навчальний посібник має на меті формування ЛСКК в учнів старшої школи філологічного профілю на матеріалі автентичних країнознавчих текстів. Запропоновані в посібнику завдання сприяють розвитку вмінь пошуку, розпізнавання, розуміння, аналізу та засвоєння ЛСК інформації про іншомовну країну, готуючи учнів до міжкультурного спілкування та мотивуючи їх до використання ІМ як інструменту для збагачення культурознавчої обізнаності школярів. Навчальним матеріалом для посібника стали гіпертексти та фрагменти гіпертекстів з автентичних країнознавчих Інтернет-джерел.

Зазначений посібник дає уявлення про соціально-економічний стан Ірландії, історію країни, географію, етнографію, духовне багатство, традиції, обряди, що є характерними для цього народу, а також про особливості його мови та мовленнєву поведінку її носіїв. Посібник має чітку структуру, складається з 13 тематичних циклів, присвячених різним аспектам життя, а саме: загальна інформація та географічне положення Ірландії; державні символи та емблеми; історія; головні міста; політична система; ірландська поезія; цікаві факти про Ірландію; спорт; відомі ірландські прислів'я та приказки; правила поведінки та комунікації; відомі ірландці; традиційне ірландське вбрання; ірландське весілля; ірландські цінності. Кожний тематичний цикл складається з різних типів та видів вправ і завдань, що відповідають дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапам формування ЛСКК у читанні.

У позакласній підготовці слід орієнтувати старшокласників на використання прийомів, що спрямовані на реалізацію і розвиток вмінь пошуку, розпізнавання ЛСК інформації, її аналізу, оцінки та інтерпретації. Важливо також зорієнтувати учнів на партнерську (групову) взаємодію, акцентуючи їхню увагу на тому, що активна співпраця забезпечить досягнення вищих індивідуальних результатів.

Діагностику якості знань, умінь, навичок і здатностей, здобутих у ході формування ЛСКК доцільно реалізовувати за допомогою поточного (в усній і письмовій формах) і підсумкового видів контролю (в письмовій формі).

Отже, дотримання запропонованих нами методичних рекомендацій стосовно формування у старшокласників ЛСКК у читанні англомовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором "Країнознавство" забезпечить ефективну організацію навчального процесу в учнів 11 класу профільної школи. На перспективу плануємо створення аналогічних авторських навчальних посібників за темами "Канада", "Австралія" та "Нова Зеландія".

Використані джерела

1. Осадча Н. В. Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні / Н. В. Осадча // Іноземні мови. – 2015. – № 3. – С. 10–15.
2. Осадча Н. В. Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства / Н. В. Осадча // Іноземні мови. – 2015. – № 4. – С. 11–19.
3. Осадча Н. В. Across Ireland: навчальний посібник з курсу країнознавства з формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників в англомовному читанні / Н. В. Осадча. – Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. – 89 с.

Осадчая Н. В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ СТРАНОВЕДЕНИЯ

В статье приведены методические рекомендации по формированию у учащихся профильной школы лингвосоциокультурной компетентности в англоязычном чтении на уроках курса по выбору "Страноведение" в русле современных тенденций в области профильного образования. Созданная методика рассчитана на 70-часовую годовую нагрузку. Отбор качественного учебного материала происходит на основе принципов отбора аутентичных Интернет-источников и критериев отбора страноведческих текстов. Предложенная подсистема упражнений реализуется на дотекстовом, текстовом и послетекстовых этапах. Средством обучения является авторское пособие по курсу страноведения.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность, чтение, страноведение, курс по выбору, аутентичный текст.

Osadcha N. V.

TEACHER TRAINING GUIDELINES AS TO FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS WHILE TEACHING THEM READING AT THE LESSONS OF COUNTRY STUDY

The article reveals teacher training guidelines as to forming socio-cultural competence in high school students, while teaching them reading at the lessons of country study. It's purpose is to suggest, describe and analyze the author's guidelines for forming socio-cultural competence in high school students while teaching them reading authentic texts at the lessons of country study. As a result of the study, teacher training guidelines for forming sociocultural competence in reading authentic texts at the lessons of culture study have been provided. The country study course is developed within 70 lessons per year. Taking into consideration that reading, writing, speaking and listening skills are to be trained at the country study classes equally, ¼ of the lesson time is devoted to forming socio-cultural competence. To start the process, the level of socio-cultural competence in high school students while teaching them reading at the lessons of country should be diagnosed. Definite criteria should be applied when choosing the Internet cites with up-to-date sociocultural information, and authentic texts of various genre should be used for forming socio-cultural competence in high school students while teaching them reading at the lessons of country study. The author's country study guide "Across Ireland" is used as a teaching tool. The suggested subsystem of exercises is to be done at the pre-reading, while-reading and post-reading stages. Conclusion: for effective formation of socio-cultural competence in high school students while teaching them reading authentic poetry at the lessons of country study the elaborated training guidelines should be implemented in the educational process. The author's new country study guides "Across Canada" and "Across Australia & New Zealand" are to be published. It will make the process of socio-cultural competence formation in high school students while teaching them reading at the lessons of country study more effective.

Key words: socio-cultural competence, reading, country study, elective course, authentic text.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2016

ЕЩЕ РАЗ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ НОРМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА РАВНИННОЙ ШОТЛАНДИИ

В статье обсуждается проблема отсутствия в современном скотс единого литературного стандарта, что понижает статус этого регионального языка. Изучение его наддиалектного литературного варианта – "лаланс", а также обобщение языкотворческого опыта на примере творчества современного шотландского поэта Хью Макдермида показывает, что этот язык является творческим развитием литературного варианта, созданного авторами XVIII в. Перспективным при рассмотрении лаланс представляется использование концепции "литературного микроязыка", разработанной на славянском материале.

Ключевые слова: шотландский язык (скотс), лаланс, региональный язык, литературный микроязык, языковое планирование, кодификация.

До настоящего времени отечественные и зарубежные англисты уделяли относительно мало внимания такой важной проблеме, как социалингвистический статус исконного идиома равнинной Шотландии, известного как "скотс" (Scots), а в русской традиции именуемого чаще "шотландским языком". Исследования, в которых систематически рассматривается этот вопрос, редки как в зарубежной, так и в отечественной германистике. В работах британских и других зарубежных авторов предпринимались попытки описать языковую ситуацию в равнинной Шотландии и определить статус местного исконного идиома, используя существующие или вновь созданные типологические системы, однако они не шли дальше описания языкового континуума, характерного для равнинной Шотландии, а также более или менее аргументированного отнесения скотс к самостоятельным языкам или диалектам английского языка.

В данном контексте важно рассмотреть вопросы языкового строительства и языковой политики, актуальные для современного скотс, и, в первую очередь, перспективы формирования его литературного стандарта. Как известно, важнейшей проблемой современного скотс является именно отсутствие у него единого литературного стандарта, что препятствует его официальному признанию.

В этой связи следует отметить важность изучения и обобщения языкотворческого опыта современных шотландских авторов и, прежде всего, классика современной шотландской литературы поэта Хью Макдермида (настоящее имя – Кристофер Марри Грив). Именно за Макдермидом закрепились репутация создателя наддиалектного литературного варианта скотс, широко известного сейчас как лаланс. Представляется, что статус скотс как самостоятельного языка, отличного от английского, в значительной степени зависит от успешного распространения этого варианта.

Живший в период, когда разговорный скотс уже подвергся значительной эрозии, Макдермид сумел показать (ср., напр., поэмы "The Drunk Man Looks at the Thistle" и "The Second Hymn to Lenin"), что скотс можно использовать не только в лирической, но и в философской поэзии с не меньшим успехом, чем английский язык.

После первой мировой войны в среде интеллигенции происходило переосмысление роли и места Шотландии и шотландской культуры в современном мире. Именно в эти годы вокруг журналиста и поэта Хью Макдермида сформировался литературный кружок, который стали называть "Группой Шотландского Возрождения" (The Group of Scottish Renaissance). С этим литературным направлением связаны имена таких авторов, как У. Сутер, Р. Гэриок, А. МакКи, Р. Маклеллан, Г. Смит, А. Скотт и ряда других. Анализ деятельности "Группы..." позволяет сделать вывод о том, что она представляла собой, прежде всего, литературное течение. Ее связь с политической жизнью Шотландии в итоге оказалась сравнительно незначительной. В этом проявились некоторые особенности национального движения в Лоуленде. Одной из важнейших целей поэтов "Группы..." было возрождение скотс и утверждение его в статусе национального литературного языка. Фактически, деятельность "Группы..." способствовала углублению конфликта между скотс и литературным шотландским английским.

Можно признать, что творческая деятельность авторов круга Х. Макдермида стала важным позитивным фактором в истории развития скотс. В настоящее время скотс имеет такие регистры, которые значительно сильнее отличаются от любой формы английского языка, чем это имело место до начала деятельности "Группы...". Уровень развития литературного скотс продолжает повышаться, хотя он еще не получил официального статуса. Однако в области устной речи продолжается упадок, и углубляется разрыв между устной и письменной формами скотс.

Пример многих "малых" языков показывает, что конкретные задачи языкового строительства оказываются по плечу лишь государству. Очевидно, что энтузиасты языка и литераторы не способны добиться официального признания недоминирующего идиома, внедрить его в образовательный процесс или в любую другую сферу жизни, а также официально инициировать программу языкового планирования в общенациональных масштабах. Правда, в 1990-е гг. перемены в политической жизни

Шотландии – референдум о самоуправлении в 1997 г., открытие парламента в 1999 и др. – объективно улучшили перспективы развития как гэльского языка, так и скотс и создали условия для выработки и осуществления целенаправленной языковой политики.

Анализ текстов Макдермида показывает, что его язык – вовсе не искусственный скотс, имеющий отличную от традиционной систему и перенасыщенный архаизмами и историзмами, почерпнутыми из лексикографических источников, а творческое развитие литературного варианта, создателями которого являлись такие авторы XVIII в., как А. Рамзи, Р. Фергюсон и Р. Бернс. Макдермид лишь обогатил скотс, введя в него некоторые устаревшие слова. Например, в его поэтических текстах встречаются такие реанимированные им слова, как *amplefeyst* (мрачное настроение), *datchie* (проницательный), *eemis* (неустойчивый, пасмурный (о погоде)), *hazelraw* (разновидность лишайника), *how-dumb-deid* (самое темное / мрачное время ночи или зимы), *knedneuch* (пахнущий заплесневелым хлебом), *yowdendrift* (метель) и др., которые отсутствуют в разговорном скотс.

Парадоксальным элементом языковых воззрений Макдермида было его резко негативное отношение к современному ему разговорному скотс. Макдермид считал обиходно-разговорный язык (включая авторитетные сельские диалекты) "выродившимся" и "испорченным" [см. 4; 5]. Очевидно, что представления Макдермида о соотношении между языком и диалектом во многом совпадали со взглядами эпохи Просвещения. Именно нормализаторским подходом Макдермида можно объяснить такую особенность языка его произведений, как присутствие в нем существенного английского элемента. Анализ текстов подтверждает предположение о том, что этот английский элемент присутствует в языке поэта преимущественно на грамматическом уровне. Макдермид избегал использования некоторых известных грамматических черт живого разговорного скотс. Так, например, он игнорировал обязательное согласование презентных форм глагола на *-s* с множественным числом существительных, а также использовал неопределенноличное местоимение *yin* (=one) вместо *a bodie*, типичного для скотс. Любопытно, также, что такой нормализатор языка, как Макдермид не внес сколько-нибудь заметного вклада в область стандартизации орфографии скотс, хотя и считал эту задачу чрезвычайно важной. Тем не менее, несмотря на некоторую противоречивость принятой им системы, Макдермид сумел поднять скотс на уровень поэтического языка, которому по силам была самая широкая тематика.

Функциональная ограниченность лаланс вызвана его наддиалектным характером и отсутствием у него реального языкового коллектива. Кроме того, она обусловлена тесной связью этого варианта скотс с идеологией национального возрождения. Важно также, что и многие территориальные диалекты имеют собственные литературы, наиболее авторитетные из которых сложились в Абердиншире, на Шетландских островах и в Глазго.

Самой серьезной проблемой литературного процесса на лаланс является традиционная неразвитость прозы. Однако в 1970-е гг. и в этой области произошел существенный сдвиг. "Общество языка скотс" (Scots Language Society), начав издавать в 1973 г. свой ежеквартальный журнал "Лаланс" ("Lallans"), чрезвычайно ускорило развитие литературного творчества. Общая задача журнала заключается в том, чтобы снабжать широкую аудиторию образцами родной письменной речи.

Продолжающееся возрождение всех литературных жанров на скотс способствует повышению престижа, а в перспективе и статуса этого идиома в его письменной и устной форме. Успехи шотландской литературы в XX-нач. XXI вв. заставили и образовательную систему страны взглянуть на скотс по-новому и даже начать в 1990-е гг. его постепенное внедрение в школьные учебные планы хотя бы в качестве факультативных курсов.

При рассмотрении лаланс весьма перспективным представляется использование концепции "литературного микроязыка" (ЛМЯ), разработанной на основе славянского материала А. Д. Дуличенко [см. 1]. В качестве отправной точки можно принять положение, согласно которому в период диалектной разобщенности и отсутствия единой нормы в пределах континуума регионального языка скотс выдвинулось несколько диалектов, имеющих свою письменность и литературу, например, диалекты Глазго, Шетландских о-вов, Северо-Востока и некоторых других, а также основанный на центральношотландских говорах лаланс. Теоретически, каждый из упомянутых вариантов может рассматриваться в качестве основы для развития общешотландской литературной нормы, однако, если региональные литературно-языковые традиции всячески подчеркивают свои местные особенности, то лишь лаланс до сих пор является единственным подлинно наддиалектным вариантом, в котором тенденция к интеграции всех форм речи Лоуленда преобладает над тенденцией к их дифференциации. Соответственно, лаланс имеет больше шансов превратиться в национальный литературный вариант скотс (т.е. в литературный и официально признанный язык Лоуленда), чем другие варианты, остающиеся не более, чем литературными диалектами. В настоящее время лаланс переживает переходный, отличающийся большой неопределенностью, этап своего развития, пройдя который, он может либо превратиться в официально признанный и востребованный обществом язык, либо остаться экспериментальной и малоперспективной системой. На современном переходном этапе своего развития лаланс может рассматриваться в качестве литературного микроязыка равнинной Шотландии, другие же системы, имеющие собственную письменность, целесообразно именовать литературными диалектами.

Лаланс, как и другим ЛМЯ, присущ набор признаков, которые удобно рассматривать в сопоставлении с признаками доминирующего литературного стандарта (в нашем случае – литературный шотландский английский (ЛША)). Отношения между ЛША и лаланс имеют иерархический характер, проявляющийся в противопоставлении следующих внутренних признаков: 1) ЛША имеет гораздо более

строгую нормированность, чем лаланс, хотя нормы последнего и стремятся к более высокой упорядоченности, а также к наддиалектному статусу. 2) Лаланс – это, прежде всего, язык литературы, и у него, естественно, слабо развита устная норма (ср. с английским языком), хотя и в этой области в последнее время предпринимаются определенные усилия.

Несмотря на упомянутую "искусственность" лаланс, эта система характеризуется: 1) диалектной связью со сравнительно обособленной исконной территорией (т.е. с областью Лотиан); 2) наличием письменной формы; 3) сравнительно высокой степенью нормированности; а также 4) использованием в таких сферах, как поэзия и художественная проза, а также, отчасти, в периодической печати и в образовании.

К противопоставляемым внешним признакам литературного английского и лаланс относятся: 1) функциональная широта первого и ограниченность функционального спектра второго, а также 2) жанровая неограниченность английского языка и, напротив, существенная жанровая узость у лаланс.

По Дуличенко, компонент *микро-* в составе термина *микроязык* призван подчеркнуть лишь экстралингвистические черты такого ЛЯ (т.е. литературного языка), а именно "небольшой ареал диалектно-говорной основы, небольшое число носителей и скромные возможности функционального использования" [2, с. 87].

Действительно, если рассматривать лаланс в качестве литературного языка центрально-шотландского региона, то диалектным ареалом, в котором он зародился, следует признать область Лотиан с историческим центром в Эдинбурге. Лаланс, в целом, функционирует в исконном ареале, не отрываясь от своих корней. В плане происхождения, лаланс, представляющий собой развитие диалекта центральной Шотландии, является близкородственным английскому языку, с которым они восходят к разным диалектам древнеанглийского языка. Особенность и отличительная черта лаланс как ЛМЯ заключается в том, что он, в известном смысле, является преемником так называемого среднешотландского языка, т.е. того исторического варианта скотс который de facto имел статус национальной нормы. Этноязыковую основу лаланс условно можно сузить до населения центрального региона страны.

При всех его отличиях от описанных А. Д. Дуличенко славянских микроязыков, лаланс хорошо вписывается в определение ЛМЯ, подразумевающее структурное и функциональное разнообразие рассматриваемых языковых систем, а также их несхожесть и неравноценность по отношению друг к другу (ЛМЯ могут сильно отличаться друг от друга, также как и НЛЯ).

Для того чтобы точнее охарактеризовать уровень языковой самостоятельности лаланс и его преемственность по отношению к историческим формам скотс, приведем различные параметры его кодифицированности в следующей таблице, общие черты которой заимствованы у А. Д. Дуличенко (табл. 1).

Таблица 1

Начало письменности	Скрытая кодификация		Специальная кодификация				Время грамматической кодификации
	Текстовая	Неполная	Графико-орфографическая	Лексико-графическая	Текстовая	Грамматическая	
XIV в.	+	+	(+)	(+)	(+)	(+)	XX в.

Примечание: Использование скобок указывает на то, что данный параметр реализуется лишь частично.

Как показано в Таблице 1, у лаланс, в отличие от ЛША, не завершен процесс специальной кодификации, что, в целом, характерно для региональных языков и их письменных вариантов. Благодаря литературно-письменной традиции, основой которой является лаланс, он прошел так называемую "скрытую кодификацию" и представлен значительным массивом текстов.

Сопоставим также области функционального использования английского языка и лаланс в шотландском обществе в духе У. Стюарта [см. 6] (табл. 2).

Таблица 2

	Худож. литра	Образование	Личная переписка	Административная сфера	Наука	Церковь	Театр	Радио	Телевидение	Топон. надписи	Периодика
Лаланс	+	(+)	(-)	-	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	-	(+)
Литературный английский (ЛША)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Как показано в табл. 2, набор социальных функций лаланс, в отличие от ЛША, крайне узок, т.к. этот вариант скотс в полной мере находит применение только в художественной литературе.

Отметим еще раз тот факт, что развитие одного из вариантов регионального языка как ЛМЯ и тем более его превращение в перспективе в общенациональную норму ставит на первый план вопрос о языковом планировании, которое мы понимаем в духе Э. Хаугена как деятельность по выработке нормативной орфографии, грамматики и лексики, которыми могли бы руководствоваться пользующиеся языком в устной и письменной форме в неоднородном языковом коллективе [3, с. 68-69].

Необходимость повышения статуса скотс в обществе представляется многим шотландским исследователям и литераторам очевидной, хотя реальные перспективы решения этой задачи и возможный объем будущих функций языка многие исследователи оценивают с большей (напр., Дж. Д. Маклюр) или меньшей (напр., А. Дж. Эйткен и К. Макафи) долей оптимизма.

Очевидно, что сложнее всего "повернуть" к скотс значительную массу населения Шотландии, считающую английский своим родным языком. Как уже отмечалось, в Шотландии, несмотря на достаточно широкую поддержку курса на получение независимости, в отличие от многих других европейских автономий, политический и языковой патриотизм не связаны между собой в умах большинства населения. Пример других стран (ср. ирландский язык в Ирландии или ретороманский в Швейцарии) также показывает, что возрождение культуры и языка не произойдет автоматически даже при условии мощной финансовой и организационной поддержки.

Использованные источники

1. Дуличенко А. Д. Славянские литературные микроязыки / А. Д. Дуличенко. – Таллинн : Валгус, 1961. – 324 с.
2. Дуличенко А. Д. Славянские литературные микроязыки / А. Д. Дуличенко // Советское славяноведение. – 1981. – № 3. – С. 86–98.
3. Haugen E. Language planning in modern Norway / E. Haugen // Scandinavian Studies. – 1961. – No. 33. – P. 68–81.
4. MacDiarmid H. Albyn: or Scotland and the future / H. MacDiarmid. – London : Kegan Paul, 1927. – 95 p.
5. MacDiarmid H. The case for synthetic Scots / H. MacDiarmid // At the sign of the thistle. – London, 1934. – P. 34–45.
6. Stewart W. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism / W. Stewart // Readings in the Sociology of Language. – The Hague, 1968. – P. 531–545.

Павленко О. Є., Павленко Г. В.

ЩЕ РАЗ ПРО ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ НОРМИ РЕГІОНАЛЬНОЇ МОВИ РІВНИННОЇ ШОТЛАНДІЇ

У статті дискутується проблема відсутності в сучасній скотс єдиного літературного стандарту, що знижує статус цієї регіональної мови. Вивчення її наддіалектного літературного варіанту – "лаланс", а також узагальнення мовотворчого досвіду на прикладі творчості сучасного шотландського поета Хью Макдерміда показує, що ця мова є творчим розвитком літературного варіанту, створеного авторами XVIII ст. Перспективним при розгляді лаланс уявляється використання концепції "літературної мікромови", розробленої на слов'янському матеріалі.

Ключові слова: шотландська мова (скотс), лаланс, регіональна мова, літературна мікромова, мовне планування, кодифікація.

Paolenco A. Ye., Pavlenko G. V.

THE PROBLEM OF A LITERARY STANDARD FOR SCOTS REVISITED

The major problem of modern Scots is the lack of a single literary standard that prevents the increase of status of the regional language in question. In this regard, it is of utter importance to study its supradialectal literary variety, commonly known as 'Lallans', as well as generalize the contribution to its development made by contemporary Scottish authors, first and foremost the poet Hugh MacDiarmid. The creative activity of H. MacDiarmid and the writers belonging to his circle has become an important positive factor in the history of Scots. H. MacDiarmid's text analysis shows that his language is the result of creative development of the literary variety used by the authors of the 18th c. Despite some inconsistency of the system adopted by MacDiarmid, he managed to raise the level of poetic language, which is now able to deal with the widest scope of themes. The most serious problem of the literary process based on Lallans is the traditional underdevelopment of prose. When considering Lallans one can adopt a promising approach using the concept of 'literary microlanguage' (LML) developed by A. D. Dulichenko on the basis of the Slavic material. For all its differences from the Slavic microlanguages described by A. D. Dulichenko, Lallans meets the criteria characteristic of a LML, implying structural and functional diversity of the considered language systems, as well as their dissimilarity and disparity in relation to each other. It is obvious that the development of a variety of Scots as a LML and especially its transformation into a national literary standard puts to the fore the issue of language planning. However, the most difficult task would be to 'turn' to Lallans the large mass of the population of the Lowlands considering English to be their mothertongue.

Key words: Scots language, Lallans, regional language, literary microlanguage, language planning, codification.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2016

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ РЕЦЕПТИВНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються особливості організації поточного та рубіжного контролю рецептивних мовних компетентностей майбутніх учителів у самостійній роботі. Визначаються об'єкти цих видів контролю. Запропоновані критерії оцінювання рівня сформованості компонентів фонетичної, лексичної і граматичної компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Розглянуті засоби контролю та оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів у самостійній позааудиторній роботі.

Ключові слова: поточний контроль, рубіжний контроль, об'єкти контролю, критерії оцінювання, рецептивні мовні компетентності, самостійна робота.

Значення самостійної роботи (СР) набуває важливого значення в умовах сучасного навчання, що передбачає збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу, розширення її видів. Запорукою ефективного керівництва процесом формування іншомовної комунікативної компетентності в СР в цілому, і рецептивних мовних компетентностей (РМК) зокрема, неможливе без чіткої та ефективної системи контролю цього процесу. Таким чином, очевидно є необхідність організації об'єктивного контролю рівня сформованості досліджуваних компетентностей.

Слід зауважити, що проблемами контролю займалися вітчизняні та іноземні науковці. Насамперед було досліджено процес формування та перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності в цілому (В. О. Коккота, О. П. Петрашук, А. Hughes, С. Weir), мовних компетентностей (Е. Ф. Іванова, І. М. Курдюмова, В. В. Голубець) і мовленнєвих компетентностей (І. М. Кошман, О. О. Куніна, О. В. Кміть, О. О. Українська). Проте зазначені дослідження залишають поза увагою здійснення контролю рівня сформованості мовних компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності під час самостійної роботи.

Метою нашої статті є визначити об'єкти контролю, а також критерії оцінювання рівня сформованості рецептивних мовних компетентностей у самостійній роботі.

Під контролем розуміємо процес визначення рівня сформованості знань, навичок і вмінь студента в результаті виконання ним усних і письмових завдань, тестів та формулювання на цій основі оцінки за певний розділ програми, курсу або періоду навчання [1, с. 112]. У сучасній методиці навчання іноземних мов визначені такі види контролю: попередній, поточний, тематичний (рубіжний), семестровий, річний і підсумковий [6, с. 157]. Кожний з видів контролю виконує всі функції, властиві контролю (зворотного зв'язку, коригуючу, оціночну, навчальну, управлінську, розвивальну), але залежно від його виду домінуючою виступає та чи інша функція [6, с. 156]. За формою організації контроль може бути індивідуальним, фронтальним, груповим, парним; за характером оформлення відповідей – усним або письмовим; за використанням мов – одномовним або двомовним; за спрямованістю – контроль з боку викладача й контроль з боку студента та взаємоконтроль і самоконтроль [6, с. 154-168].

У контексті організації СР з другою іноземною (німецькою) мови актуальним є поточний контроль. Оскільки поточний контроль спрямований на перевірку ефективності виконання студентами СР, то домінуючою в цьому випадку є функція зворотного зв'язку. Оскільки, формування мовних компетентностей не є самоціллю, а лише засобом розвитку мовленнєвих умінь, мовні компетентності, а також їх складові не є об'єктами підсумкового контролю. А ось рубіжний (тематичний) контроль дозволяє визначити рівень оволодіння студентами знаннями, навичками та вміннями з теми; отже, провідною функцією цього виду контролю є оціночна.

Ми погоджуємося з думкою І. П. Задорожної, що для перевірки результатів СР використовується індивідуальний, одномовний, усний і письмовий контроль, контроль з боку викладача, самоконтроль і взаємоконтроль [3, с. 100]. Дослідниця наголошує, що на початку навчання необхідно безпосередньо контролювати результати СР на аудиторних чи індивідуальних заняттях, поступово переходячи до опосередкованого контролю, який передбачає виконання подібних до СР завдань. При цьому якість виконання завдань на аудиторному занятті залежить від ретельності виконання студентом СР [3, с. 100-101].

Слід зауважити, що поточний і рубіжний контроль повинні бути спрямовані на певні знання, мовленнєві навички та вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється. Об'єкти контролю мають співпадати з об'єктами навчання. В нашому дослідженні об'єктом вимірювання виступають рецептивні мовні компетентності. Під рецептивними мовними компетентностями ми маємо на увазі

розуміння й осмислення мовної інформації у прочитаних / прослуханих текстах, що веде до взаєморозуміння між адресантом та адресатом у спілкуванні. Отже, об'єктами контролю тут виступають мовні знання, рецептивні мовні навички та мовна усвідомленість.

Таким чином, об'єктом контролю рівня сформованості фонетичної компетентності (ФК) є слуховимовні та інтонаційні навички, а також операції, що входять до їх складу. Контроль та оцінка рівня сформованості ФК здійснюється з урахуванням типів помилок у мовленні: фонетичних і фонологічних. Перші впливають на якість звучання і зумовлюють акцент, а другі – на зміст. Рівень сформованості фонетичної усвідомленості контролюється головним чином опосередковано через особливості спілкування, або за допомогою опитування, анкетування тощо. Крім того, використовуються тести на слухове розпізнавання звуків, або ж інтонаційних моделей [3, с. 104]. Якщо об'єктом контролю виступає лексична компетентність (ЛК), то контролюються окремі її компоненти, пов'язані з навичками, знаннями та лексичною усвідомленістю. Контроль рівня сформованості ЛК може здійснюватися у прихованій формі (під час виконання умовно-комунікативних і комунікативних вправ) і відкрито (через усні та письмові контрольні вправи). Успішність засвоєння лексичних одиниць (ЛО) рецептивного мінімуму можна контролювати у процесі виконання різних вправ, тестів множинного вибору, тестів із вільно конструйованою відповіддю, заповнення пропусків ЛО у тексті. Основним критерієм оцінювання рівня сформованості ЛК є правильність. Враховується наявність і кількість лексичних помилок. Об'єктом контролю рівня сформованості граматичної компетентності (ГК) є процес формування ГК і функціонування ГК. Для контролю рецептивних граматичних навичок основними критеріями є ідентифікація та точність розуміння граматичної структури (ГС), а репродуктивних – правильність вживання ГС, що передбачає коректне виконання всіх операцій, що входять до граматичних навичок говоріння і письма: вибору ГС згідно із ситуацією мовлення, її оформлення за нормами мови та її реалізацію в усному або писемному мовленні. Отже, критерії оцінювання рівня сформованості мовних компетентностей можемо представити у вигляді таблиці.

Мовна компетентність	Критерії оцінювання	Кількість помилок	Оцінка
Фонетична компетентність	Фонетична правильність	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
	Фонологічна правильність	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
Лексична компетентність	Правильність розуміння ЛО	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
	Правильність вживання ЛО	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
	Кількість ЛО	Кількість ЛО, які контролюються: 100% - 90% 89% - 75% 74% - 60% 59% - 0	відмінно добре задовільно незадовільно
Граматична компетентність	Точність розуміння ГС	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
	Правильність вибору ГС	0 - 10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно
	Правильність оформлення ГС	0-10% 11% - 25% 26% - 40% 41% - 50%	відмінно добре задовільно незадовільно

Поточний контроль рівня сформованості мовних компетентностей відбувається, як правило, фронтально та усно або ж у вигляді письмового групового контролю. При цьому, як зазначає І. П. Задорожна, важливу роль відіграють ключі для самоконтролю [4, с. 297]. Як правило, є різні типи ключів, які розрізняються за критеріями відкритості – завуальованості, безпосередності – опосередкованості, повноти – частковості, вербальності – невербальності, звукового – друкованого каналу інформації, а також ключ-підказка, ключ-правило, ключ-модель (взірець форми виконання операції), ключ-екстралінгвістичний фактор (картинки, фотографії для самоконтролю прочитаного), ключ-відповідь (у випадку однозначної відповіді) [4, с. 297]. У СР можуть використовуватися всі згадані види ключів. Вони полегшують студентам виконання СР, але велика ймовірність того, що просто використовуються ключі. Тому ми вважаємо, що під час безпосереднього контролю слід перевіряти результати СР на аудиторному занятті, якщо дозволяє час і вид СР. За умови проведення опосередкованого контролю варто надавати студентам можливість перевіряти результати власної СР за ключами.

Засобами контролю формування РМК можуть бути тести (тест множинного вибору, який О. Г. Квасова вважає "майже ідеальним для перевірки лексичних навичок, а саме навичок вибору правильного слова серед слів, близьких за значенням; вибору слова, сполучуваного з наявними у певному контексті; вибору частини сталого виразу або фразального дієслова, а також вибору прийменників, прислівників, слів-сполучників"; перехресного вибору, відповіді на запитання, або оцінювання тверджень "так-ні-нема інформації"), завдання на заповнення пропусків лексичними одиницями, або ж граматичними структурами, завдання на виправлення лексичних або ж граматичних помилок, для контролю рецептивних фонетичних навичок доцільно застосовувати тести на слухове впізнавання, диктанти. Крім того, контроль лексичних, граматичних і фонетичних навичок відбувається в процесі мовленнєвої діяльності, в нашому випадку в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, і саме тому має бути спрямованим на цілісний мовленнєвий акт в єдності його вимовних, граматичних і лексичних аспектів з виокремленням для контролю одного із аспектів. При цьому доцільними, наприклад, є завдання на: знаходження у тексті / аудіотексті слів з певним значенням або ж вивченої граматичної структури; вибір правильної відповіді із запропонованих / погодження з твердженням чи його спростування щодо змісту прочитаного / прослуханого аудіотексту (завдання мають бути складені так, що правильність виконання можлива лише за умови, що студенти розуміють відповідну лексику чи граматичні структури); виправлення помилок у тексті, який коротко передає зміст прочитаного чи прослуханого (завдання складене так, що студенти повинні виправити помилки саме у вживанні нових слів / граматичних структур).

Таким чином, систематичний поточний контроль, а також належним чином організований рубіжний контроль рівня сформованості у студентів РМК у СР є необхідним фактором успішної практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Перспективу подальшого дослідження в обраному напрямку ми вбачаємо у вивченні питання взаємоконтролю та самоконтролю рівня сформованості РМК у СР.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бирюк О. В. Контроль рівня сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів у навчанні читання англomовних газетно-журнальних статей / О. В. Бирюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 119. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – С. 18–21.
3. Задорожна І. П. Контроль результатів самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю / І. П. Задорожна // Наукові записки. Серія : педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 99–106.
4. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 457 с.
5. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : [навч. посіб.] / О. Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

Панзига О. Н.

**КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
РЕЦЕПТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье рассматриваются особенности организации текущего и рубежного контроля при формировании рецептивных языковых компетентностей будущих учителей в самостоятельной работе. Определяются объекты этих видов контроля. Предложены критерии оценки уровня сформированности компонентов фонетической, лексической и грамматической компетентностей в рецептивных видах речевой деятельности. Рассмотрены средства контроля и оценки учебных достижений будущих учителей в самостоятельной внеаудиторной работе.

Ключевые слова: текущий контроль, рубежный контроль, объекты контроля, критерии оценки, рецептивные языковые компетентности, самостоятельная работа.

Panzyga O. N.

**ASSESSMENT OF THE DEVELOPING RECEPTIVE LANGUAGE COMPETENCES
IN TEACHER TRAINEES' SELF-STUDY**

The key to effective management of the process of foreign language communicative competence formation in self-study as a whole, and receptive language competences in particular, is a clear-cut and effective system of monitoring this process. Obvious is the need for objective monitoring the level of these competencies formation.

Under supervision we understand the process of determining the level of acquiring knowledge, forming skills and abilities of the student as a result of doing oral and written assignments, tests and formulation on the basis of assessment for a particular section of the program, course or training period in modern methods of teaching foreign languages. Such types of control are used: previous, current, topical (landmark), semester, year, and final.

In the context of self-study in the second foreign language (German) current control comes first. Since it is aimed at checking the effectiveness of students' self-study, dominant is the function of feedback. But the landmark (thematic) control is to determine the level of eliciting knowledge, mastering skills, and abilities, thus the leading feature of this type of control is evaluated.

Current control and quizzes should focus on specific knowledge, language skills and communicative skills; achievement level is determined and assessed. Objects of control should agree with the objects of study. In our study, the measured object is receptive language competence. By receptive language competence we mean comprehension of read or listened to information, which leads to mutual understanding. Thus, control objects in receptive language competences formation are linguistic knowledge, receptive language skills and linguistic awareness.

The objects of measuring phonetic competence formation is an auditory-spoken and intonation skills, and operations that make up their composition. The control objects of lexical competence formation are knowledge, skills, and vocabulary awareness. The object of controlling grammatical competence formation is the formation and functioning of grammatical structures. To control receptive grammatical skills the main criteria must be identification and precise understanding of grammatical structures.

Key words: current control, landmark (thematic) control, control objects, criteria, receptive language competences, self-study.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2016

TEACHERS OF GLOBAL ENGLISH ON THE FRONT LINE: A CASE STUDY FROM GERMANY

Large numbers of volunteers in Germany are now teaching elementary German to recent immigrants from Africa and the Middle East. Since most of these teachers have little or no training in language didactics and most of their students are pure beginners whose native languages have little in common with German, the outcome has often been disappointing. To help address this problem, an association of English teachers in Munich has launched a project to show volunteer teachers in local immigrant-support organizations how some of the methods and activities used for teaching English as a global language can also be applied in the German language classroom. Experience has shown that the most useful methods in this context are the lexical approach and the communicative approach. The first approach focuses on teaching lexis and groups of words with little or no reference to grammatical rules. The second stresses the use of word groups or "chunks" to perform specific linguistic functions and advocates the use of classroom exercises involving the performance of practical communicative tasks. When successfully applied, the lexical and communicative approaches turn the language classroom into a kind of playground in which learners develop speaking and listening skills primarily through active participation in teacher-student and inter-student activities. The Munich teacher-training project has, accordingly, three main steps: (1) the selection of lexical and communicative activities from among those that have proven effective in teaching English to beginners, (2) the adaptation of these activities for use in German classrooms and (3) their presentation to teachers working in local immigrant-support organizations. Although designed to address one particular pedagogical situation, the project also provides an insight into how initial instruction in any language can be made more effective: by maximizing the use of classroom activities based on the lexical and communicative approaches.

Key words: *classroom as playground, communicative approach, English as a global language, German as a foreign language, lexical approach.*

The background: A two-phase process

Because of crises and conflicts in their home countries, large numbers of people from the Middle East and Africa have immigrated to Germany in recent years. Over a million immigrants from those regions entered the country in the summer and autumn of 2015 alone. An additional 300,000 are expected to arrive this year. In response, the German government has decided not to intern the new arrivals in special camps, but to place them in various types of smaller-scale temporary accommodation in cities, towns and villages throughout the country. Recognizing that few of the recent immigrants will be returning to their homes in the near future, the government has also taken steps to facilitate their successful integration into the German workforce and society at large. One of these steps is to offer German courses financed, organized and run by the Federal Agency for Immigration and Refugees (BAMF) and taught by trained teachers of German as a foreign language. However, there are still far too few of these BAMF courses. Consequently, the waiting lists in many localities are long. But the immigrants cannot wait. They must learn quickly to speak German to at least some extent if they are to have any chance of integrating at all. To address this problem, local volunteer groups have been formed in communities nationwide. These groups – called aid associations or *Helferkreise* – organize small classes and arrange individual coaching to provide immigrants with an introductory knowledge of German until they can get places in BAMF courses. As a result, there is now a two-phase process for teaching German to immigrants in Germany in which the *Helferkreise* are, in effect, on the front line providing immigrants with immediate language training, and the BAMF program is on the second line offering them more conventional long-term instruction.

The challenges

The *Helferkreise* are not without support. For example, *Flüchtlingshilfe München*, an immigrant-support group in Munich, has developed picture dictionaries of some of the most useful German lexis in ten different languages. These dictionaries, which are available online at <http://fluechtlingshilfe-muenchen.de>, are now in use by immigrants nationwide. German publishers have also produced inexpensive course books designed particularly for immigrants. One of the most widely used of these is *Bitte Einsteigen*, published by Klett / Langenscheidt [4]. These books and the accompanying online material are generally well illustrated and focused on presenting clearly and simply the everyday language that new arrivals require: for example, the Latin alphabet, the numbers, the days of the week and expressions for greetings, introductions, telling time, asking for information, shopping, visiting the doctor and so on. There is also a wide range of material available for new teachers of German as a foreign language [1 (for example)], explaining both basic didactic methods and the particular approaches suitable for teaching refugees.

Nonetheless, the problems confronting German teachers in the *Helferkreise* are formidable. As a rule, the immigrants in their classes are highly motivated and understand the importance of learning German. Therefore, they want rapid success. However, there are a number of factors holding them back. For example, virtually all the immigrants are pure beginners with no prior knowledge of German. Most have little or no experience of formal, classroom-based language learning. Their native languages – Arabic, Pashtu, Dari, Somali and so on – are generally very different from German in pronunciation, grammar, lexis and script. Traumatized by their recent experiences and overwhelmed by the precarious situation in which they now find themselves, many immigrants have difficulty concentrating for long periods of time. The teachers in the *Helferkreise*, on the other hand, are generally not well equipped to deal with the extremely difficult pedagogical situation in which they find themselves. Although well-meaning individuals, most have no experience as language teachers, any knowledge of their students' native languages or any first-hand experience of the cultures from which their students come. Under these circumstances, they are often unable to communicate effectively in the classroom and, since they are inexperienced in using the teaching materials at their disposal, frequently teach over their students' heads – overburdening them with unnecessary vocabulary or focusing on inappropriate grammatical constructions, for example. Consequently, the language instruction provided by the *Helferkreise* is often inadequate. However, until more and better resources are available, these volunteer groups are still the most effective organizations in Germany for teaching elementary German to immigrants.

A role for English teachers

In this situation, is there anything that experienced teachers of English as a global language can do? Not much, it seems. Despite certain obvious similarities, German and English are very different languages. This is apparent from their basic grammars. For example, English has a relatively simple adjective / noun system but a complex verb system. In German, on the other hand, this situation is exactly reversed: the verb forms are relatively few and simple, but the noun system – which includes articles, adjectives and pronouns – is heavily inflected at some points, with multiple case and gender endings. Therefore, elementary instruction in one of these languages will – it appears – necessarily have a different focus from elementary instruction in the other: the first will prioritize verb grammar and the second the grammar of nouns, articles, adjectives and pronouns. But, of course, effective language instruction does not focus exclusively or even primarily on grammar. It focuses first and foremost on effective communication. And for this, knowledge of lexis – that is, of individual vocabulary items and their combination in fixed phrases – and the ability to perform certain standard linguistic functions are the key. Furthermore, the didactic methods used to teach elementary lexis and elementary linguistic functions are not language-specific. Consequently, the methods that work well in the elementary English classroom should, with the appropriate changes in the appropriate places, also work well in the elementary German classroom. It is only necessary to know what those methods are and how to use them. And it is precisely here that experienced teachers of English as a global language can assist their colleagues in the German *Helferkreise*.

The two most effective didactic methods commonly used to teach elementary global English are the so-called lexical approach and the so-called communicative approach. The first is usefully described by Michael Lewis in *Implementing the Lexical Approach* [5]. According to Lewis, language consists not simply of individual words combined in grammatical structures but of what he calls "chunks" – that is, more or less fixed groups of words that are used repeatedly in standard discourse. These chunks are of four different types: (1) individual lexical items such as "dog", "soup", "thank you" and "on the one hand", (2) collocations like "do a favor", "make dinner", (3) fixed expressions such as "Not too bad, thanks" and "How long will it take?" and (4) semi-fixed expressions such as "It's / That's not my fault" and "Could you pass the ___, please?" For this reason, foreign language instruction should focus on enabling students to use these chunks correctly and effectively [5, p. 5-12]. The communicative approach – or, as it is sometimes called, "communicative language teaching" – is in some ways closely related to the lexical approach since it, too, insists that students should learn to use correctly more or less fixed groups of words rather than concentrate on the proper application of grammatical rules. However, the communicative approach also stresses the use of such groups of words to perform specific functions in specific communicative situations and advocates the use of classroom activities that, among other things, involve real communication and the performance of tasks meaningful to students themselves [6, p. 64-83]. Both of these methods – the lexical and the communicative approach – have been around for decades. Consequently, they have provided the basis for a vast range of activities for use in the global English classroom. These activities – language games and tasks of various descriptions – allow students to learn and practice the language they need in order to communicate successfully in the situations they are likely to encounter in real life. They can be easily tailored to individual student needs and capacities. They can generally be performed orally and, hence, depend only secondarily or not at all on reading and writing skills. They are particularly well suited to teaching lower levels since they enable students to communicate successfully in their target language very early in the learning process. And last but not least, students generally find them very enjoyable.

The classroom in which the lexical and communicative approaches are applied skillfully and consistently is, in fact, an arena in which students learn to communicate by actually communicating with their teacher and among themselves. It is a kind of educational playground in which they are the main actors, developing language skills of practical utility in their own lives through active speaking and listening. That, at least, is the way they work in theory. Here is a description of a simple, frequently used classroom activity that illustrates how they work in practice [2, p. 11-12; 3, p. 10-11]:

1. The teacher has all the students stand in a circle in the middle of the classroom.
2. He / she introduces himself / herself and says where he / she is from: "Hello, I'm... I'm from ..."

3. He / she throws a ball to one of the students and asks, "And you?"
4. This student says his / her name, says where he / she is from, throws the ball to another student and asks the same question.
5. When every student has had at least one turn, and before the group loses interest, the teacher changes the rules so that the students now give both their own names and then name another student: "I'm I'm from This is He / she is from...".
6. The ball is then thrown to the student named.
7. The process is then repeated until every student has had at least one turn.

This activity, which can be adapted to introduce, practice and review a large range of structures and lexical items (for instance, "I can ... / But I can't ...," "He often ... / But he never ..." and "I'd like a / an... / What would you like?"), teaches chunks of language without explicit reference to grammatical rules (lexical approach) through active student-teacher and inter-student communication (communicative approach). Furthermore, it – and other activities like it – are well suited for teaching elementary German in *Helferkreise* courses. In the first place they do not require that the teacher and students share a common language since they can be explained with pictures and by pantomime. Second, they do not require that students can already read the Latin script. In fact, they can be used to teach the Latin script. And third, they enable students to have communicative success early on in their learning experience. The teachers of German to immigrants only have to use them. And this is something that experienced teachers of English as a global language can help them do: they can show teachers in the *Helferkreise* how to turn their classrooms, too, into educational playgrounds with the help of activities based on the lexical and communicative approaches.

But neither these activities nor the approaches on which they are based specify the actual lexis and linguistic structures that teachers of German to immigrants should focus on. That is, they do not specify what features of German should be prioritized in *Helferkreise* classes. To specify this, other considerations come into play. One is that the lexis and structures taught must be tailored to the students' particular needs and interests. Another is that they must be presented in a readily comprehensible way – with adequate opportunities for practice and review. And a third is that the focus of instruction must be restricted to only those features of German that are essential for practical, day-to-day communication and not include features that – even if basic to the language in some respect – can be dispensed with in real-life communicative situations. Here, too, teachers of English as a global language can offer guidance. For they have come to see that many of the features of native-speaker English should not be the focus of the instruction they provide – since these are of only secondary importance or of no relevance at all for speakers of global English – and they can, accordingly, help teachers in the *Helferkreise* determine what they should include in their lessons and what they should leave out.

A project

There are two areas, then, in which teachers of global English can support teachers of German to immigrants: they can familiarize these teachers with activities based on the lexical and communicative approaches and advise them in selecting and prioritizing the content of their lessons. To provide such support to *Helferkreise* in the Munich area, the Munich English Language Teachers Association (MELTA) has launched a project comprising these main steps: (1) the selection of lexical and communicative activities from among those that have proven effective in teaching English to pure beginners, (2) the adaptation of these activities for use in teaching German to pure beginners and (3) their presentation to German teachers working in local volunteer organizations. To implement steps (1) and (2) – the selection and adaptation of appropriate lexical and communicative activities – a team of German and English teachers has compiled a set of classroom methods and materials that can, in principle, be used to teach beginning learners in any language. To implement step (3) – their presentation to teachers of German to immigrants – workshops with the following components are being conducted at *Helferkreise* in and around Munich:

- (1) Experiencing the challenge of foreign language teaching: first steps in Arabic or another "exotic" language;
- (2) Input vs. output: What can we reasonably expect pure beginners to learn in their first few lessons?
- (3) Suitable vs. unsuitable content (comprehensible input);
- (4) Methods and materials: activities based on the lexical and communicative approaches;
- (5) Working effectively with course books and online material;
- (6) Learning to learn: approaches for self-learning;
- (7) The way forward: preparation for more advanced study.

The project, which will run into next year, is actually very modest in scope. It will not reach more than a few hundred German teachers at most, and it will not begin to solve all the pedagogical problems the *Helferkreise* are facing. But it opens up a new area of cooperation between teachers of different languages and has potential implications for elementary language instruction in general.

Conclusion

A series of political crises in Africa and the Middle East has precipitated an educational crisis in Germany: there has been a huge, sudden and unanticipated increase in the need for instruction in German as a foreign language. The response, which has necessarily been somewhat improvised, has been to create a two-phase process of language instruction for immigrants. The first phase consists of volunteer-taught introductory classes focused on elementary fluency and the second of more advanced government-sponsored courses focused on accuracy. Although the didactic methods applied in the first phase overlap to some extent with those applied in the second, they also differ in some important respects:

1. They cannot presuppose that all students are able to read Latin characters or that they have extensive experience of classroom language learning.
2. They must enable students to communicate effectively in the real day-to-day situations that they are likely to encounter as immigrants.
3. They must succeed quickly since students in introductory classes must be able to communicate almost immediately in the German-speaking environment.
4. Therefore, they must focus primarily on teaching lexis and developing students' speaking and listening skills.

The didactic methods applied in *Helferkreise* classes must, accordingly, be very practically oriented and rapidly effective. Fortunately, these methods – the lexical and communicative approaches – are already at hand. Teachers must only be trained to use them.

Time is short. Under the pressure of rapidly advancing globalization, the need for effective, practical language instruction is increasing dramatically worldwide. Although unique in some respects, the German experience provides a useful insight into how that need can be met in the initial stages of teaching any language – namely, by maximizing the use of classroom activities based on the lexical and communicative approaches. Machiavelli says somewhere that a good crisis should never be wasted. If the insight it provides into the didactic methods to be applied in first-phase German instruction is acted upon universally – that is, everywhere pure beginners want to achieve rapid communicative success in a foreign language – the current crisis in which teachers of German to immigrants now find themselves will not have been wasted either.

References

1. Janas, C., Kreuzer, C. (eds.) *Auf einmal DaF unterrichten* / Carina Janas, Claudia Kreuzer. – Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 2016 – 190 p.
2. Gallash, L. *Bridges 1: Englisch für die Erwachsenenbildung: Teacher's Book* / Linda Gallash. – Stuttgart and Dresden : Ernst Klett Verlag, 1993. – 176 p.
3. Gallash, L., Marks, J., Noetzel, K.-H., Pye, B., Riach, J., Tranter, G. *Bridges 1: Englisch für die Erwachsenenbildung: Classroom Book* / Linda Gallash, Jonathan Marks, Karl-Heinz Noetzel, Bruce Pye, John Riach, Geoff Tranter – Stuttgart and Dresden : Ernst Klett Verlag, 1993. – 241 p.
4. Kaufmann, S., Rohrmann, L., Scarpa-Diewald, Annalisa *Bitte einsteigen!* / Susan Kaufmann, Lutz Rohrmann, Analisa Scarpa-Diewald. – München : Klett-Langenscheidt, 2016. – 47 p.
5. Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice* / Michael Lewis. – Hove : Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
6. Richards, J.C., Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis* / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge : 1986. – 171 p.

Пеппі Г. Р.

ВИКЛАДАЧІ ГЛОБАЛЬНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОПЕРЕДУ: КЕЙС-МЕТОД ІЗ НІМЕЧЧИНИ

Щоб допомогти добровольцям без спеціальної методичної підготовки навчати імігрантів елементарної німецької мови, асоціація викладачів англійської мови в Мюнхені започаткувала проект, що демонструє, як деякі методи навчання глобальної англійської мови можна застосувати у навчанні німецької як іноземної мови. Найефективнішим виявився кейс-метод, що сприяє розвитку розмовних та аудитивних умінь імігрантів. Створений для розв'язання конкретних педагогічних ситуацій, він успішно реалізується й у навчанні елементарної іноземної мови.

Ключові слова: кейс-метод, ігровий майданчик, комунікативний підхід, глобальна англійська мова, німецька як іноземна мова.

Пеппі Г. Р.

ПРЕПОДАВАТЕЛИ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА ВПЕРЕДИ: КЕЙС-МЕТОД ИЗ ГЕРМАНИИ

Чтобы помочь добровольцам без специальной методической подготовки обучать иммигрантов элементарному немецкому языку, ассоциация преподавателей английского языка в Мюнхене запустила проект, который демонстрирует, как некоторые методы обучения глобальному английскому языку можно использовать в обучении немецкому как иностранному языку. Наиболее эффективным оказался кейс-метод, который способствует развитию речевых и аудитивных умений учащихся. Созданный для решения конкретных педагогических ситуаций, он с успехом реализуется и в обучении элементарному иностранному языку.

Ключевые слова: кейс-метод, игровая площадка, коммуникативный подход, глобальный английский язык, немецкий как иностранный язык.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей иностранных языков к межкультурному общению на основе методической модели развития умений межкультурного общения. Данная модель включает целевой (познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты), предметно-содержательный (сфера межкультурного общения, предметы и проблемы обсуждения, языковые средства) и технологический (этапы развития умений межкультурного общения, стратегии обучения, тактики поведения и комплекс заданий) блоки.

Ключевые слова: межкультурное общение, умения межкультурного общения, методическая модель, комплекс заданий.

На современном этапе развития языкового образования в Республике Беларусь особое внимание уделяется подготовке субъекта межкультурной коммуникации, способного к бесконфликтному межкультурному общению, что нашло отражение в Концепции учебного предмета "Иностранный язык" [6]. В этой связи роль учителя иностранного языка в обучении учащихся к межкультурному общению значительно усложняется: обучающий должен обладать социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, иметь опыт межкультурного общения, предполагающего уважительное отношение к другой культуре, владеть умениями представлять культуру своей страны, правильно и уместно употреблять в речи социокультурно маркированные языковые средства. Кроме того, учитель иностранного языка должен уметь организовывать обучение учащихся межкультурному общению и осуществлять методическое обеспечение данного процесса.

Проблеме подготовки будущих учителей иностранного языка к межкультурному общению посвящён ряд работ, в которых авторам удалось решить важные научные проблемы. Например, Н. В. Алешко доказала, что формирование у студентов языкового вуза иноязычной коммуникативной культуры будет более эффективным при условии использования в обучении комплекса проблемно-ориентированных заданий, построенных на аутентичном культуроведчески насыщенном материале, предполагающем осмысление и учёт обучающимися этнокультурных доминант родной и изучаемой культур [1]. Е. А. Астахова исследовала развитие умений межкультурного общения у студентов в рамках начального этапа обучения иноязычной устной речи посредством целенаправленного использования системы речевых актов как компонентов реальных социокультурных сфер общения [2]. А. В. Вартаков обосновал "новую парадигму преподавания иностранных языков и культур в монокультурной образовательной среде – парадигму опосредованного обучения культуре страны изучаемого языка" [3, с. 9]. Т. В. Починок изучила этнопсихологические особенности носителя изучаемого языка и их влияние на процесс межкультурного общения [8]. Е. А. Кириченко разработала методику обучения студентов иноязычному межкультурному общению с помощью текстов культуры (живописных, архитектурных, скульптурных, танцевальных текстов и фототекстов) [5].

Исследование проблемы подготовки студентов учреждений высшего образования, будущих учителей ИЯ, к учебному, или условному, межкультурному общению не нашло ещё всестороннего отражения, хотя ряд важных вопросов были системно проанализированы. Так, Е. П. Глумова провела исследование функции учителя как организатора межкультурного общения, сделав акцент на решение проблемы развития у учащихся "основ культуры в терминах понятных для членов мирового сообщества" [4, с. 6].

Целью данной работы выступает разработка методической модели развития умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка. Задачи статьи заключаются в раскрытии структуры и содержания данной модели.

В структуру разработанной модели мы включили целевой, предметно-содержательный и технологический блоки. Исходя из положений концепции развития индивидуальности в диалоге культур [7], в целевом блоке выделены познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты. Познавательный аспект составляют знания о фактах культуры страны изучаемого языка, о стратегиях и тактиках речевого и неречевого поведения, а также о социокультурно маркированных языковых явлениях. Развивающий аспект представлен способностями студентов к познавательной, речевой и эмоционально-оценочной деятельности. Содержание воспитательного аспекта составляют качества учителя иностранного языка: социокультурная восприимчивость, социокультурная вежливость и

эмпатия; содержание учебного аспекта – умения межкультурного общения (аксиологические, лингвокультуроведческие, информационные, интерпретационные, социокультурные и рефлексивные).

Предметно-содержательный блок состоит из сферы межкультурного общения; проблем и предметов обсуждения, которые определены в соответствии с принципами проблемности и ситуативности; а также языковых и речевых средств, отобранных с использованием критериев их употребительности в межкультурном общении учителя иностранного языка, и культуроведческой ценности.

В технологический блок включены: этапы развития умений межкультурного общения (введение в межкультурное общение, тренировка и практика в межкультурном общении); стратегии обучения (обеспечение взаимодействия участников образовательного процесса, воссоздание условий межкультурного общения, приобретение декларативных и процедурных знаний и оперирование данными знаниями, развитие речемышления посредством использования проблемных речемышлительных задач, обеспечение динамики развития умений межкультурного общения на всех этапах); тактики речевого и неречевого поведения (соблюдение дистанции между коммуникантами в процессе общения; запрос информации в имплицитной форме; выбор тем общения, не нарушающих суверенитет личности; демонстрация равного статуса в обращении и др.) и комплекс заданий.

При выделении типов заданий мы исходили из такого критерия, как этапы развития умений межкультурного общения. Это позволило выделить следующие типы заданий: а) на этапе введения в межкультурное общение – ознакомительные; б) на этапе тренировки в межкультурном общении – тренировочные и в) на этапе практики в межкультурном общении – речевые задания. Требования к комплексу заданий заключаются:

- в подготовке будущих учителей иностранного языка к межкультурному общению с учётом особенностей его перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторон и специфики их проявления в рецептивной и продуктивной речевой деятельности учителя иностранного языка;
- в применении стратегий обучения в рамках коммуникативно-когнитивного подхода к развитию умений межкультурного общения;
- в систематическом проведении рефлексии на всех этапах;
- в использовании аутентичного учебного материала.

Ознакомительные задания используются на этапе введения в межкультурное общение с целью усвоения декларативных и процедурных знаний, необходимых и достаточных для развития умений межкультурного общения: знаний о фактах культуры (национальных ценностях, нормах и правилах поведения), социокультурно маркированных языковых явлениях, стратегиях и тактиках речевого и неречевого поведения. Тренировочные задания используются на этапе тренировки в межкультурном общении с целью развития отдельных видов умений межкультурного общения, использования адекватных языковых и неязыковых средств оформления высказывания в ситуации межкультурного общения и варьирования стратегий и тактик речевого и неречевого поведения носителей изучаемой культуры. Речевые задания используются на этапе практики в межкультурном общении с целью развития всех групп умений межкультурного общения в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Итак, методическая модель развития умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка отражает цели, содержание и технологию развития указанных умений. Применение разработанной модели позволит оптимизировать подготовку будущих учителей иностранного языка к межкультурному общению. В перспективе разработанная методическая модель может найти своё применение в ходе планирования и организации образовательного процесса по иностранному языку как в учреждениях высшего образования, так и в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

Использованные источники

1. Алешко Н. М. Формирование у студентов языкового вуза иноязычной коммуникативной культуры (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Алешко ; Минск. гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2012. – 25 с.
2. Астахова Е. А. Развитие умений межкультурного общения в обучении устной речи на начальном этапе языкового факультета (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Астахова ; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2003. – 16 с.
3. Варганов А. В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде (английский язык, лингвистический университет) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Варганов. – Пятигорск, 2004. – 231 л.
4. Глумова Е. П. Методика организации межкультурного общения на материале регионального компонента (немецкий язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. П. Глумова ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 25 с.
5. Кириченко Е. А. Методика обучения студентов языкового вуза иноязычному межкультурному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Кириченко. – Н. Новгород, 2011. – 226 л.

6. Концепция учебного предмета "Иностранный язык" / Н. П. Баранова, П. М. Бабинская, Н. В. Демченко, Н. Е. Лаптева, А. П. Пониматко // *Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь*. – 2015. – № 4. – С. 3–8.
7. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспеч. получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
8. Починок Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Починок ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2012. – 30 с.

Пінюта І. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурного спілкування на основі методичної моделі розвитку вмінь міжкультурного спілкування. Зазначена модель включає цільовий (пізнавальний, розвивальний, виховний і навчальний аспекти), предметно-змістовний (сфера міжкультурного спілкування; предмети і проблеми обговорення; мовні засоби) і технологічний (етапи розвитку вмінь міжкультурного спілкування; стратегії навчання; тактики поведінки і комплекс завдань) блоки.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, учителі іноземних мов, вміння міжкультурного спілкування, методична модель, комплекс завдань.

Piniuta I. V.

FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PREPARATION FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of prospective foreign language teachers' preparation for intercultural communication on the basis of the suggested methodological model of developing intercultural communication skills: axiological, linguistic-cultural, informative, interpretive, socio-cultural and reflective. The model includes the target (the cognitive, developmental, educational and training aspects), subject-and-content (the sphere of intercultural communication; the subjects and problems of discussion; the linguistic means) and technological (the stages of intercultural communication skills development; the teaching strategies; the tactics of verbal and non-verbal behaviour and the set of exercises) units.

Preparation of future foreign language teachers presupposes taking into account the peculiarities of perceptive, communicative and interactive sides of intercultural communication and their specific manifestations in receptive and productive speech; the basic principles of communicative-and-cognitive approach; the use of authentic materials about the verbal and nonverbal behaviour of people in the target culture; using reflection at all the stages of intercultural communication skills development. A set of introductory, training and communicative tasks is to be used at the stages of introduction, training and practice in intercultural communication. Their objectives are to acquire the declarative and procedural knowledge of the national values, the norms of behaviour, the linguistic and speech means; the strategies and tactics of behaviour; to develop particular intercultural skills and to develop all the intercultural skills in their interrelation and interdependence.

In the future, the elaborated methodological model of developing intercultural communication skills can find its application in planning and organization of educational process in a foreign language in the institutions of higher education and in the system of training and recertification.

Key words: intercultural communication, foreign language teachers, intercultural communication skills methodological model, set of tasks.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016

МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються сутність процесу міжкультурного спілкування та його особливості під час професійної діяльності; зазначається, що передумовою успішності та психологічної готовності фахівців до іноземного професійного спілкування у міжкультурному середовищі є формування низки компетентностей через процес навчання іноземної мови; перераховуються ключові здатності, які важливо сформулювати у майбутніх фахівців для формування психологічної готовності до професійного спілкування іноземною мовою у міжкультурному середовищі.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, професійне спілкування, професійна діяльність, комунікативна компетентність, міжкультурне середовище.

Із розширенням явища глобалізації, яке пронизує всі сфери діяльності людства, важливим є встановлення та підтримка ефективної міжкультурної комунікації. Розмаїття видів професійної діяльності створює нові можливості та виклики до вивчення особливостей міжкультурної професійної комунікації. Ще ніколи раніше в історії людства наше суспільство не було в такому близькому контакті з представниками різних культур – і все це завдяки взаємопроникненню світових економік, прогресу у сфері технологій і комунікації, вільному пересуванню людей як з метою подорожі, так і через зростання трудової міграції.

Аналіз наукових літературних джерел показав, що проблему спілкування, професійного спілкування, професійного спілкування у міжкультурному середовищі, міжкультурного спілкування та пов'язані із цими видами спілкування проблеми компетентностей у своїх доробках висвітлювали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, серед яких Г. Андрєєва, О. Волобуєва, К. Олександренко, Л. Орбан-Лембрик, М. Canale, E. Frendo, W. Gudykunst, R. Wiseman та ін.

Недостатньо висвітленим у вітчизняній науці залишається питання міжкультурної комунікації у сфері професійного спілкування та перелік компетентностей, які необхідно формувати у студентів під час вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням.

Беручи до уваги викладене, метою цього дослідження є визначити сутність професійного спілкування у міжкультурному середовищі у світлі сучасних теоретичних і практичних рішень.

Процес спілкування визначається як процес, який включає в себе мовлення, слухання, інтерпретацію, читання, розуміння вербальних та невербальних висловлювань і повідомлень, а також є невід'ємною складовою процесу навчання. Глибоке взаємопроникнення спілкування і культури реалізується через факт передачі культури від покоління до покоління; під час такої передачі зміст культури збільшується і збагачується. Передача культури від батьків до дитини відбувається через спілкування, під час якого підтримується оригінальна культура та створюється нова, збагачена [5; 10]. Ефективним можна вважати такий акт спілкування, коли отримувач повідомлення зрозумів його повністю і може відреагувати на нього. Тому, можна вважати, що у спілкуванні реалізуються навички мовлення, читання, слухання, прийняття рішень. Під час передачі повідомлення від відправника до отримувача існує ризик зміни, або втрати його оригінального змісту через низку причин. А тому слухання, аргументація та формулювання відповіді отримувачем є важливими складовими процесу спілкування, оскільки це дозволяє відправнику повідомлення переконатися, що його повідомлення було сприйнято вірно.

Наша мова та здатність спілкуватися є основними психологічними функціями виживання та адаптації до навколишнього середовища. Саме через спілкування ми здатні повідомляти про наші потреби та прагнення, знаходити рішення у складних ситуаціях, висловлювати задоволення і т. ін. Мова є засобом спілкування і дозволяє нам створювати загальні та відомі для всіх знання про світ навколо нас через системи знаків. Спілкування неможливо обмежити лише вербальною формою. Спілкування є можливим і через використання невербальних засобів. Невербальна комунікація під час міжособистісного спілкування іноді містить у собі більш якісне значення наповнення, ніж якби те саме повідомлення було виражено вербально. Науковці відносять до елементів невербальної комунікації такі загальні елементи, як вираз обличчя, жести, зоровий контакт, паузи у спілкуванні, інтонацію, тон голосу, дотик і т. ін. Однак слід пам'ятати, що представники різних культур не надають однакових значень тому самому елементу невербальної мови, і тому отримувач повідомлення може по-іншому трактувати повідомлення відправника і надати повідомленню іншого змісту [10; 13]. Міжкультурна взаємодія вже давно є предметом досліджень, у яких науковці вивчають не лише мовні бар'єри міжкультурного спілкування, але і відмінності між представниками різних культур у їхній невербальній поведінці [8; 14 та ін.].

Процес спілкування значно ускладнюється, якщо він відбувається у міжкультурному середовищі, тобто між представниками різних культур. Міжкультурне спілкування традиційно розглядається як міжособистісне спілкування між представниками різних культур. На процес міжкультурного спілкування впливають культурні чинники, притаманні залученим до акту спілкування культурам ідеї та способи передачі і перекладу повідомлення. Процес спілкування із представниками інших культур певним чином відрізняється від процесу спілкування з представниками своєї культури. Очевидною перепорою виступає мова спілкування, оскільки володіння учасниками акту спілкування різними мовами ускладнює процес обміну інформацією, навіть за умов існування спільної мови спілкування. Намір відправника повідомлення вже наділяє це повідомлення, наприклад, певними відтінками компонентів рідної культури, своїми соціальними особливостями. Отримувач повідомлення, у свою чергу, який є носієм зовсім іншого культурного коду, може мати труднощі із розумінням змісту повідомлення або і зовсім невірно його трактувати, знаходитися під впливом психокультурних факторів [3; 9; 10].

Щоб зрозуміти процес міжкультурного спілкування, слід збагнути роль процесів декодування та перцепції [13]. Тінг-Тумей вважає, що акт міжкультурного спілкування – це процес обміну символами, під час якого представники двох (або більше) культурних спільнот обговорюють значення спільних понять в інтерактивний спосіб [12]. Під час такої взаємодії відбувається міжкультурний обмін за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів спілкування. Лише передача повідомлення ще не є спілкуванням. Для того, щоб акт спілкування відбувся у повній мірі, необхідно, щоб отримувач свідомо сприйняв надіслані йому сигнали. "Якщо ми постійно невірно інтерпретуємо повідомлення..., спілкування не є адекватним чи обґрунтованим..." [8, с. 206]. Учасники акту спілкування можуть бути одночасно і відправниками, і отримувачами інформації. За таких умов взаємодія можна назвати спілкуванням. Акт комунікації можна назвати успішним, якщо він "...передбачає повідомлення, які є очікуваними для певного контексту, та дії, які відповідають вимогам ситуації" [14, с. 209].

Професійна діяльність і спілкування є глибоко взаємопов'язаними процесами. Спілкування допомагає не лише організувати діяльність, але і сприяє виникненню нових зв'язків і відносин між людьми [1]. За сучасних умов глобальних геополітичних та інтеграційних змін, розквіту міжнаціональних зв'язків та встановлення міжнародних ділових зв'язків важливим є формування навичок професійного спілкування у міжкультурному середовищі під час професійної мовної підготовки фахівців різних галузей господарської діяльності. Варто також додати, що сучасні вимоги щодо вільного руху фахівців через національні кордони і культурні бар'єри вимагають знання іноземної мови, спільної для спілкування з міжнародними партнерами, та готовності працювати під впливом інших культур щоразу в іншому робочому оточенні.

Професійне спілкування має свої різновиди відповідно до сфери діяльності, але в будь-якому разі професійне спілкування – це організований процес обміну повідомленнями, спрямований на встановлення взаємопорозуміння та взаємопізнання між учасниками професійної взаємодії у певному виді діяльності. Професійне спілкування у міжкультурному середовищі – це процес професійного спілкування між представниками різних культур за допомогою вербальних засобів мови спільного спілкування та спільних систем знаків невербальної комунікації. Однією із засад успішного професійного спілкування у міжкультурному середовищі є не лише досконале знання професії, але й соціолінгвістична та соціокультурна компетентності, які є одними з елементів іншомовної комунікативної компетентності, та які формуються впродовж вивчення іноземної мови як спільної мови спілкування у полікультурному середовищі. Під час професійного спілкування у міжкультурному середовищі відбувається міжособистісне пізнання між учасниками процесу спілкування, якому притаманні емоційно-раціональна та абстрактно-логічна оцінка одних учасників іншими, емпатійне розуміння та прийняття, інтерпретація інформації та вчинків інших учасників спілкування, формування цілісного уявлення про представників інших культур як особистостей, прогнозування змін поведінки своїх колег, побудова власної стратегії поведінки [1; 2; 3]. Достатній рівень сформованості соціолінгвістичної та соціокультурної компетентностей уможливило вміння учасників міжкультурного професійного спілкування орієнтуватися та адекватно поводитися під час вирішення робочих ситуацій. У процесі спільної професійної діяльності та професійного спілкування остаточно формуються образи, поняття, уявлення, знання про інших учасників спільної діяльності, які можуть полегшувати, а іноді й ускладнювати міжособисті професійні відносини між представниками різних культур [2].

Уваги заслуговує і той факт, що останнім часом набуває нового змісту поняття міжкультурної комунікативної компетентності. Саме складання поняття міжкультурна компетентність вимагає ширшого формулювання більш традиційного поняття комунікативної компетентності. Такий стан справ зумовлений тим, що традиційна модель комунікативної компетентності, яка включає в себе лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетентності [6] може реалізуватися не в повній мірі у нових міжкультурних умовах [4, с. 63]. Існують також передумови до введення нового поняття, яке б замінило термін "компетентність", таким чином визначаючи більш високий рівень розвитку здібностей, необхідних для міжкультурного спілкування [11, с. 87].

Основи знань з міжкультурної комунікації та сформовані соціокультурна, соціолінгвістична, міжкультурна комунікативна та інші види компетентностей, отримані під час вивчення іноземної мови є підґрунтям для успішності майбутньої професійної діяльності в цілому та міжкультурної професійної комунікації зокрема. А тому є надзвичайно важливим передбачати заходи у навчальному процесі, які б, по-перше, дозволяли формувати обсяг знань і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності

у міжкультурному середовищі, та, по-друге, одночасно і психологічну готовність майбутніх фахівців до такої діяльності. Серед кінцевих результатів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням варто виокремити набір здатностей, які є ключовими для ефективного професійного спілкування у міжкультурному середовищі, та є запорукою психологічної готовності до такого виду діяльності; а саме – уважність, терпимість до двозначності (слів, фраз, вчинків, жестів і т. ін.), здатність долати тривогу, здатність зробити акцент, здатність пристосувати хід процесу спілкування, здатність зробити точні прогнози та пояснення. Усі перераховані вище здатності можна також віднести до складових стратегічної складової комунікативної компетентності.

Також, під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням варто розглядати компонент навчання культури та роль культури через сформований світогляд студентів. Варто пам'ятати, що студентам як представникам своєї культури притаманні цінності та стилі спілкування, на формування яких впливала низка інших факторів (склад сім'ї, життєвий досвід, освіта, світові події, поп-культура і т. ін.). Проведення заходів проміжного контролю, оцінювання та анкетування дозволять дізнатися, чи обраний шлях навчання є вірним, і студенти впевнено формують необхідні компетентності для подальшого професійного спілкування у міжкультурному середовищі. Щоб зменшити можливість непорозумінь, які можуть виникнути під час міжкультурної комунікації, важливо навчити студентів бути ширими, не боятися залучати інших і самим залучатися до дискусій, вміти уважно слухати, ставитися до людей з повагою, стежити за своєю невербальною комунікацією, проявляти повагу до інших культур, проявляти емпатію, шукати порозуміння та спільні інтереси. Володіння перерахованими вміннями та здібностями дозволить студентам розвинути стійкість і до негативних впливів психологічних факторів (етноцентризм, упередження і т. ін.). Існує ймовірність того, що студенти і не замислюються про існування у них упередженого ставлення до представників інших культур. Навчання іншомовної професійної комунікації на заняттях з іноземної мови із використанням сучасних комунікативних методик навчання іноземної мови за професійним спрямуванням дозволяє навчити студентів бути культурно обізнаними та психологічно адаптованими до спілкування з представниками інших культур. Ключем до успіху є навчити студентів засобів іноземної мови за професійним спрямуванням, розуміти правила взаємодії та приймати культурні відмінності учасників професійного спілкування у міжкультурному середовищі, а потім і розуміти механізми прийняття професійних рішень з позиції професійної міжкультурної комунікації.

Як уже зазначалося, міжкультурне професійне спілкування іноземною мовою передбачає використання всіх основних мовних навичок. Під час навчання іноземної мови використовуються безліч методів і прийомів для автоматизації цих навичок. Широко відомим є той факт, що найкращим способом формування іншомовної комунікативної компетентності є застосування комунікативних методик викладання іноземної мови. Серед них можна виокремити Case Study, який на сьогодні зарекомендував себе як такий, що дозволяє спонукати студентів подивитися на конкретну професійну ситуацію з різних точок зору. Іноді ситуація Case Study може зовсім не стосуватися професійної діяльності студентів, але може передбачати використання навичок письма, читання, презентацій і дозволяє студентам через виконання заданих ролей прийняти професійне рішення, написати лист, взяти участь у навчальній грі "Переговори" і т. ін. [7, с. 121-122]. Таким чином студент через виконання відведеної ролі опиняється в ситуації, наближеній до реальної, та має змогу максимально реалізувати набуті практичні навички й компетентності; іншими словами, випробувати себе на професійну готовність. Типові зразки завдань Case Study можна знайти у багатьох сучасних підручниках з англійської мови за професійним спрямуванням, структура яких базується на комунікативному підході до навчання іноземної мови. Також матеріали до самостійного створення схожих завдань самим викладачем та ідеї для них можна отримати, наприклад, під час відвідування практичних занять студентів з основної спеціальності, шляхом стеження за новинами у конкретній сфері, навіть з приватних розмов і т. ін.

Отже, професійне спілкування у міжкультурному середовищі засобами іноземної мови є багатоскладовим явищем і вимагає інтегрованого підходу. Це дослідження дозволило визначити фактори, які впливають на успішність професійної міжкультурної комунікації засобами іноземної мови як з теоретичної, так і з практичної точки зору. Було також встановлено, що існує певний набір елементів, які слід брати до уваги, щоб продуктивно розвивати навички іншомовного професійного спілкування у міжкультурному середовищі.

Шляхи подальших досліджень передбачають визначення набору компетентностей, необхідних для успішного професійного спілкування майбутніх фахівців, та їх обґрунтування.

Використані джерела

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної комунікації : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 580 с.
3. Пілішек С. О. Формування навичок професійного спілкування у полікультурному середовищі у майбутніх фахівців з міжнародних відносин / С. О. Пілішек // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія". – Вип. 30. – 2012. – С. 247–250.
4. Alptekin C. Towards Intercultural Communicative Competence in ELT / С. Alptekin // ELT Journal. – 2002. – Vol. 56(1). – P. 57–64.

5. Berry J. W. Immigration, Acculturation, and Adaption / J. W. Berry // Applied Psychology. – 1997. – 46 (1). – P. 5–34.
6. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1(1). – P. 1–47.
7. Frendo E. How to teach Business English / E. Frendo. – Edinburgh : Pearson Education Limited, 2011. – 162 p.
8. Gudukunst W. B. Theorizing about intercultural communication / W. B. Gudukunst, C. M. Lee, T. Nishida, N. Ogawa – California State University, Fullerton, USA, 2005. – 488 p.
9. Jandt E. F. An introduction to intercultural communication: Identities in a global community / E. F. Jandt. – Thousand Oaks : SAGE Publications, 2013. – 428 p.
10. Matsumoto D. Culture & Psychology / D. Matsumoto & L. Juang. – Belmont, CA; Wadsworth, 2013. – 524 p.
11. Peterson B. Cultural intelligence. A guide to working with people from other cultures / B. Peterson. – Yarmouth : Intercultural Press, 2004. – 231 p.
12. Ting-Toomey S. Communicating across cultures / S. Ting-Toomey. – New York : The Guilford Press, 1999. – 310 p.
13. Varner I. Intercultural communication in the global workplace / I. Varner & L. Beamer. – New York : McGraw-Hill Companies, 2011. – 528 p.
14. Wiseman R. L. Intercultural Communication Competence in Gudykunst / R. L. Wiseman // Handbook of international communication (2nd edition). – Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – P. 207–224.

Пилишек С. А.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается значение процесса межкультурного общения и его особенности в процессе профессиональной деятельности; указывается, что предпосылкой к успешности и психологической готовности специалистов к профессиональному общению в межкультурной среде является формирование ряда компетентностей через процесс обучения иностранному языку; перечисляются ключевые способности, которые необходимо развивать у будущих специалистов для формирования у них психологической готовности к профессиональному общению на иностранном языке в условиях межкультурной среды.

Ключевые слова: межкультурное общение, профессиональное общение, профессиональная деятельность, коммуникативная компетентность, межкультурная среда.

Pilishchek S. O.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS AN ELEMENT OF INTERCULTURAL WORKPLACE COMMUNICATION

The article deals with the issue of effective intercultural workplace communication. Providing the results of conducted scientific analysis the author comes up with defining such phenomena as workplace communication, intercultural communication, and intercultural workplace communication in a foreign language. The act of intercultural workplace communication is conducted with the help of both verbal and non-verbal means of communication. The act of intercultural workplace communication is considered to be successful when both the sender and the recipient of the act of communication are active participants and there is mutual understanding between them.

Besides possessing particular set of professional knowledge and skills future experts in various spheres of economic activity are expected to have a set of competencies needed for effective intercultural workplace communication. Such elements of communicative competence as sociolinguistic, strategic and sociocultural competences are to be developed in students in the process of mastering a foreign language.

In the context of this research the process of intercultural workplace communication is characterized by mutual emotional, rational, abstract and logical evaluation that takes place between the participants of such a kind of communication. Hence, a set of particular abilities is to be developed. Genuine interest, tolerance, ability to emphasize, make predictions and forecasts etc. are among them.

The author mentions that using modern communicative approach to teaching a foreign language is among the ways that assist in building up needed communicative competences for students. As an example of communicative activities the author mentions Case Study, that makes students use multiple skills when doing the task, practice the acquired language skills and knowledge of intercultural communication, and check out if they are ready to perform their professional duties in intercultural workplace by means of a foreign language.

Key words: intercultural communication, workplace communication, workplace activity, communicative competence, intercultural setting.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016

РАЗВИВАЮЩИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются развивающие и воспитательные аспекты обучения межкультурному общению. Обосновывается значение развития личности обучаемого в контексте лично-развивающего подхода для эффективного межкультурного общения с иноязычным коммуникантом. Характеризуются социокультурные способности – социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость, эмпатия и коммуникативная гибкость, а также социокультурные качества – социокультурная восприимчивость и социокультурная вежливость.

Ключевые слова: межкультурное общение, лично-развивающее обучение, психологическая структура личности, социокультурные способности, социокультурные качества.

На современном этапе языковое образование нацелено на формирование личности обучаемого как субъекта межязыкового межкультурного общения (МКО). Ставится задача обеспечить реализацию ценностного потенциала учебного предмета на основе последовательного учета требований диалогического антропоцентризма, культуросообразной парадигмы содержания образования, деятельностного понимания коммуникативности. В основе обучения МКО лежит лично-ориентированный подход [1, с. 3].

Ориентация на развитие поликультурной личности учащегося означает, что в процессе обучения МКО необходимо соблюдать следующие условия:

- вовлеченность учащегося в процесс обучения как активного субъекта;
- условия для самовыражения и самореализации личности ученика;
- актуализация учебно-познавательной деятельности ученика и овладение им способами осуществления этой деятельности;
- создание учеником в процессе обучения лично-значимого образовательного продукта;
- включение ученика в виды деятельности, обеспечивающие высокий уровень его самостоятельности в добывании знаний и формировании умений, накопление опыта использования знаний и умений [1, с. 3].

В центре внимания – личность ученика, его познавательная деятельность, которая имеет для него личностный смысл.

Личность – человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе (С. Л. Рубинштейн) [2]. **Психологическая структура личности** – это целостная модель, система качеств и свойств, которая полно характеризует психологические особенности личности (человека, индивида). В психологии существует огромное количество моделей психологической структуры личности. Остановимся на модели психологической структуры личности, разработанной вначале С. Л. Рубинштейном [2], а затем К. К. Платоновым [3]. Эта базовая модель исходит из лично-деятельностного подхода. Данная структура включает в себя шесть взаимосвязанных подструктур. Они условно выделяются лишь для получения некоторой схемы целостной личности.

Основу личности составляет ее структура, т.е. относительно устойчивая связь и взаимодействие всех сторон как целостного образования. В личности выделяются следующие психологические составляющие, или подструктуры [2, с. 684]:

- самосознание;
- направленность личности (проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, мотивах деятельности, поведения и мировоззрения);
- темперамент и характер;
- психические процессы и состояния;
- способности и задатки;
- психический опыт личности (проявляется в темпераменте и характере).

Важно отметить, что лично-ориентированное обучение не занимается формированием личности с заданными способностями и качествами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций образовательного процесса, тех проявлений человека, которые реализуют социальный заказ "быть личностью".

В соответствии с *развивающим аспектом* (Е. И. Пассов [4]), содержание иноязычного образования составляют социокультурные способности, которые позволяют осуществлять успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности

обучаемого. Определим социокультурные способности, развитие которых позволит обучаемому реализовывать эффективное МКО и достичь взаимопонимания с иноязычным коммуникантом.

Адекватная прагматическая интерпретация речевого поведения иноязычного собеседника определяет стратегический выбор значимых единиц разных уровней и способов их организации. Чтобы обучаемый умел делать правильные прагматические выводы из речевого поведения носителя изучаемого языка, у него необходимо развивать способность *социокультурной наблюдательности*, которая поможет ему ориентироваться в условиях иноязычной культурно-языковой среды. Благодаря этой способности, коммуникант может следить за выбором речевых средств для оформления высказываний, за выражением лица, позой, жестами, интонацией своего собеседника, а также устанавливаемой дистанцией с партнером по общению. Социокультурная наблюдательность позволит обучаемому внимательно относиться к проявлению национально-специфических характеристик в процессе МКО и своевременно предотвращать коммуникативные сбои и возможные конфликтные ситуации.

Существенным психологическим барьером при восприятии и понимании носителя иной культуры в рамках МКО являются этнические стереотипы. Обособление индивидов в пределах общности "мы" объясняется действием механизма противопоставления другой общности "они". Объяснение этому лежит в самой сущности понятия "этнос", который, с одной стороны, способствует формированию у его членов общего видения мира, единых представлений о ценностях, смысле жизни, а с другой стороны, этнос налагает ограничения на поведение его представителей, сужая спектр допустимых и желательных реакций человека на ту или иную жизненную ситуацию. Принадлежность к тому или иному этносу способствует образованию этнических стереотипов у его представителей. В результате, в процессе МКО при взаимодействии представителей разных этносов этнические стереотипы могут препятствовать адекватному восприятию и пониманию представителем одной культуры своего собеседника – представителя иной культуры. Только взаимопонимание, основанное на признании иных ценностей, на признании у другого человека прав на эти ценности, на уважении к этим ценностям, может и должно быть целью образования. Таким образом, эффективность МКО зависит от развития у обучаемого способности *социокультурной непредвзятости*, которая помогает признавать и уважать национально-специфическое в иноязычном собеседнике.

В межкультурном взаимодействии с носителем иноязычной культуры важно учитывать эмоциональное отношение обучаемого к факту иной культуры, так как он может отнестись к нему настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, восторг, проявить интерес, эмоционально пережить, выразить желание узнать больше и т.д. [5, с. 23]. Эффективное взаимодействие с представителем иноязычной культуры предполагает проявление положительного эмоционального отношения к выявленным различиям, умение понимать эмоциональное состояние носителя изучаемого языка. В основе понимания эмоционального состояния носителя изучаемого языка лежит *эмпатия*. Эта способность позволяет понять и оценить мотивы, цели, интенции коммуникантов и выявлять смысл их поведения, выраженного как вербальными, так и невербальными средствами. Также данная способность содействует осуществлению мыслительных процессов восприятия, анализа и сопоставления общего и культуроспецифичного в процессе взаимодействия, что сопровождается открытостью, готовностью к общению в инокультурной среде.

Эффективность стратегии в процессе МКО достигается при условии, если коммуникант реализовывает речевое поведение с учетом линии поведения носителя изучаемого языка, корректируя речевые действия в соответствии с изменяющимися обстоятельствами. Стратегии поведения должны быть гибкими, так как во взаимодействии участвуют представители разных культур с характерными для них этнопсихологическими способностями и, соответственно, процесс реализации цели общения может достигаться разными способами. Способность *коммуникативной гибкости* позволит обучаемому оценить перспективу дальнейших взаимоотношений, оказать коммуникативную и эмоциональную поддержку собеседнику, руководствуясь его линией поведения и эмоциональным состоянием. В процессе МКО данная социокультурная способность позволяет корректировать линию своего речевого поведения в соответствии с линией речевого поведения иноязычного собеседника.

Воспитательный аспект содержания иноязычного образования предполагает приобретение опыта эмоционально-оценочного отношения обучаемого к иноязычной действительности, который включает чувства, эмоции, психические процессы, что приводит к воспитанию социокультурных качеств, необходимых для достижения взаимопонимания с иноязычным собеседником.

Действия коммуникантов в процессе МКО сознательно ориентированы на их смысловое восприятие иноязычным собеседником, который декодирует передаваемую информацию для ее осмысления. Непосредственно наблюдая за внешней стороной поведения своего иноязычного собеседника, коммуникант пытается интерпретировать психологический смысл и содержание его поведения, объяснить поступки, понять его цели, намерения и мотивы.

Восприятие культуры – это чувственное отражение социокультурной реальности, включающее выделение информационного содержания и формирование чувственного образа. Воспринимать собеседника в процессе взаимодействия означает выделять схожее между взаимодействующими коммуникантами, различать специфические черты, отличающие носителей разных культур друг от друга, интерпретировать и оценить мотивы поведения иноязычного коммуниканта. Следовательно, у обучаемого необходимо развивать *качество социокультурной восприимчивости*, которое позволяет различать универсальное и национально-специфическое в иноязычном собеседнике.

Условием взаимопонимания между представителями разных культур должно являться осознание, понимание, признание и взаимное уважение ценностей участвующих в МКО культур, отражающихся в нормах иноязычного коммуникативного поведения. С целью обеспечения эффективного взаимодействия обучаемому следует соблюдать нормы иноязычного коммуникативного поведения. Для этого необходимо развивать *качество социокультурной вежливости*, которое помогает уважать ценности иноязычной культуры и соблюдать нормы иноязычного коммуникативного поведения в процессе взаимодействия с носителем иной культуры.

Таким образом, ориентация на личность студента в процессе обучения межкультурному общению позволяет развивать социокультурные способности и воспитывать социокультурные качества, которые обеспечивают взаимопонимание с иноязычным коммуникантом.

Использованные источники

1. Баранова Н. П. Лингводидактические основания разработки информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету "Иностранный язык" / Н. П. Баранова // *Замежні мови у РБ*, 2014. – № 1. – С. 3–6.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн // СПб : Издательство "Питер", 2002. – 720 с.
3. Платонов К. К О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.
5. Лабунская В. А. Психология затруднённого общения: теория, методы, диагностика, коррекция: учеб. пособие / В. А. Лабунская, Е. Д. Бреус, Ю. А. Менджеричкая. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
6. Дербенёва Т. В. Формирование перцептивной стороны иноязычного общения студентов старших курсов языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Дербенёва. – Горно-Алтайск, 2005. – 165 л.

Починок Т. В.

РОЗВИВАЛЬНИЙ І ВИХОВНИЙ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються розвивальні та виховні аспекти навчання міжкультурного спілкування. Обґрунтовується значення розвитку особистості учня в контексті особистісно-розвивального підходу для ефективного міжкультурного спілкування з іншомовним комунікантом. Характеризуються соціокультурні здібності – соціокультурна спостережливість, соціокультурна неупередженість, емпатія та комунікативна гнучкість, а також соціокультурні якості – соціокультурна сприйнятливості і соціокультурна ввічливість.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, особистісно-розвивальне навчання, психологічна структура особистості, здатності, якості.

Pochinok T. V.

DEVELOPING AND EDUCATIONAL ASPECTS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION TRAINING

In the article the developing and educational aspects of cross-cultural communication training are considered. The value of the development of the student's personality in the context of personality developing approach for effective cross-cultural communication with the foreign-language speaker is substantiated.

The author presents the structure of the personality that consists of such components as: self-awareness, orientation of a person, temperament and character, mental processes and states, abilities and inclinations, and mental experience of the person.

The author singles out the developing aspect according to which a set of sociocultural abilities, which provide successful functioning of cognitive and emotional sphere of a student, matters. Sociocultural observation helps to orientate in a foreign language cultural and linguistic environment, monitor the choice of means for processing speech utterances, facial expressions, posture, gestures, tone of the interlocutor, as well as the established distance with a partner in communication. Sociocultural impartiality provides the recognition of other values, respect for these values, recognition of the other human rights to these values, respect for these values. Empathy and communicative flexibility imply a positive emotional relationship to the identified differences, the ability to understand the emotional state of the target language. According to the educational aspect the author includes sociocultural qualities that involve the emotionally-evaluative attitude of the learner to foreign language reality. There are feelings, emotions, mental processes, which lead to education of social and cultural competencies necessary to achieve understanding with a foreign interlocutor. Sociocultural susceptibility allows to distinguish between universal and national-specific interlocutor in a foreign language. Sociocultural politeness provides mutual understanding with the speaker of another culture.

Key words: cross-cultural communication, personality developing training, personality, psychological structure of the personality, capability, quality.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются: роль инновационного иноязычного образования в развитии творческой личности преподавателя иностранного языка; человекотворческая роль культуры как основы иноязычного образования; проблема развития способностей, возможностей, творческого потенциала и креативности в русле инновационного развития специалиста-профессионала; представлено авторское видение проблемы в условиях модернизации системы образования.

Ключевые слова: *иноязычное образование, инновации, развитие, творчество, личность, культура, креативность, способности.*

Высшее образование в Республике Беларусь, включая языковое / иноязычное образование, находится в одном шаге перехода от традиционной системы образовательного процесса к образованию, основанному на двух уровнях обучения – бакалавриат и магистратура. Этот переход ведёт образование в контекст культуры, общечеловеческих ценностей, освоения гуманистических технологий, создания в учреждениях образования среды, формирующей личность специалиста, способного к творческой самореализации в своей профессиональной деятельности.

Образование призвано обучать, развивать, воспитывать творческую личность, способную неординарно мыслить, чувствовать, преобразовывать как внешний, так и свой внутренний мир. Образование должно быть развивающим, когда знания, умения и навыки из цели образования превращаются в средство развития познавательных, творческих качеств личности, в раскрытие творческого потенциала будущего специалиста. В этом – суть иноязычного образования в контексте инновационной образовательной среды.

Общепризнано, что источником иноязычного образования является культура, а в основе культуры – человек как творец культурных ценностей, их носитель и трансформатор. Являясь основой образования, культура выступает гарантом и одним из составляющих механизмов устойчивого развития личности. Культура и язык взаимосвязаны, взаимозависимы и составляют сущностную основу иноязычного образования, которое обращено к человеку.

Культуроразвивающий характер иноязычного образования предполагает направленность на развитие активной творческой личности, обладающей эвристическими способностями и готовой к продуцированию новых идей. Базовыми ценностями специалиста языкового профиля должны стать культура, личность, интеллект, творчество, эвристичность, достоинство, инициативность, ответственность.

Развитие личности будущего специалиста средствами языка и культуры реализуется в контексте личностно-деятельностного, проблемно-познавательного, коммуникативного, компетентностного и средового подходов, осуществляемых в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, включая иноязычное образование.

Говоря о развитии личности специалиста языкового профиля, мы прежде всего имеем в виду преподавателя иностранного языка. При этом главное внимание обращаем на развитие способностей, творческого потенциала, совершенствование педагогических и творческих возможностей в русле личностно-профессионального развития и саморазвития студентов и самого преподавателя.

Для того чтобы развивать креативность как способность преобразовывать деятельность в творческий процесс, "преподавателю следует изыскивать резервы умственного развития обучающихся, условия формирования творческого мышления и способности к самообучению и самосовершенствованию" [1, с. 195].

Белорусский психолог Л. П. Гимпель рассматривает творческий потенциал как накопление личностью возможностей, которые обуславливают ее готовность к осуществлению творческо-преобразующей деятельности. Творческий потенциал определяет меру возможностей личности в интеллектуальной самореализации. "Только творчески работающий педагог способен выявить творческие возможности обучающегося и обеспечить их целенаправленное развитие" [2, с. 47].

Доминирующими факторами развития творческого потенциала, по мнению Л. П. Гимпель, выступают:

- качественное обогащение мотивационного операционально-двигательного и содержательного компонентов учебной деятельности студента;
- интенсивное использование в образовательном процессе проблемно-поисковых, исследовательских методик и технологий;
- творческий подход педагога.

Ключ к творческому потенциалу и креативности обучающегося лежит в организации / самоорганизации его личностно-значимой познавательной творческой активности, в развитии специальных потребностей и умений, связанных с поиском проблемных задач и ответов на проблемно-поисковые ситуации, а также с развитием и саморазвитием креативных, творческих потенциальных способностей и возможностей, которые развиваются в условиях информационной образовательной среды и одновременно являются основой формирования этой среды (А. В. Морозов, В. И. Слободчиков, Д. В. Чернилевский и др.).

Творческое саморазвитие личности – это особый вид творческой деятельности, субъект-субъектной ориентации, направленной на самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию и самосовершенствование личности.

Психологами признано, что интеллект как аспект сознания личности связан с творчеством и креативностью. Главной чертой человеческого интеллекта является способность к творчеству и продуцированию новых идей. Креативность как уровень интеллектуальной активности и как творческая самоорганизующаяся порождающая система в качестве основных критериев проявляется в комплексе свойств – продуктивность, оригинальность и восприимчивость [2]. Креативное / творческое мышление возможно тогда, когда человек психоэмоционально и интеллектуально готов к решению поставленных задач, а каждая новая задача или проблема воспринимается как открытие, как творческая находка [4].

В условиях модернизации системы образования всё большее распространение приобретает ориентация на инновационный тип образовательного процесса и образовательной среды. Современные образовательные системы нуждаются в педагогах, которые ориентированы на активное участие в инновационной деятельности и творческих проектах, на разработку и внедрение новых образовательных программ и педагогических технологий.

Целью второй ступени высшего образования (магистратура) "Инновации в обучении иностранному языку" является подготовка высококвалифицированных преподавателей среднего и высшего звена, способных создавать условия для перехода образования в самообразование, обучения – в самообучение, развития – в творческое саморазвитие личности (Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков, И. Д. Чечель и др.).

Доказано, что способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путём прямого педагогического воздействия. Мы можем создавать лишь особые условия, в которых у обучающихся формируется "непрерывный рефлексивный контур" всей инновационной деятельности в целом как необходимый компонент инновационной системы и условия для её инновационного развития [5].

Инновации (по сравнению с новациями) – более масштабные и значимые нововведения, которые в основе отличаются от существующего порядка и способны резко его изменить. Инновации становятся основой рождения новой практики, теории, новой парадигмы исследования, разработки, методики.

Термин "инновация" трактуется неоднозначно и рассматривается как:

- новаторство, новообразование, нововведение;
- привнесение конструктивных новаторских изменений;
- процесс развития образовательных систем, связанных с созданием новой практики образования.

А в целом, инновации – это актуально значимые нововведения, возникающие в результате инициативы и поиска, которые вносят позитивные изменения в современную образовательную парадигму [6].

В основе всех направлений разработки понятия "инновация" есть один главный момент – направленность преподавателей вуза на организацию более результативной деятельности обучающихся и обучающихся по созданию новаторских, инновационных подходов к обучению, технологий, творческих разработок, способов обучения и т.п. Инновации как элемент дидактического процесса – это результат творческой деятельности.

Подлинное развитие личности преподавателя иностранного языка как профессионала предполагает осознание профессионально-педагогического долга, возможность творческого осмысления выбора и творческих / креативных предложений по улучшению, изменению и адаптации предлагаемого содержания, по совершенствованию способов предъявления и более интересных форм его наполнения и контроля.

"Профессиональное творчество, – по мнению А. К. Марковой, – требует развития у человека ряда качеств: потребность в новой идее; видение проблемы там, где другие люди её ещё пока не видят;

способность замечать альтернативы, видеть предметы труда с совершенно новой стороны; способность к быстрому переключению и преодолению барьеров" [3, с. 95].

Творчество, как высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека, направлена на решение проблемы в условиях, когда алгоритмы решения обучающемуся не известны. Принцип проблемности является основой развивающегося образования, стремлением создать нечто "новое" в духовных и материальных сферах проектного творческого мышления. Центральным понятием такого мышления является замысел решения проблемы, имеющей особое значение для обучающегося.

Как пишет С. Л. Рубинштейн, "для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании" [7, с. 81].

По нашим наблюдениям, необычность и новизна учебного материала, изменённый способ проведения учебного занятия привлекают внимание учащихся и являются причиной рассуждений и мыслительной деятельности. Интерес к учебному процессу, как разновидность и частный случай познавательного интереса, базируется на специфически человеческой потребности в новых впечатлениях, новой информации не только у учащихся, но и у преподавателя, который может "уловить" проблеск творчества в иноязычной речи учащихся с позиций новизны используемых ими способов выражения собственных мыслей или комментариев по поводу услышанного / прочитанного содержания информации. Такие изменения в речи учащихся могут свидетельствовать о готовности к осуществлению творческо-преобразующей деятельности, о мере возможности в интеллектуальной самореализации, проблесках сильных новаций.

Мы соглашаемся с В. И. Слободчиковым, что сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел. Инновационная деятельность направляется на поиск принципиально нового содержания образования и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей, т. е. творческого потенциала личности в инновационно-образовательной среде [8].

Как показывает наш опыт развития творческого потенциала студентов в процессе написания ими дипломных и научных работ, отмеченных высшим баллом на Государственных выпускных и Республиканских конкурсных испытаниях (I категория: Коваленко М. А. Обучение учащихся старших классов устному иноязычному общению в условиях группового интерактивного взаимодействия. – 2013 г.; Ермолик Е. С. Обучение эмоционально-окрашенной устной англоязычной речи учащихся старших классов (на основе краеведческого материала). – 2015 г.; II категория: Кунцевич А. А. Развитие креативного мышления на уроках иностранного языка средствами игровых технологий. – 2014 г.; Лашкевич А. А. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов (на основе лингвострановедческих аутентичных материалов). – 2015 г.), творческая активность является результатом поиска инновационных форм и способов формирования творческой личности, способной интегрировать теоретические и практические исследования применительно к конкретным условиям образовательного процесса.

Отметим, что творческий потенциал, как и творческие / креативные способности, характеризуются умением использовать обстановку, предметы, обстоятельства необычным способом, предлагать нетривиальные решения проблемы.

В заключение подчеркнём, что ключ к формированию и коррекции личности лежит в организации личностно-значимой проблемно-познавательной творческой активности; в развитии и саморазвитии креативных творческих способностей, которые совершенствуются в условиях информационной образовательной среды в контексте инновационного иноязычного образования.

Использованные источники

1. Губанова Л. В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях) / Л. В. Губанова. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 288 с.
2. Гимпель Л. П. Реализация творческих возможностей личности как тенденция в развитии современного образования / Л. П. Гимпель // Тенденции развития языкового образования в современном мире. – 2011 : Материалы Междунар. науч.- практ. конф., Минск, 20–21 дек. 2011 г. : в 3 ч. Ч. 1. – Минск : МГЛУ, 2012. – С. 45–48.
3. Маркова А. Х. Психология труда учителя / А. Х. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 95.
4. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Акад. проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. – ("Gaudeamus").
5. Ковалева Т. М. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Т. М. Ковалева. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 160 с.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. Г. Полат. – М., 2002. – 270 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
8. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2 – С. 6–18; № 3 – С. 5–15.

Сатинова В. Ф.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА МОВНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються: роль інноваційної іноземної освіти в розвитку творчої особистості викладача іноземної мови; людинотворча роль культури як основи іноземної освіти; проблема розвитку здібностей, можливостей, творчого потенціалу і креативності в руслі інноваційного розвитку фахівця-професіонала; представлено авторське бачення проблеми в умовах модернізації системи освіти.

Ключові слова: іноземна освіта, інновації, розвиток, творчість, особистість, культура, креативність, здібності.

Satinova V. F.

THE ROLE OF INNOVATIVE SECOND LANGUAGE TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF THE SECOND LANGUAGE SPECIALIST

The article reveals the role of innovative second language teaching in the development of creative potential of the second language prospective teacher. The author states the modern state of education as transference from traditional to innovative one, i.e. education aiming at formation of teacher's personality capable of creative self-realization in one's own professional activity.

Supported is E. Passov's idea that nowadays a foreign language ceases to be a linguistically oriented school subject only but becomes a complex educational subject integrating culture as its part. The cultural character of language education suggests the development of an active creative personality capable of generating new ideas. In order to develop creativity, to transfer any activity into a creative process, the teacher is to reveal the resources of students' intellectual potential, the conditions for development of creative thinking and ability for self-education and self-development.

Emphasized is the close interrelation between a person's intellect and creativity. Modern system of education demands orientation at innovative types of the educational process and educational environment. Such concept as "innovation" is defined as something novel able to change the existing educational paradigm.

It is pointed out that creativity as the highest form of activity is directed to problem solving in case there is no algorithm for solution. According to the author's concept the unusual and innovative character of studying material draws students' attention and fosters mental work and reflection. Provided are a few themes of students' research papers presented for the Republican Contest to illustrate one of the forms of developing students' creative potential.

To sum up the author defines creative activity as a result of searching for innovative forms and ways of developing a creative personality able to integrate theoretical and practical investigations under certain conditions of the educational process.

Key words: second language teaching, innovations, development, creativity, personality, culture, abilities.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2016

ВИКОРИСТАННЯМ JIGSAW READING НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ МОВНОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються можливості використання інтерактивних технологій навчання з метою досягнення відповідного рівня іноземної комунікативної компетенції. Описуються етапи організації навчальної діяльності із застосування інтерактивного методу "ажурна пилка". Наводяться приклади вправ для розвитку мовленнєвих умінь, зокрема англомовного читання, під час лабораторного заняття з англійської мови на початковому етапі навчання у вищій мовній школі. Робиться висновок про те, що метод "ажурна пилка" дозволяє отримати велику кількість інформації, одночасно розвиваючи мовленнєву компетентність.

Ключові слова: інтерактивні технології, метод "ажурна пилка", англомовне читання, лабораторне заняття з англійської мови.

Відповідно до Програми з англійської мови для університетів [7] метою вивчення іноземної мови (ІМ) визначено формування іноземної комунікативної компетентності (ІКК). Однією із складових ІКК є мовленнєва компетенція, що передбачає досконале оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом.

Таким чином, читання ІМ як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності та однією з головних цілей навчання дисципліни "Практика усного та писемного англійського мовлення" у вищій мовній школі. Крім того, основне завдання освіти в умовах європейського полікультурного соціуму полягає у формуванні та розвитку особистості, але не завдяки накопиченню певних фактів, а шляхом засвоєння певного змісту, в першу чергу завдяки читанню, в тому числі іноземними мовами [6, с. 93].

Читання є складним психолінгвістичним процесом зорового сприймання тексту, результатом якого є його розуміння [5, с. 164]. Одним із шляхів оптимізації цього процесу на початковому етапі навчання у вищій мовній школі є використання інтерактивних технологій, оскільки вони вирішують цілу низку завдань на уроці ІМ, зокрема формування стійкої мотивації до іноземної діяльності на основі систематичного використання "живих" матеріалів, обговорення актуальних проблем тощо [3, с. 473].

Аналіз наукової літератури показав, що проблема навчання читання студентів мовного ВНЗ пов'язана з різними аспектами процесу іноземного читання, зокрема: розглядом читання художніх творів як засобу розширення мовних знань студентів із метою вдосконалення усного мовлення (Ю. Борисов, Е. Вильялон, Л. Карпенко, В. Матвейченко та ін.), із формуванням соціокультурної компетенції в процесі читання (Л. Рудакова), із удосконаленням уміння читати (Т. Вдовіна, Н. Коряковцева, Ph. Prowse, M. Swan, M. West та ін.). Проте, крім теоретичних досліджень інтерактивних технологій навчання (О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєва та ін.), зокрема в навчанні ІМ (Т. Коваль, Т. Гузій та ін.), перспективним залишається їх упровадження в процес навчання ІМ, оскільки вони визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії з оперативним зворотним зв'язком і передбачають врахування основних методичних принципів навчання ІМ: комунікативності та ситуативно-тематичної організації навчання [4]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить інтерактивний метод "ажурна пилка" (jigsaw approach, "мозаїка", "джиг-со"), що розвиває вміння читання на уроці ІМ (jigsaw reading).

Отже, метою статті є охарактеризувати інтерактивний метод "ажурна пилка" та, враховуючи власний досвід роботи у вищій мовній школі, продемонструвати можливості його використання для розвитку іноземних умінь студентів-філологів молодших курсів.

По-перше, варто зазначити, що інтерактивні технології навчання ІМ – це така організація іноземного мовленнєвого спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше комплексне застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня ІКК.

Крім того, характерними ознаками інтерактивних технологій навчання ІМ у вищих навчальних закладах є: активність, колективність, комунікативний і ситуативний характер навчальної діяльності;

розвиток у тих, хто навчається, рефлексивних умінь, уваги, фантазії, уяви; виховання системності, логічності і креативності мислення, а також допитливості, пізнавальної самостійності й наполегливості в досягненні поставленої мети [4].

Важливим компонентом інтерактивних технологій навчання є метод навчання. Варто зазначити, що визначення "методу" Д. Брауна, – узагальнений набір інструкцій для роботи в класі, спрямованих на виконання лінгвістичних завдань [9, с. 16], – повністю не збігається із загальноприйнятим у методиці навчання ІМ визначенням цього поняття як у широкому (напряму у навчанні), так і вузькому значенні (спосіб навчання аспектів мови або видів мовленнєвої діяльності [1, с. 137]).

Отже, інтерактивний метод навчання – це спосіб колективної взаємодії учасників педагогічного процесу через бесіду, діалог, під час яких відбувається їхня взаємодія з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей тих, хто навчається.

Найпоширенішими традиційними методами для організації інтерактивного навчання, що застосовуються під час навчання ІМ у вищому навчальному закладі, є: словесні методи – бесіда, діалог; наочні методи – інтерактивна демонстрація; корпоративні методи навчання – робота в парах, робота в малих групах, "карусель" та ін.; колективно-групові методи навчання – "аналіз ситуацій", "мозковий штурм", вирішення проблем, "ажурна пилка" та ін.; ситуативні методи навчання – імітаційні ігри; дискусійні методи навчання – дискусія, дебати та ін.; дослідницькі методи – метод проєктів тощо [4].

З'ясуємо основні характеристики методу "ажурна пилка" (jigsaw approach). У Cyclopedic education dictionary метод "ажурна пилка" визначається як колективна (кооперативна) форма організації навчальної діяльності, під час якої учасники групи отримують частини інформації, необхідні для виконання запропонованого завдання з подальшим об'єднанням своїх ресурсів із метою спільного вирішення проблеми [11, с. 147]. Вітчизняні дослідники [8, с. 48] зауважують, що цей метод використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу, заохочує їх допомагати один одному вчитися, навчаючи. Крім того, О. Пометун та Л. Пироженко [3, с. 49] виділяють декілька етапів організації навчальної діяльності із застосування методу "ажурна пилка".

1. Щоб підготувати студентів до роботи з великим обсягом інформації, слід підібрати матеріал, необхідний для уроку, і підготувати індивідуальний інформаційний пакет для кожного учня (наприклад, на уроці ІМ матеріали для читання із підручників та посібників, додаткові матеріали – газетні статті, інтернет-ресурси тощо).

2. Таблички з кольоровими позначками допоможуть студентам визначити завдання для їхньої групи. Кожний студент входить у дві групи – "домашню" й "експертну". Спочатку студентів об'єднують у "домашні" групи (№ 1, № 2, № 3 тощо), а потім створюють "експертні" групи, використовуючи кольорові позначки, що їх викладач попередньо роздає студентам. У кожній "домашній" групі всі учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній "експертній" – однакові.

3. Після розподілу студентів по "домашніх" групах від 3 до 5 чоловік, залежно від кількості студентів, кожен має бути поінформований, хто входить до його "домашньої" групи, тому що її члени будуть збиратися пізніше. "Домашні" групи отримують порцію інформації для засвоєння, кожна група – свою. Завдання "домашніх" груп – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну нею з іншими.

4. Після завершення роботи "домашніх" груп студентам пропонують розійтись по своїх "кольорових" групах, де вони стануть експертами з окремої теми (своєї частини інформації). У кожній групі має бути представник із кожної "домашньої" групи.

5. Кожна "експертна" група повинна вислухати всіх представників "домашніх" груп і проаналізувати матеріал в цілому, провести його експертну оцінку за визначений час.

Після завершення роботи студентам пропонують повернутися "додому". Кожний студент має поділитися інформацією, отриманою в "експертній" групі, з членами своєї "домашньої" групи. У "домашніх" групах має бути по одній особі з "експертних" груп. Студенти мають намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі членам своєї "домашньої" групи за визначений час. Завданням "домашніх" груп у цьому випадку вже є остаточне узагальнення та корекція всієї інформації.

Відтак, метод "ажурна пилка" передбачає таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть студента в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: кожний студент має індивідуальне завдання, за яке він повинен відзвітуватися перед групою. Від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою спільного завдання. Наведемо приклади використання цього методу на занятті з "Практики усного та писемного англійського мовлення" на 2-му курсі у вищій мовній школі.

Приклад 1. Фрагмент заняття з домашнього читання за книгою С. Моєма "Розмальована завіса". Читання біографії С. Моєма [10].

Для організації цієї інтерактивної діяльності викладач готує:

1) набір фішок 6-ти кольорів за кількістю студентів у групі, для того щоб можна було їх поділити на підгрупи за кольором;

2) набір карток із завданнями для підгруп – так, щоб кожний студент отримав роздатковий матеріал (фрагмент біографії С. Моєма [10] та індивідуальне завдання).

Вправу виконують за декілька етапів, що потребує чітких організації та інструктажу.

Спершу викладач об'єднує студентів у підгрупи. Для цього спочатку кожному роздаються кольорові фішки, а потім необхідно "розрахуватися" за номерами: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Розрахунок за номерами потрібний для того, щоб об'єднати студентів у "домашні" підгрупи, за кольоровими фішками – в "експертні" підгрупи.

Викладач об'єднує студентів у 6 "домашніх" підгруп по 2–3 особи в кожній, члени яких отримують позначки одного кольору (сині, білі, зелені тощо). Завдання "домашніх" підгруп, можуть пропонуватися для самостійного виконання вдома – опрацювати надану інформацію, а саме, прочитайте біографію С. Моєма [10], та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

Завдання кожній "домашній" підгрупі.

Підгрупа № 1. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share biographical details in his stories and characters with your groupmates: *William Somerset Maugham (1874–1965), English playwright and ... he made notable and generous contributions to the people and institutions who supported him in his life, including building a new library for King's College, Canterbury, England.*

Підгрупа № 2. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share the details of his early childhood and the French period of his life with your groupmates: *William Somerset Maugham was born on 25 December 1874 at the British Embassy in Paris, France, ... But his aunt and uncle did the best they could in raising such a young boy, themselves never having had children.*

Підгрупа № 3. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share the details of his life in Germany with your groupmates: *Maugham attended King's School in Canterbury before travelling to Germany ... and The Painted Veil (1925).*

Підгрупа № 4. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share the details of his life back in London with your groupmates: *Back in London, Maugham continued to write ... and Sheppey (1933).*

Підгрупа № 5. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share the influence of World War I and World War II on his life: *When World War I broke out Maugham volunteered ... the British Agent (1928).*

Підгрупа № 6. Read the suggested information about William Somerset Maugham and be ready to share the details of his life in France, his awards and honours with your groupmates: *After having spent so much time there, Maugham decided to move permanently to the French Riviera ... The Moon and Sixpence, Ch. 21.*

Якщо розрахунок здійснено та завдання виконуються на уроці ІМ, викладач просить підгрупи за номерами зібратися разом у різних частинах аудиторії. Кожній підгрупі роздаються картки із завданням і повідомляється, що студенти повинні, кожен самостійно, прочитати свій фрагмент біографії письменника, а потім висловитися з приводу отриманої інформації у "домашній" підгрупі: запитати про те, що лишилося незрозумілим у членів підгрупи, переказати текст тощо.

Коли картки в "домашніх" підгрупах опрацьовано, а час вичерпано (5 хв.), викладач пропонує підгрупам розійтися за кольорами – тобто об'єднатися в "експертні" підгрупи. Обов'язкова умова, про яку має подбати викладач – у кожній "експертній" підгрупі повинні зібратися представники різних "домашніх" підгруп (тобто № 1 – № 6). Впродовж 10 хв. в "експертних" підгрупах висловлюється кожний номер та ділиться інформацією, отриманою в "домашніх" підгрупах.

Через визначений час на завершальному етапі роботи студенти знову повертаються в "домашні" підгрупи і переповідають (10 хв.) отриману інформацію, виконуючи завдання: Determine and summarize the main periods of the author's life, connected with living in different countries. Крім того, вони можуть мати додаткове письмове завдання (наприклад, скласти тезисний план біографії письменника).

Коли "домашні" підгрупи завершили виконання своїх завдань, висловлюється представник кожної "домашньої" підгрупи за планом або ключовими словами (наприклад, назви різних країн). Викладач може записати їх на дошці, коли йде робота в підгрупах. Однак можна також попросити по черзі повідомити лише про один із періодів, які обговорювалися в підгрупі, або запропонувати коротку біографію С. Моєма, яку вони б додали до посібника з домашнього читання щоб заохотити студентів

читати його книгу "Розмальована завіса". Крім того, викладач пропонує студентам групи додаткові супровідні завдання, наприклад: *Which events might have influenced the book we are going to read? The biography of which group would you add to our textbook?* Час виконання кожного завдання змінюється в залежності від рівня володіння ІМ студентами групи.

Приклад 2. Фрагмент заняття по темі "Вибір професії". Читання статті "Working teens" [2, с. 36].

На першому етапі виконання вправи група ділиться на "домашні" підгрупи по 2–3 студенти, які отримують фрагмент статті, що містить інформацію про одного із підлітків. Метою роботи є самостійне ознайомлення з текстом для загального охоплення змісту із подальшим обговорення в підгрупі для повного розуміння прочитаного. Наприклад, одна із підгруп отримує такий текст:

Name: Janet O'Reilly, **Age:** 19, **Job:** Cashier in an Amusement Arcade, **Hours:** 35 per week in the summer holidays, **Pay:** \$ 5.50 per hour

My job is so boring. In our seaside town we have a pier with a huge amusement arcade on it. There is a big hall on it with hundreds of slot-machines. People come to the arcade and change their money for them. The best thing about the job is that I can sit down all day behind a glass screen. The worst thing is that my hands get very dirty from all the money I handle. I earn the minimum wage for my age. I am a university student, so I need to save money to pay for my tuition [2, с. 37].

На другому етапі робота проходить в "експертних" підгрупах по 6 студентів (кількість студентів залежить від кількості текстів). Вони переказують свої тексти з метою загального охоплення змісту всієї статті. Кожний учасник повинен не тільки ознайомити інших членів підгрупи зі змістом свого фрагменту, але й допомогти їм зрозуміти його.

Третій етап роботи – це повернення учасників до "домашніх" підгруп, де вони разом готують переказ статті, виконують завдання, пов'язані з перевіркою її розуміння, наприклад:

Which person:

- 1) enjoys this work as communication is a cool thing?
- 2) thinks this work isn't exciting?
- 3) works and has a rest at the same time?
- 4) thinks this work is very useful for the future?
- 5) likes working only on weekdays?
- 6) doesn't work hard to earn the money? [2, с. 38]

Таким чином, за допомогою методу "ажурна пилка" за короткий проміжок часу можна отримати велику кількість інформації, одночасно розвиваючи мовленнєві вміння – насамперед, читання, аудіювання та говоріння. Щоразу, коли один студент розмовляє ІМ, переказуючи прочитаний текст, інші вправляються в її сприйнятті на слух. Отже, значно збільшується час мовленнєвої практики на заняттях із "Практики усного та писемного англійського мовлення" для кожного студента. Крім того, упровадження цього інтерактивного методу навчання ІМ спонукає викладача до постійного професійного розвитку. Подальшого дослідження потребують можливості використання інших інтерактивних методів для розвитку ІКК студентів вищої мовної школи.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Англійська мова : навч. посіб. для студентів II курсу денного відділення факультету іноземних мов / уклад. : А. М. Грицай, І. В. Колесник. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 320 с.
3. Гузій Т. М. Використання інтерактивних технологій для розвитку професійного мовлення студентів у НВНЗ / Т. М. Гузій, Л. М. Гречок // Наукові записки. Серія "Філологічна". – 2009. – Випуск 11. – С. 469–473.
4. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. Коваль // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 6 (26). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/546/451>
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
6. Першукова О. О. Модернізація навчання іноземних мов у Європейському освітньому просторі / О. О. Першукова // Порівняльно-педагогічні студії : Науково-педагогічний журнал. – № 1. – 2009. – С. 93–104.

7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Кол. авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К. : The British Council, 2001. – 247 с.
8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2006. – 192 с.
9. Brown D. H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy / Douglas H. Brown. – [2nd ed.]. – White Plains, NY : Longman, 2001. – xvi, 480 p.
10. Merriman C. D. William Somerset Maugham [Електронний ресурс] / C. D. Merriman. – 2008. – Режим доступу : <http://www.online-literature.com/maugham/>
11. Spafford Carol A. The cyclopedic education dictionary / Carol Sullivan Spafford, Augustus J. Itzo Pesce, George S. Grosser. – Albany : Delmar Publishers, 1998. – xv, 414 p.

Смелянская В. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ JIGSAW READING НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются возможности использования интерактивных технологий обучения с целью достижения соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Описываются этапы организации учебной деятельности с использованием интерактивного метода "ажурная пила". Представлены примеры упражнений для развития языковых умений, в частности, англоязычного чтения, в аудиторной работе студентов на начальном этапе обучения в высшей языковой школе. Делается вывод о том, что метод "ажурная пила" позволяет получить большое количество информации, одновременно развивая речевую компетентность.

Ключевые слова: интерактивные технологии, метод "ажурная пила", англоязычное чтение, лабораторное занятие по английскому языку.

Smelianska V. V.

TEACHING JUNIOR FOREIGN LANGUAGE STUDENTS THROUGH JIGSAW READING AT A LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The research deals with the analysis of the possibilities for implementing interactive technologies to achieve the appropriate level of foreign language communicative competence. The steps of using jigsaw reading to develop English language skills in students' classroom activities at the beginning of studying at a linguistic higher educational establishment are illustrated by exercises. The material of the research focuses on jigsaw approach defined as a cooperative learning technique that involves giving members of the group only bits and pieces of a learning problem(s) with students then pooling their resources to brainstorm and solve the presented problem. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to define the notions "an interactive technology", "an interactive method" in foreign language teaching environment, the steps of using interactive technology jigsaw reading, develop the complex of exercises to master the language skills with the help of jigsaw reading foreseeing the proper step-by-step students' involvement into the studying process. The results obtained prove the effectiveness of the interactive technology jigsaw reading if using the system of special exercises aimed at developing foreign language skills based on the read texts. The implementation of the suggested model of exercises in English lessons has proven to be successful and is highly recommended by the author of the article as it involves students in speaking and develops their summarising skills. Jigsaw reading is very useful when working with short authentic texts such as the Internet resources or newspaper articles to introduce speaking into a reading activity and provide an excellent opportunity for genuine communication. The conclusions made underline the importance to adjust interactive technologies to English learning process to enhance the development of students' foreign language communicative competence, as well as shape educated individuals.

Key words: interactive technologies, jigsaw reading, a practical class in English.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

В статье обосновывается необходимость совершенствования грамматических навыков учащихся на основе интеграции лингвистической и когнитивной информации, зафиксированной в соответствующем грамматическом концепте. На основании лингвометодического анализа грамматического концепта "условное значение" строится его когнитивная модель, которая включает семантический, коммуникативный и морфолого-синтаксический уровни. Предлагается совершенствовать грамматические навыки с учетом особенностей каждого уровня.

Ключевые слова: совершенствование речевых грамматических навыков, английский язык, грамматический концепт, когнитивная модель, лингвокогнитивная организация грамматического материала.

Постановка проблемы. В современных методических исследованиях подчеркивается необходимость одновременного учета коммуникативного и когнитивного аспектов при обучении иноязычной грамматике, что требует разработки методики, опирающейся на когнитивные возможности языковой личности, уже приобретенный учащимися языковой, речевой, учебно-познавательный и социокультурный опыт (Ю. А. Ситнов, А. В. Щепилова, З. Н. Никитенко, Н. А. Кафтайлова, М. А. Холодная, И. А. Кибальченко, и др.). В рамках коммуникативно-когнитивного подхода *грамматический навык* рассматривается как "когнитивная модель поведения, закрепленная в сознании человека в виде динамического стереотипа и обеспечивающая максимально эффективный доступ к когнитивным структурам" [5, с. 51], в частности, к индивидуальным грамматическим концептам учащихся. Соответственно совершенствование речевых грамматических навыков и модификация индивидуальных грамматических концептов обучающихся являются двумя взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами [7]. В методике обучения иноязычной грамматике это означает, что осознание грамматических концептов осуществляется учащимися не через механическое заучивание правил, их многократное повторение и подкрепление, а через аналитико-синтетическую деятельность головного мозга по обработке способов выполнения операций и действий. Закрепление в грамматических навыках тех моделей поведения, которые позволяют учащимся быстро извлекать структурированную в грамматических концептах информацию, предполагает учет не только свойств динамического стереотипа, но и внутренней организации грамматических концептов.

Анализ последних исследований и публикаций. В современной парадигме языкового образования значительное внимание уделяется проблемам, связанным с категоризацией и концептуализацией грамматических явлений в сознании обучающихся (Н. Н. Болдырев, М. В. Никитин, Ю. Е. Прохоров, Т. К. Цветкова, Л. В. Калашникова, М. А. Холодная, М. Томаселло, Р. Солсо и др.). Не менее важным является вопрос о том, как концептуализированные знания о мире и о конкретной ситуации вербализуются языковыми средствами, что происходит при грамматическом кодировании информации, как грамматическая форма выражает семантическое содержание (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, Т. Н. Ушакова, Р. У. Лангаккер, Дж. Лакофф, А. Е. Гольдберг, В. Крофт, Ж. Фоконье, Л. Талми, П. Н. Джонсон-Лэрд, Р. Томлин, Ч. Филлмор и др.). Особый интерес вызывают работы, посвященные закономерностям развития индивидуальных грамматических концептов обучающихся и их учету в методике обучения иноязычной грамматике (С. Де Кноп, Г. Радден, Р. Дирвен, М. Данези, Дж. Р. Тэйлор, В. Эванс, С. Нимер, М. Рейф, Б. Визелтьер и др.). В данных работах, однако, не рассматривается корреляция между грамматическими концептами и процессом становления грамматических навыков.

Цели и задачи статьи заключаются в построении когнитивной модели грамматического концепта и обосновании необходимости лингвокогнитивной организации грамматического материала для совершенствования речевых грамматических навыков учащихся на основе этой модели.

Изложение основного материала. Вовлечение обучающихся в речемыслительную деятельность в процессе совершенствования речевых грамматических навыков (РГН) диктует необходимость особой *лингвокогнитивной организации* грамматического материала, которая предусматривает соединение лингвистической и когнитивной информации, зафиксированной в грамматических концептах, а также учет когнитивных аспектов деятельности учащихся старших классов [6]. Следовательно, требуется предварительное исследование особенностей грамматического концепта, а также функционально-семантических и формально-синтаксических характеристик самого грамматического явления, например,

условных конструкций (УК). Выбор данного грамматического явления обусловлен тем, что УК нереального условия, относящиеся к настоящему и прошедшему времени: а) входят в состав активного грамматического минимума на III ступени учреждений общего среднего образования; б) являются синтаксически репрезентируемым концептом и, следовательно, обладают ярко выраженным свойством многоаспектности; в) вызывают серьезные трудности в усвоении.

Отличительными динамическими свойствами *грамматического концепта "Условное значение"* являются репрезентативность и многоаспектность, поскольку он а) включает в себя сведения о том, что коммуникант знает / предполагает / воображает о реальной или возможной ситуации объективного мира; б) отражает отношения смысловой зависимости условия и следствия и в) выражает их синтаксическими средствами. Это позволяет отнести данный концепт к многомерным, *синтаксически репрезентируемым концептам*. Для лингвокогнитивной организации грамматического материала на этапе совершенствования РГН мы предлагаем использовать *когнитивную модель* грамматического концепта "Условное значение".

Уровни концепта	Содержание концепта	
Концептуальный	набор пропозиций условия и следствия	пропозиция реального условия и реального следствия (локализация в настоящем и прошедшем времени)
		пропозиция реального условия и реального следствия (локализация в будущем времени)
		пропозиция нереального условия и нереального следствия
		пропозиция контрфактического условия и возможного, но не осуществленного следствия
Коммуникативный	<i>иллокутивные функции:</i> обещание, совет, приказание, разрешение, предупреждение, обязательство, сарказм, угроза	
Собственно грамматический	Формально-синтаксические типы УК:	
	Сложноподчиненные условные предложения (СПУП)	
	Сложносочиненные условные предложения (ССУП)	
	Осложненные условные предложения (ОУП)	
	Простые условные предложения (ПУП)	
	Сверхфразовые единства (СФЕ)	

Рис. 1. Когнитивная модель грамматического концепта "Условное значение"

В данной модели представлены *концептуальный, коммуникативный и собственно грамматический уровни* грамматического концепта, которые отражают *семантический, прагматический* (или функциональный) и *синтаксический уровни* в структуре *предложений*. В процессе порождения условных высказываний говорящий: 1) выносит суждение о положении дел в реальном мире, т.е. обращается к концептуальному уровню своего сознания; 2) согласует смысловую направленность высказывания со своими интенциями и личностными характеристиками, т.е. обращается к коммуникативному уровню; 3) оформляет структуру высказывания морфолого-синтаксическими средствами языка, т.е. обращается к собственно грамматическому уровню; а элементы метакогнитивного опыта осуществляют управление механизмами речепорождения [1; 4; 9 и др.].

Ядро концептуального уровня грамматического концепта "Условное значение" составляют пропозиции условия и следствия, вокруг которых формируется концепт. На **концептуальном уровне** рассматриваемый грамматический концепт представляет собой иерархию зависимых друг от друга пропозиций, которые выделяются на основе определенных *семантических (содержательных) признаков*. Для адекватной инференции смысла любой УК, коммуникантам приходится осуществлять анализ контекста общения с точки зрения его содержательных характеристик, которые включают [2; 3; 8]: а) отношение к реальному миру (действительное, возможное, невозможное); б) таксисную зависимость между условием и следствием; в) временную отнесенность условия и следствия. В данных семантических признаках ярко проявляется специфика культурного концепта носителей английского языка, которая определяет лингвокультурологические особенности УК.

Проанализируем пропозиции, составляющие УК, с учетом указанных параметров. Прежде всего, отметим, что СПУП являются прототипическими УК, и их стандартная синтаксическая структура

выглядит следующим образом: "If P, Q" (где P = условие и Q = следствие). Ряд авторов отмечает, что такой порядок следования частей УК является доминирующим в английском языке [2; 3; 8 и др.].

Семантической особенностью УК является, прежде всего, то, что условие "P" может включать действительную, возможную или невозможную информацию. Согласно ряду исследований, УК, которые содержат в условии реальный факт, не вызывающий сомнения у говорящего, являются наиболее частотными в британском и американском вариантах английского языка [8]. В **пропозиции реального условия** этих УК отражается реальный мир, знания коммуникантов о ситуации, на основании чего осуществляется инференция, например: *If you take no risks, in the end nothing is achieved* [BNC, CB2 563]¹. С точки зрения локализации на временной оси, пропозиции реального условия и следствия могут относиться к настоящему, прошедшему и будущему. Например: <...> *A good school may cease to be a good school if its classes are overflowing* [BNC, ABE 1854]; *If he had had any doubts about that, her expression dispelled them* [BNC, EVC 1240]; <...> *If I feel like doing it I'll do it* [BNC, KDE 1972]. На формальном уровне собеседники руководствуются при выборе глагольных форм правилами употребления тех или иных грамматических времен.

Для выражения нереального условия, в свою очередь, больше всего подходит прошедшее время, поскольку коммуниканты знают, что произошло или не произошло в прошлом. Это позволяет им оценить конкретную ситуацию как маловероятную или потенциально выполнимую. Так, следующий тип УК характеризуется **пропозицией нереального условия**, когда собеседники рассматривают ситуацию как гипотетическую или проблематичную, причем, высказываемые предположения относятся к временному плану настоящего и будущего. Например: *They would be angry with her if she did not go* [BNC, FBO 1539]. Для передачи нереального условия коммуниканту необходимо а) отсечь нерелевантное для ситуации категориальное значение формы "Past Simple" или "Past Continuous"); б) реализовать значение грамматической формы в нужных функциях, используя неперфектные формы сослагательного наклонения для обозначения нереального следствия.

УК с **пропозицией контрфактического условия** выражают то, что могло бы случиться при определенных обстоятельствах, но не произошло. Обе пропозиции локализованы во временном плане прошедшего; пропозиция условия выражает контрфактическую возможность, т.е. собеседники осведомлены о том, что происходило до момента речи, и представляют себе следствия, которые могли иметь место в прошлом, но по ряду причин не были реализованы. Например: *If she had known what to do, she would have done it* [BNC, ALH 346]. Для выражения пропозиции контрфактического условия коммуниканту необходимо выполнить вышеуказанные операции по: исключению нерелевантного для данной ситуации категориального значения формы "Past Perfect"; реализации значения грамматической формы в соответствующих функциях, используя перфектную форму сослагательного наклонения для выражения нереального следствия.

Таксисная зависимость между условием и следствием в УК рассматривается как временная соотносительность действий в рамках единого временного плана (А. В. Бондарко) в сочетании с отношениями обусловленности – причинными, условными, уступительными. Она указывает на хронологические отношения между условием и следствием, их взаимозависимое расположение на временной оси, а именно: следование, одновременность и предшествование. На формальном уровне таксисная зависимость в УК выражается соотношением видовременных форм изъявительного и сослагательного наклонений и представляет собой определенную трудность для изучающих английский язык как иностранный. Поскольку таксисная зависимость является одним из семантических параметров, определяющих УК, целесообразно осуществлять системную презентацию грамматического концепта для интерпретации его содержания учащимися на этапе совершенствования РГН.

Значимость **локализации референтной ситуации на временной оси** для совершенствования РГН обусловлена, с одной стороны, особенностями культурных концептов носителей английского языка, а с другой – необходимостью осуществления инференции в речепорождении и речевосприятии УК. Напомним, что отличительными чертами этих концептов являются пространственная ориентированность ситуации относительно англоязычного наблюдателя и активная позиция последнего. Эти особенности актуализируются в системе видовременных форм глагола, выражая отношение между моментом действия и моментом говорения. Соответственно, носители иных культурных концептов должны овладеть операцией инференции смысла английского условного высказывания, чтобы верно оценить контекст общения и локализовать ситуацию на временной оси.

Исходя из доминирующей роли значения [6], в лингвокогнитивной организации УК необходимо учитывать особенности семантических признаков грамматического концепта "Условное значение" на концептуальном уровне. Кроме того, избирательная направленность на корреляцию концептуального значения и формы УК [6] требует анализа **собственно грамматического уровня** рассматриваемого концепта. На данном уровне концепт репрезентируется в синтаксических конструкциях разного формально-синтаксического типа, поскольку последние отражают способ структурирования языковых и неязыковых знаний (Н. Н. Болдырев). Вследствие многомерности рассматриваемого концепта

¹ Британский национальный корпус устных и письменных текстов (100 миллионов единиц; режим доступа: www.natcorp.ox.ac.uk, а также <http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/samples/120.pdf>).

существует множество классификаций УК по разным параметрам (логико-семантическая, функционально-семантическая, прагматическая и т.д.).

В наиболее общей классификации выделяются следующие *формально-синтаксические типы* УК: 1) сложноподчиненные условные предложения (СПУП); 2) сложносочиненные предложения (ССУП); 3) осложненные предложения, в которых условие выражено нефинитивным оборотом (ОУП); 4) простые предложения с обстоятельством условия (ПУП); 5) последовательность предложений или сверхфразовое единство (СФЕ) [2; 3; 8]. По данным Н. А. Давыдовой [2], пропозиции условия и следствия, которые составляют основу концептуального уровня грамматического концепта "Условное значение", репрезентируются разными типами УК. В частности, СПУП союзного типа используется для вербализации абсолютно всех наборов пропозиций, что и вызывает повышенную трудность у изучающих английский язык. Смешанные пропозиции, представляющие собой набор реального / нереального, реального / контрфактического и нереального / контрфактического условия и следствия оформляются исключительно в виде СПУП с союзом "if".

Проведенный нами анализ УК позволяет обосновать включение СПУП союзного типа в языковой материал, подлежащий систематизации на старшей ступени в учреждениях общего среднего образования. Для выявления оптимальных приемов обучения учащихся инференции и порождению условных высказываний обратимся к анализу **коммуникативного уровня** грамматического концепта "Условное значение". Понимание данного уровня особенно актуально для обучения порождению УК, поскольку в выборе средств выражения коммуникативного намерения говорящего активно задействованы не только когнитивный, но и культурный концепты [4; 9]. Так, УК активно используются коммуникантами для выражения иллокутивных функций обещаний, советов, приказаний, разрешений, предупреждений, обязательств, сарказма, угрозы и т.п., которые составляют содержание социальных фреймов [3, с. 140]. Перед учащимися встает трудная задача: с одной стороны, необходимо оценить реальность, нереальность, гипотетическую возможность положения дел, с другой стороны, прагматический эффект того, что заложено в высказывании. Соответственно, на порождение условного высказывания непосредственно влияют: а) восприятие экстралингвистического контекста; б) эмоции, темперамент, характер и мотивация собеседников. Кроме того, выбор морфолого-синтаксической формы определяется еще и особенностями восприятия действительности носителями языка, что требует овладения учащимися инференцией смысла высказывания.

Показательны в этом смысле способы выражения совета с помощью УК, поскольку носители английского языка делают выбор в пользу СПУП либо нереального, либо контрфактического условия [3, с. 141-142]. Они оставляют за собеседником право последовать совету либо нет, в то время как носители русского языка склонны оформлять советы с помощью повелительного наклонения (Л. К. Бободжанова; В. А. Михайлов). Например: *It would be best if we continued this conversation elsewhere* [BNC, AD9 920]. Используя формы прошедшего времени, коммуникант как бы дистанцируется от собеседника, оставляет за ним личное пространство и сохраняет свободу действия. То же самое наблюдается, например, в просьбах, где используются СПУП нереального условия в соответствии с присущей носителям английского языка стратегией вежливости [3, с. 116]: *And would it be all right if they brought another couple of Conor's mates?* [BNC; CAN 1260]. Неверная инференция учащимися смысла и иллокутивной функции условного высказывания может затруднить их межкультурное взаимодействие с носителями английского языка.

Выводы. Проведенный анализ показал, что лингвокогнитивная организация СПУП, а также комплекс упражнений, направленный на совершенствование РГН, должны строиться на основе когнитивной модели грамматического концепта с учетом особенностей его семантического, коммуникативного и морфолого-синтаксического уровней. В подобной организации необходимо предусмотреть возможность постепенного перехода учащихся от целенаправленного анализа и трансформации контекста общения к комбинированию грамматических и лексических единиц, интерпретации контекста общения и конкретизации лингвокультурологических особенностей грамматического явления, обобщению языковых и неязыковых знаний, смысловой интерпретации контекста общения и синтезу грамматических средств выражения концептуального значения. Это даст возможность учащимся постепенно переходить от более простых к более сложным средствам оформления мысли в варьируемых контекстах общения, что является обязательным условием совершенствования речевых грамматических навыков.

Использованные источники

1. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – 2-е изд. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 216 с.
2. Давыдова Н. А. Репрезентация условных отношений в английском дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Давыдова. – М., 2006. – 254 л.
3. Киселева Н. Ю. Семантический и прагматический анализ функционирования условных конструкций в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19, 10.02.04 / Н. Ю. Киселева. – Кемерово, 2005. – 195 л.

4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова // РАН, Ин-т языкознания. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
5. Соловьёва О. А. Иноязычные речевые грамматические навыки в когнитивном аспекте / О. А. Соловьёва // Вестн. Брэсцк. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2012. – № 2. – С. 49–54.
6. Соловьёва О. А. Особенности лингвокогнитивной организации грамматического материала / О. А. Соловьёва // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2011 : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 декабря 2011 г.: в 3 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т; редкол. : Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – Ч. 3. – С. 31–35.
7. Соловьёва О. А. Особенности совершенствования речевых грамматических навыков у учащихся старших классов / О. А. Соловьёва // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер.2, Педагогіка. Псіхалогія. Методика преподавания иностранных языков. – 2011. – № 2(20). – С. 153–161.
8. Типология условных конструкций / РАН, Ин-т лингв. исследований ; редкол. : В. С. Храковский (отв. ред.) [и др.]. – СПб : Наука, 1998. – 583 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – 2-е изд. – М. : Питер, 2002. – 264 с.

Соловьёва О. О.

КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ ГРАМАТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ ЯК ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ

У статті обґрунтовується необхідність удосконалення граматичних навичок учнів на основі інтеграції лінгвістичної та когнітивної інформації, зафіксованої у відповідному граматичному концепті. На підставі лінгвометодичного аналізу граматичного концепту "умовне значення" будується його когнітивна модель, яка включає семантичний, комунікативний і морфолого-синтаксичний рівні. В руслі комунікативно-когнітивного підходу пропонується вдосконалити граматичні навички з урахуванням особливостей кожного рівня.

Ключові слова: *вдосконалення мовних граматичних навичок, англійська мова, граматичний концепт, когнітивна модель, лінгвокогнітивна організація граматичного матеріалу.*

Solovyova O. A.

COGNITIVE MODEL OF A GRAMMAR CONCEPT AS A FOUNDATION FOR GRAMMAR HABITS DEVELOPMENT

This article deals with the problem of speech grammar habits development in the frame of a communicative-cognitive approach to teaching foreign languages to high school pupils. The process of grammar habits development is viewed by the author as an elaborate interaction of speech grammar habits and pupils' mental representations of grammatical phenomena. Grammar habit is seen as a cognitive model of behavior, fixed in the mind in the form of a dynamic stereotype and providing most effective access to learner's cognitive structures, including individual grammar concepts. Individual grammar concept is understood as a form of the cognitive experience, corresponding to the apprehended and classified by a person means of conceptual material structuring and symbolization. Grammar concepts as mental structures specify grammar meanings, acquire a certain sign form (grammar form or category, syntactic structure etc.) and are stored in the long-term memory. Accordingly, the author makes an attempt to disclose the role of the dynamic properties of grammar concepts (representativeness and multi-dimensional nature) with regard to their application to speech grammar habits development. Based on the thorough cognitive analysis of morphological forms and syntactical structures, the author designs a cognitive model of "If" grammar concept of the English language which includes semantic, communicative and morphological-syntactic levels. The author considers the difficulties learners might face in the cognitive processing of the information represented on each level, and singles out the syntactic structures to be included in school syllabus. The conclusion is made that grammar material, presented to high school pupils for speech grammar development, should be organised with regard to the linguistic and cognitive information fixed in the grammar concept and outlined in its cognitive model. The findings can become the basis for lingua-cognitive organisation of the grammar material.

Key words: *speech grammar habits development, the English language, grammar concept, cognitive model, lingua-cognitive organisation of grammar material.*

Стаття надійшла до редакції 23.10.16

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено проблемі розгляду структурних компонентів інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов. До структурних компонентів інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов відносимо комунікативну, аудіовізуальну, лінгвістичну, логічну, рефлексивну та технологічну культури. Окреслено шляхи організації освітнього процесу, які сприяють підготовці майбутніх учителів іноземних мов до формування у них високого рівня інформаційної культури.

Ключові слова: культура, інформаційна культура, майбутні вчителі іноземних мов, структурні компоненти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Початок ХХІ століття – перехідний етап для України до інформаційного суспільства, адже стрімко збільшується обсяг інформації в суспільстві, швидкими темпами вдосконалюються інформаційні технології, які впроваджуються в усі сфери життя, освіту, насамперед. Сьогодні інформатизація суспільства є закономірністю розвитку сучасної цивілізації, адже під її впливом відбуваються кардинальні зміни в професійній діяльності людей. Людина, яка живе в новому інформаційному просторі, має бути більш освіченою, компетентною та ерудованою, що можливо лише завдяки високому рівню інформаційної культури (ІК). Саме в контексті сучасної парадигми розвитку освіти стає цілком зрозумілим, що належного рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов неможливо досягти без високого рівня сформованості ІК. Важливість формування ІК обумовлена професійно-педагогічною спрямованістю навчального процесу, що розглядається в сучасній науці як відображення інтересу та психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Отже, формування ІК – необхідна складова навчального процесу, без якої неможлива успішна підготовка компетентних учителів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Поняття "інформаційна культура" є складним і багатограним науковим поняттям. Воно є об'єктом дослідження багатьох науковців (А. П. Єршов, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Е. П. Семенюк, Ю. С. Рамський та ін.), які по-різному тлумачать його в залежності від специфіки навчального предмету, умов навчання й організаційних форм навчального процесу.

Так, Т. Бабенко розглядала проблему формування ІК майбутніх учителів історії та визначила такий зміст ІК майбутнього вчителя історії:

- толерантне ставлення до історичної інформації, об'єктів, явищ в інформаційному і навчальному середовищі, позиції інших людей;
- ступінь задоволення інформаційних потреб, спрямованість рефлексії і власної позиції в оцінці інформації;
- спрямованість на активну діяльність у професійному інформаційному середовищі, постійне збагачення фахових і професійних знань, наукового світогляду;
- потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування інформації й інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі;
- повага до інтелектуальної власності інших суб'єктів, коректне їх використання;
- відповідальність за наслідки своєї інформаційної діяльності [1, с. 25-26].

У свою чергу, А. Л. Столяревська досліджувала питання формування ІК майбутніх учителів інформатики і визначила ІК як сукупність знань про основні способи подання знань, даних та інформації разом з уміннями застосовувати їх на практиці для вирішення і постановки змістовних задач. Автором виокремлено п'ять компонентів сформованості ІК майбутніх учителів інформатики: знання про пристрої і принципи функціонування комп'ютера; навички грамотної постановки задач для їх розв'язання за допомогою комп'ютера; вміння формалізованого опису запропонованих задач; уміння побудови алгоритмів розв'язання задач за їх математичними моделями; навички використання систем для вирішення практичних задач [7, с. 5].

Проблема формування ІК дітей молодшого шкільного віку була об'єктом дослідження Є. В. Нікотіної, яка визначила ІК як частину загальної культури особистості, що містить систему уявлень

про інформаційну культуру світу, вміння в галузі інформаційно-комунікативних технологій і потреб у їх використанні, знання правових та етичних норм поведінки в інформаційному просторі, творчий підхід до здійснення інформаційної діяльності, а також наявність розвинутої інформаційної рефлексії. Вченою виокремлено такі основні компоненти ІК: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний і творчий [5, с. 9].

Здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми визначення структури ІК, зокрема структурних компонентів інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов, що і є *завданням* нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги дослідження сучасних науковців та з урахуванням сучасної парадигми освіти дамо визначення поняття "інформаційна культура майбутніх учителів іноземних мов".

Інформаційна культура майбутніх учителів іноземних мов – це системна властивість мовної особистості, що охоплює обізнаність у предметній галузі знань, сформованість професійно-педагогічних навичок і вмінь, здатність засвоювати інформаційну картину світу, спроможність виконувати виробничі функції вчителя, готовність до інформаційної рефлексії, високий рівень досягнення якої вживий за умови особистісної, теоретичної та практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності, а іноземна мова виступає засобом інтенсифікації розумово-мовленнєвої діяльності особистості.

Для досягнення високого рівня сформованості ІК майбутніх учителів іноземних мов необхідно виокремити структурні складові досліджуваної культури, адже саме їх уточнення дасть можливість розробити науково обґрунтовані технології формування ІК та впровадити їх у навчально-виховний процес. Так, з урахуванням сучасних досліджень проблем формування ІК та, беручи до уваги той факт, що наше дослідження пов'язане, насамперед, з професійною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов, до структурних компонентів ІК майбутніх учителів іноземних мов ми відносимо:

- комунікативну культуру;
- аудіовізуальну культуру;
- лінгвістичну культуру;
- логічну культуру;
- рефлексивну культуру;
- технологічну культуру.

Обґрунтуємо необхідність включення саме цих структурних компонентів до складу ІК майбутніх учителів іноземних мов та наведемо відповідні визначення.

Комунікативний компонент є домінуючим у структурі ІК, адже саме високий рівень її сформованості може забезпечити полікультурний і білінгвальний розвиток мовної особистості майбутніх учителів іноземних мов з метою усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів, які є носіями не однієї, а цілої низки взаємопов'язаних культур. Комунікативна культура визначається в сучасних дослідженнях як складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності. Структуру зазначеного особистісного утворення подають як комплекс із чотирьох компонентів: мотиваційного, пізнавально-операційного, емоційно-вольового та оцінного [3, с. 10].

Включення аудіовізуального компоненту ІК зумовлено тим фактом, що саме аудіовізуальні засоби в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприяють формуванню і розвитку соціально-перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь. Аудіовізуальна культура як складова ІК майбутніх учителів ІМ – це єдність теоретичної та практичної підготовки студента, яка сприяє формуванню професійних умінь і передбачає постійне і систематичне зростання майбутнього вчителя іноземних мов за допомогою аудіовізуальних засобів.

Залучення лінгвістичного компоненту зумовлено необхідністю інтеграції різних аспектів міжкультурної комунікації в теорію і практику викладання ІМ. Під лінгвістичною культурою ми, слідом за В. В. Борщевою, розуміємо ієрархічне, багаторівневе, поліструктурне утворення, що засноване на складному механізмі породження сприйняття розумово-мовленнєвої дії, яке передбачає здатність аналізувати культуру носіїв виучуваної мови та їхню ментальність крізь лінгвістичні й екстралінгвістичні фактори, формувати національно-мовну картину виучуваної культури в процесі вивчення мови, а також асимілювати цю культуру для плідної міжкультурної комунікації, тобто вести діалог з представниками цієї культури, беручи до уваги всі норми, правила, цінності, які є встановленими та загальноприйнятими в ній, при цьому діяти адекватно очікуваним культурним моделям [2, с. 7].

Необхідність логічного компоненту ІК зумовлена, насамперед, соціальним замовленням суспільства, адже сьогодні конче необхідно підготувати фахівців, здатних аналізувати, синтезувати, робити висновки та мислити в цілому. Крім того, саме сформованість логічної культури як складника ІК свідчить про спроможність майбутнього вчителя іноземних мов здійснювати аналіз комунікативних ситуацій, будувати їх моделі та комплексно вирішувати професійні задачі. В нашому дослідженні під терміном "логічна культура" як компонентом ІК ми розуміємо сукупність умінь аналізувати,

синтезувати, будувати індуктивні й дедуктивні висновки, використовувати емпіричні та теоретичні методи пізнання, належний рівень сформованості яких дозволяє майбутнім учителям іноземних мов вирішувати завдання в межах логіки професії.

Першочергову роль у підвищенні рівня професіоналізму майбутніх учителів іноземних мов відіграє розвиток рефлексивної культури, що є сукупністю соціально і професійно зумовлених способів усвідомлення, переосмислення та творчого перетворення особистого та професійного досвіду і змісту професійної діяльності.

Спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток рефлексивної культури майбутніх учителів іноземних мов передбачає не лише оволодіння знаннями, навичками й уміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності, а й здатність до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації. Крім того, належний рівень сформованості рефлексивної культури дозволяє співвідносити свої професійні дії з індивідуальними особливостями учнів і прогнозувати наслідки своїх дій під час педагогічної практики та в подальшій практичній педагогічній діяльності.

Необхідність включення технологічного компоненту до структурного складу інформаційної культури обґрунтовується загальновідомим постулатом, що будь-яка діяльність є технологічною, а педагогічна діяльність за своєю природою є технологічною. У змісті поняття "технологічна культура" визначають два її аспекти: соціальний та особистісний. У соціальному плані технологічна культура – це рівень розвитку життя суспільства на засадах доцільної та ефективної перетворювальної діяльності людей, сукупності досягнутих технологій у матеріальному та духовному виробництві. В особистісному плані технологічна культура – це рівень оволодіння людиною сучасними способами пізнання та перетворення себе й довкілля [6, с. 90]. Процес формування технологічної культури майбутніх учителів іноземних мов має містити такі основні компоненти:

- уміння компетентно, оперативно розв'язувати педагогічні технічні і технологічні проблеми із урахуванням наукових підходів;

- здатність мислити конструктивно, продуктивно і логічно;

- прагнення до неперервної професійної самоосвіти, саморозвитку і досягнення професійної мобільності;

- розвиненість когнітивних здібностей та інтересів;

- готовність до активної творчої діяльності з метою доцільного перетворення навколишнього світу [4, с. 104-105].

Отже, інформаційна культура майбутніх учителів іноземних мов – необхідний компонент професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця, а виокремлення структурних компонентів інформаційної культури – комунікативної, аудіовізуальної, лінгвістичної, логічної, рефлексивної та технологічної – дасть можливість розробити науково обґрунтовані технології формування ІК, що і є предметом нашого подальшого дослідження.

Використані джерела

1. Бабенко Т. Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя історії / Т. Бабенко // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 23–26.
2. Борщева В. В. Формирование лингвистической культуры студентов: На материале изучения английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В. В. Борщева. – Саратов, 2005. – 30 с.
3. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О. О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
4. Джевага Г. Формування технологічної культури студентів в процесі технічного моделювання / Г. Джевага // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – № 6 (Ч.1). – С. 102–106.
5. Никотина Е. В. Формирование информационной культуры детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. ... кад. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики" / Е. В. Никотина. – Владикавказ, 2012. – 22 с.
6. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование / В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.
7. Столяревська А. Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / А. Л. Столяревська. – Харків, 1999. – 22 с.

Стеченко Т. А.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме рассмотрения структурных компонентов информационной культуры будущих учителей иностранных языков.

К структурным компонентам информационной культуры будущих учителей иностранных языков относим коммуникативную, аудиовизуальную, лингвистическую, логическую, рефлексивную и технологическую культуры. Определены пути организации образовательного процесса, которые способствуют формированию информационной культуры высокого уровня у будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: культура, информационная культура, будущие учителя иностранных языков, структурные компоненты.

Stechenko T. O.

STRUCTURAL COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINEES' INFORMATIONAL CULTURE

The article deals with the problem of defining the structural components of future foreign language teachers' informational culture.

The necessity to distinguish the components of informational culture is grounded, because their definition enables working out scientifically grounded technologies of forming informational culture and their implementation into the teaching process.

The latest research and publications concerning the solution of the mentioned problem are analyzed.

The concept "foreign language teacher trainees' informational culture" is defined. Foreign language teacher trainees' informational culture is a language individual's system quality, which includes competence in the subject, formation of professional pedagogical skills, capability to adopt the world's informational picture, ability to perform industrial teacher's functions, readiness to high level informational reflection reaching which is possible on condition of personal, theoretical and practical preparation for future professional activity, foreign language being the way to intensify individual's speech and mental activity.

Communicative, audiovisual, linguistic, logical, reflexive and technological cultures are related to foreign language teacher trainees' informational culture components. The peculiarities of forming the mentioned structural components of informational culture with taking into consideration the peculiarities of the target discipline are distinguished. The ways of organizing the teaching process, which help to prepare future foreign language teachers for forming their high quality informational culture, are marked.

The necessity to distinguish the structural components of informational culture is proved of in conclusion. The perspectives for further investigations and elaboration of scientifically grounded technologies of forming foreign language teacher trainees' informational culture are outlined too.

Key words: culture, informational culture, foreign language teacher trainees, structural components.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2016

**ФІЛОСОФСЬКО-ЕПІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ АНТИЧНОСТІ
МОВОЮ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ
(ЗА ТВОРОМ С. В. ПРОЛЕЄВА "ЄЛЕНА ПРЕКРАСНА: ТРАГЕДІЯ КРАСИ")**

В статті аналізується твір С. Пролєєва "Єлена прекрасна: трагедія краси" як вірєць герменевтичного підходу до античності – актуалізації одного із життєдайних джерел сучасної європейської культури. Робляться спроби знайти в тексті книги алюзії на стародавні артефакти, виявити творчий сенс філософського міфу, розкрити універсальні "екзистенціали" людського життя. Єлена постає в центрі філософського епосу як ствердження нового типу героя. Однією із центральних проблем книги є проблема війни і миру.

Ключові слова: антична культура, антична трагедія, герменевтика, філософський епос, проблема війни і миру, сенс життя.

Актуальність нашої роботи обумовлюється необхідністю в межах сучасних глобалізаційних процесів постійно відтворювати здобутки стародавніх культур мовою сучасної цивілізації. Якщо глобалізація розгортається лише в синхронічній площині і не має діахронічної складової, їй загрожує занепад цивілізації в цілому, яка в такому випадку позбавляється своїх життєдайних культурних джерел. Крім того, важливим є вивчення різноманітних форм інтерпретації стародавніх текстів у артефактах національної культури. Подібна робота протистоїть культурно-історичній ентропії, внаслідок якої тексти іншої доби стають закритими навіть для "освічених" людей. З цього випливає потреба не тільки у виразних, з професійної точки зору, мовних перекладах, але й у не менш високоякісних культурних реконструкціях. Як пише С. Пролєєв, питання про подолання величезної історичної дистанції, що відділяє нас від античності – це питання розуміння актуальності минулого. Історія перевіряється герменевтикою [7, с. 194]. Музейне відношення до античності має бути доповненим практиками її перекладу на мову сучасної культури [7, с. 196].

Вихід книги С. В. Пролєєва "Єлена прекрасна" – це, на наш погляд, поява знакового тексту, що поєднує багаторічні авторські розвідки античності з філософською міфопоетикою. При цьому здійснюється як долучення до джерел античної культури (міфології, релігії, філософії, науки, історії, побуту тощо), так і художньо-культурологічна адаптація відповідного матеріалу до можливостей сучасного реципієнта. Книга Сергія Пролєєва – це також розуміння однієї з причин кризи філософського дискурсу в межах вищої освіти як криза відповідної мови. Йдеться про необхідність збагачення філософії стилістично та змістовно різноманітними практиками, що знімають відчуження філософії як в освітньому просторі, так і в суспільстві в цілому. Автор книги є спадкоємцем герменевтично-феноменологічної течії європейської філософії, та наразі витончений раціоналізм цієї традиції спускається з вершин елітної, категоріально переважаного філософії та робить крок назустріч всім, хто прагне повноцінного самостійного мислення.

Метою нашої статті є аналіз змісту реконструкції античності в межах книги С. Пролєєва "Єлена прекрасна: трагедія краси" засобами герменевтичного діалогу. Своїми завданнями ми вважаємо виявлення основних аспектів перетину автентичності та актуальності відповідного інтертексту.

Дослідниця античного інтертексту української літератури О. Гальчук напрямками інтеріорізації відповідних сенсів в українську культуру називає 1) перекладацьку, 2) художню та 3) науково-критичну традиції осмислення культурного і духовного досвіду Стародавніх Греції та Риму [2, с. 83]. Не випадково перекладацька діяльність стоїть на першому місці: тільки на поверхні в якості готового результату така діяльність є виключно перекладом з однієї мови на іншу. Фактично ж вона об'єднує й інші напрямки роботи з античністю. "Українські перекладачі" – це традиційний "бренд" нашої культури як взагалі, так і зокрема, коли йдеться саме про античність. Достатньо назвати такі імена, як: Борис Тен (М. В. Хомичевський), А. О. Содомора, Й. Кобів, Д. Коваль-Гнатів, В. Ставнюк, О. Кислюк, У. Головач, А. Тихолаз та ін.

Науково-критичну традицію в сучасному українському дискурсі представлено роботами Б. Баглай-Соляник, В. Башманівського, К. Буслаєвої, О. Вишневої, О. Гальчук, А. Демченко, Т. Іванюхи, М. Майстренко, М. Мандеса, П. Мірошніченко, Ю. Микитенко, Н. Мочернюк, В. Папушиної, В. Пашенка, Н. Пашенко, Г. Підлісної, О. Турган, Т. Шевчук та інших дослідників, які мають своїм предметом як саму літературну спадщину античності, так і відповідну традицію в художніх рецепціях

українських письменників і поетів (Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, М. Зерова, Д. Загула, С. Гординського та ін.).

Якщо ж йдеться про широкий, культурний контекст, то до вже названих напрямків необхідно додати філософські та культурологічні рефлексії відносно, перш за все, впливів античності на вітчизняну культуру на різних етапах її розвитку. В цьому руслі ми можемо спиратися на роботи А. Бичко, І. Валявко, Т. Голіченко, Т. Кононенка, С. Кримського, В. Малахова, О. Матюхіної, О. Олександрової, М. Поповича, С. Пролєєва, С. Ушакова, С. Шевцова та ін.

Книга С. В. Пролєєва "Єлена прекрасна: трагедія краси" є унікальним у сучасній культурі поєднанням філософського, наукового та художньо-міфологічного дискурсів на основі троянського циклу міфів (та їх античних інтерпретацій). Йдеться про пост-історичний епічний твір, у якому присутні всі пласти людського буття, починаючи від побуту і закінчуючи філософією та релігією. При цьому кожне слово, подія, предмет, топос, думка, що зустрічаються в книзі, мають під собою вагоме підґрунтя. Вони є результатом багаторічної систематизуючої та філософсько-інтерпретаційної роботи автора з античними текстами.

Зокрема, в часи античності не існувало чітких синхронічно-діахронічних узгоджень між різними міфами. Натомість автор відтворив картину всіх подій троянської війни та наявних версій цих подій саме в контексті єдиного хронотопу. При цьому читач усвідомлює чимало несподіваних фактів міфічних подій, що підважують усталені стереотипи. Зокрема, що Єлені на час захоплення Трої було близько 50 років, а коли її вкрав Тесеї – лише 12-13; що Ахілл був ще підлітком (15 років), коли пішов на Трою. І це був перший похід, тоді як другий, про який оповідає "Іліада", розпочався лише 10 років потому. Автор звертає увагу читача на те, що майже всі ахейські герої – переможці! – або загинули, або стали вигнанцями з рідних міст (цим утворюється суворе тло осуду війни) тощо. В кожному з неймовірних, на перший погляд, поворотів сюжету автор може послатися на певне античне першоджерело. Так, версію щодо двійника Єлени пов'язано з відомим фактом палінодії Стесіхора [8]. Поет Стесіхор дуже негативно відгукнувся про Єлену як про підступну зрадницю, основну причину жадливої війни. Після цього він осліп. Поет почав благати богів, і тоді уві сні йому предстала Єлена, яка пояснила причину такого покарання. Тоді Стесіхор написав палінодію, тобто зречення: він відмовлявся від своїх слів і стверджував, що насправді Єлена ніколи не зраджувала чоловікові та взагалі не була у Трої. Війна йшла через створений богами з ефіру двійник, а справжня Єлена під час війни перебувала в Єгипті. Як свідчить легенда, після закінчення "покаянної" поеми на честь Єлени поет прозрів. Посилання на цей факт можна прочитати в діалозі "Федр" Платона [4, с. 243 а-в]. Пізніше на основі такого ж сюжету створює трагедію "Єлена" античний трагік Евріпід, який принципово змінює деякі ціннісні акценти в античній культурі [9]. Зокрема саме він у новій оптиці показує жіночу долю.

Сумлінно слідуючи античним джерелам, С. Пролєєв водночас створює оригінальну версію розгортання подій війни, в межах яких є місце навіть детективній історії. В ній читачу пропонується розплутати досить складну комбінацію тем боротьби за владу, сепаратних переговорів, помсти, зради, жадібності, підступності та пристрасного кохання. Як на мене, дві глави "Книги Одиссея" – "Лазутчик" та "Паламед" могли б розростися до окремої історії в популярному на сьогодні жанрі детективу [5, с. 200-213].

Текст книги переконливо свідчить про власний досвід життя автора в античності, що поєднує герменевтичне вживання в античну культуру із осмисленням універсальних людських ситуацій та проблем. Майже в кожному образі перед нами постає людина в інтер'єрі стародавності, але сутнісно ми відчуваємо її близькість. З цього боку книга постає філософською енциклопедією "екзистенціалів" дитинства, юнацтва, зрілості та старості [5, с. 13-14, 16-17, 29-30, 45-47, 163-166, 278-279].

Особлива тема для обговорення – міфопоетика книги. Перед нами філософсько-психологічний міф, тобто міф, який є філософічним з раціоналістичної точки зору та психологічно достовірним. Особисто цікавими є дві філософсько-міфологічні "замальовки". Перша – це картина буття від Хаосу до втрати Кроносом влади. Також дуже виразним є опис гераклітівського світогляду, в якому постає картина буття, субстанцією якої виступає вогонь як божественна енергія. Останній образ-поняття С. Пролєєв вписує в сюжет загибелі Трої, поєднуючи з образами велетенської пожежі, в якій було знищено велике місто. Завершується цей фрагмент оптимістичною есхатологічною картиною: "Бог возвратит к Себе все гибнущее – смерть поправ, спасет. То будет торжество огня, в который обратится весь горестный, на части и частицы разделенный хладный мир" [5, с. 240].

Якщо традиція філософських міфів пішла ще від Гесіода та Апулея, то взірцем глибокої психологізації міфу для автора, можливо, слугував роман Т. Манна "Йосип та його брати". Вплив останнього твору відчувається не тільки в психологізації нарративу, але й в духовній інтерпретації краси та деяких паралелях сюжету.

Автор широко використовує потенціал "візуальності" складних, багаторівневих в змістовному плані образів твору. І при цьому книга залучає читача до захоплююче цікавого інтелектуального дискурсу пошуків, порівнянь, паралелей, алюзій, загадок і спроб їх відгадати. Зокрема підкреслено виразними є паралелі між поховальними іграми на честь Патрокла, зображеними в "Іліаді" Гомера, та поховальними іграми на честь царевича Олександра (Паріса). Опису останніх ігор присвячено шість глав

"Слени" з "Книги Паріса". Ситуація "замовчування" змісту змагання із кидання спису у Гомера дає можливість автору "Слени" реконструювати перебіг цієї частини поховальних ігор. Треба визнати, що С. Пролеев зробив це не тільки переконливо з історичної точки зору, але й дуже виразно в сенсі художнього змісту образів героїв, їх психології [6, с. 95]. У Гомера надмірна пишнота поховальних ігор на честь Патрокла є екзальтованим виразом горя Ахіллом з приводу загибелі друга. Що ж до ігор на честь Олександра в описі С. Пролеева, то вони позбавлені надмірності, людських жертв і, відповідно, описуються такими, якими вони є в рецепції сучасних дослідників [3, с. 464].

У Гомера йдеться лише про один рік Троянської війни та про повернення Одиссея, натомість автор "Слени" систематизує практично всю відому нам інформацію відносно Троянської війни та долі тих її героїв, які є дотичними своїми долями із життям Єлени. Відповідно текст складається із шести книг – "Книги Леди", "Книги Тесея", "Книги Паріса", "Книги Одиссея" та "Книги Менелая", змістовним центром яких є "Книга пристрастей", що фактично є книгою Єлени. Автор зробив виняток для назви цієї книги, щоб у читача не склалося помилкове враження, ніби тільки одна книга присвячена Єлені, тоді як весь текст має образ найпрекраснішої з жінок за центральний.

Найбільш глибоко в книзі пов'язані долі Тесея та Єлени: саме Тесеєм отримав нелегке завдання від богів знайти найпрекраснішу. Автору книги випадає завдання разом із Тесеєм не просто знайти найпрекраснішу, але й пояснити свій вибір. І він справляється з ним. Дивлячись на Єлену, пролеєвський Тесеєм відчув не захват і не потяг, а трепет; все найкраще, що було приховано в ньому, відкрилося в якусь мить. Що ж до Менелая, то його сповнене щастя життя з Єленою перетворюється на безглуздий мотлох марноти: війну за двійника. Навіть тоді, коли Менелай зустрічає в Єгипті справжню Єлену, він не може відмовитися від примарного сенсу власного псевдо-героїзму і залишає все так, як є. Тобто дискусія Менелая та Агамемнона, що відбулася на початку твору (глава "Брати" з "Книги Тесея") закінчується перемогою Агамемнона. В житті Менелая влада виявляє себе важливішою за любов.

Якщо в античних джерелах, особливо у Гомера, Єлена постає як своєрідна "пляма замовчування", автор наповнює цей образ найглибшим змістом і ставить у центр епосу не тільки "апофатично", але й "катафатично". Образ Єлени виступає ствердженням нового типу героя, нових цінностей; своєрідним пророцтвом щодо сенсу людського життя, яке приходить на зміну античності. Тобто "Єлена" – це твір, який виражає не тільки саму античну культуру, але й її внутрішню тенденцію, напрямок її подальшої трансформації. А трагедія краси виявляється трагедією нерозкритого, незрозумілого античності пророцтва про любов як джерело та сенс життя. При цьому автор розвиває саме ту тенденцію у розвитку образу Єлени, яка не знайшла свого продовження в реальній історії культури. Відповідно, для автора неприйнятним є обоження Єлени, тобто той історичний напрямок розвитку палінодії Стесіхора, що знайшов своє втілення у вченнях гностичних сект.

Наразі текст "Слени" є загальнодоступним в аудіоформаті (що, до речі, відповідає примату усного слова в античній культурі над письмовим). Причому озвучив текст сам автор, що є дуже цінним для розуміння автентичних акцентів та першого "прочитання" цього багаторівневого в змістовному плані твору. Тобто не тільки за змістом, але й за діалогічною формою книга С. Пролеева є значною мірою частиною того досвіду філософування, який був характерним для античного дискурсу. Перевага усного мовлення над письмом в античності є тією характерною ознакою минувшини, в якій наша скріптоорієнтована сучасність нечасто віддає собі звіт. Не лише поеми Гомера проіснували в усному переказі кількаторок років, перш ніж були записані; можна сказати, що Греція їх давно чула і знала, а лише потім прочитала. Навіть Платон віддає незаперечну перевагу усному мовленню у строгій справі філософування. Інші параметри книги також засвідчують її роль як місця зустрічі античного світу та сучасної свідомості. Перед нами поетичний текст, однак він надрукований як прозаїчний. Графічно представлена проза має перетворюватися на поезію у свідомості читача, яка розпізнає у тексті ритм і мелодію. Ця ситуація подібна до давньогрецького письма, яке не мало проміжків та знаків пунктуації. Слова з суцільного шеругу літер вирізняла лише свідомість читача. До цієї особливості писемності апелював, зокрема, Геракліт. Також поетична форма твору, яку визначає ритм, а не рима, відображає найдавніший, доримований період існування поезії.

Таким чином, книга С. Пролеева "Єлена прекрасна" є чудовим взірцем актуалізації античної міфології та філософії мовою сучасної культури. Мандруючи сторінками цієї книги ми "зустрінемося вже не з міфічними героями, а зі звичайними, якими вони є, людьми – на дорозі вже й не до Афін, а просто до людської оселі, де у пошані ... Мудрість" [1].

Використані джерела

1. Андрій Содомора // Режим доступу: <http://maysterni.com/user.php?id=3342>
2. Гальчук О. Античний інтертекст української літератури: теоретичні аспекти / О. Гальчук // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2012. – Вип. 20. – Ч. I. – С. 82–88.
3. Кюйзенє Ж. Странствия Улисса / Ж. Кюйзенє. – М. : Вече, 2008. – 480 с.
4. Платон. Федр / Платон. Сочинения. В трех т. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – С. 157– 222.
5. Пролеев С. Елена прекрасная: трагедия красоты / С. Пролеев. – К. : Дух і Літера, 2015. – 288 с.

6. Пролеев С. Елена прекрасная: трагедия красоты (аудиоверсия) / Режим доступа: <http://www.ex.ua/100566805?r=3454>).
7. Пролеев С. В. Перелагая античность: к вопросу о герменевтическом преодолении исторической дистанции / С. В. Пролеев // Докса. – № 2 (24). – 2015. – С. 194–201.
8. Стесихор. Материал Википедии – свободной энциклопедии / Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Стесихор>.
9. Еврипид. Елена / Еврипид. Трагедии. В двух т. – Т. 2. – М. : Искусство, 1980. – С. 65–144.

Столяр М. Б.

**ФИЛОСОФСКО-ЭПИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ АНТИЧНОСТИ
НА ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ С. В. ПРОЛЕЕВА
"ЕЛЕНА ПРЕКРАСНАЯ: ТРАГЕДИЯ КРАСОТЫ")**

В статье анализируется произведение С. В. Пролеева "Елена прекрасная: трагедия красоты" как образец герменевтического подхода к античности – актуализации одного из животворных источников современной европейской культуры. Делаются попытки найти в тексте аллюзии на древние артефакты, выявить творческий смысл философского мифа, раскрыть универсальные "экзистенциалы" человеческой жизни. Елена выступает центром философского эпоса в качестве нового типа героя. Одной из центральных проблем книги является проблема войны и мира.

Ключевые слова: античная культура, античная трагедия, герменевтика, философский эпос, проблема войны и мира, смысл жизни.

Stoliar M. B.

**THE PHILOSOPHICAL AND EPICAL RECONSTRUCTION
OF ANTIQUITY ACCORDING TO S. V. PROLEEV'S PHILOSOPHIC EPOS
"HELEN THE BEAUTIFUL: THE TRAGEDY OF BEAUTY"**

S. V. Proleev's philosophic epos "Helen the Beautiful: the Tragedy of Beauty" as the example of the hermeneutic approach to the antique culture is under analysis in this article. The author underlines the actuality of the Antiquity as one of the sources of modern European culture. Universal problems of human being are pointed out: solution of these problems is based upon the material of modern philosophic mythopoeitics. The author tries to find in the text of the book the allusions to ancient artifacts, to discover the creative sense of philosophic myth and to reveal "existentials" of human life – of childhood, youth, maturity and old age. Using the ideas of Stesichore's palinode and developing the version of Empedocle's tragedy "Helen", S. V. Proleev underlines cruelty and absurdity of Trojan war.

Due to S. V. Proleev's interpretation the antique tragedy becomes the point of crossing many collisions – the fate and the free choice, the pride and the humility, the real heroism and the perverted variants of it, the mind and the limits of its power. Moreover the tragedy of the beauty is the main idea of philosophical epos.

Overcoming the limitation of the antique stories about Helen the Beautiful, S. V. Proleev interprets the image of Helen in both "apophatic" and "cataphatic" ways and proclaims the new type of hero and the new values. This new interpretation is the opposition to ancient historic tendency of gnostic godding of Helen. S. V. Proleev suggests the unused potential of the myth about the most beautiful woman. It is interesting, that his interpretation bears some resemblance to the Old Testament story about the beautiful Joseph.

Key words: antique culture, antique tragedy, the hermeneutics, the philosophic epos, the problem of war and peace, sense of life.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2016

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ: ПРОЛЕГОМЕНИ ПІДГОТОВКИ ПІДРУЧНИКА

У статті розглядаються базові теоретичні положення, на основі яких можливо розробити ефективний підручник з англійської мови для майбутніх менеджерів туризму. Аналізуються цілі навчання, які мають бути покладені в основу створення підручника, ті навички та вмінні, які повинні бути сформованими та розвинутими у студентів, методика навчання, на якій ці розвиток та формування мають базуватися. Висунуті положення щодо цілей, змісту та методики навчання інтерпретуються як пролегомени підготовки самого підручника.

Ключові слова: підручник з англійської мови, майбутні менеджери туризму, пролегомени підготовки підручника, цілі, зміст та методика навчання.

Розвиток туризму в Україні є одним із нагальних питань її економічного зростання, оскільки, як свідчить досвід багатьох країн, туристична галузь – одна з найприбутковіших у національній економіці. Всі можливості для такого розвитку існують у нашій країні з її невичерпними історичними, культурними та природними скарбами. Але для розвитку туристичної сфери, для залучення численних іноземних туристів в Україну, окрім неабияких фінансових вкладень, організаційних та будівельних робіт, потрібні ще й фахівці, здатні просувати туризм в Україні на міжнародних ринках, – менеджери туризму з високим рівнем володіння іноземними мовами, у першу чергу, англійською мовою.

На жаль, у нашій країні питання іншомовної (англомовної) підготовки майбутніх менеджерів туризму у відповідних вишах поки ще зовсім недосліджене. Немає й підручників з іноземних мов, що були б спеціально призначені для навчання цих мов тієї категорії студентів, яка розглядається.

У зв'язку з цим у Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля, де, серед інших спеціальностей, ведеться й підготовка майбутніх менеджерів туризму, був розпочатий проект з розробки підручника для навчання цих студентів англійської мови суто професійного спрямування. Але для підготовки такого підручника необхідно, перш за все, вирішити теоретичні питання його побудови та укладення, а саме: які навчальні цілі мають бути досягнуті за допомогою підручника, яким має бути зміст навчання та за допомогою якої методики можна цих цілей досягти. Все це власне і складає теоретичні пролегомени підготовки та написання підручника, а їх загальне визначення і є *метою* цієї статті. До її ж конкретних *завдань* входить чітке з'ясування характеристик окремих перелічених вище трьох теоретичних складових, на яких базується підготовка будь-якого підручника з іноземної мови: навчальних *цілей*, для реалізації яких підручник створюється, *змісту* навчання, який за допомогою цього підручника має бути опанованим студентами, та *методики*, покладеної в основу підручника, що дозволить опанувати його навчальний зміст.

Щодо цілей навчання в українських вишах англійської мови майбутніх менеджерів туризму, то такі цілі витікають з особливостей їх практичної роботи. Менеджери туризму не працюють безпосередньо з туристами. Якщо йдеться про закордонний туризм, для якого тільки й може знадобитися англійська мова, то вони працюють з іншими менеджерами-партнерами, для того щоб розробити, організувати та просунути (запропонувати на ринку та прорекламувати) тури українських туристів в інші країни та тури туристів з цих країн в Україну. Таким чином, простий аналіз професійних потреб [6] майбутніх менеджерів туризму в англійській мові свідчить, що їхня англомовна професійна діяльність зводиться до професійних усних і письмових контактів з менеджерами-партнерами з інших країн, участі у міжнародних туристичних виставках та ярмарках і ознайомлення (читання) з відповідною документацією (тексти угод між туристичними фірмами-партнерами, рекламні матеріали, туристичні проспекти тощо). Вони повинні також навчитися самі складати подібні матеріали англійською мовою для закордонних партнерів (письмо). В результаті, *цілі навчання англійської мови майбутніх менеджерів туризму можна сформулювати як розвиток у них навичок та вмінь для здійснення різних видів англомовних професійних усних і письмових контактів із закордонними менеджерами-партнерами, в тому числі на туристичних виставках і ярмарках, а також для опрацювання (через читання) та складання (через письмо) різних видів англомовних професійних угод і туристичної документації.*

Цілі навчання у випадку, який розглядається, повинні передбачати розвиток таких навичок і вмінь на рівні не нижче ніж B2+ або навіть C1 [1], тобто вище ніж рівень B2, передбачений для всіх інших випускників немовних спеціальностей [4]. Інакше менеджери туризму не зможуть, наприклад, достатньо якісно самі складати англійською мовою туристичні матеріали типу проспектів.

Наведене формулювання цілей навчання, що будуть реалізовуватися через створюваний підручник, дозволяє виділити той зміст навчання, який має бути в ньому втіленим, – точніше, виділити перелік англомовних навичок та вмінь для опанування студентами в процесі роботи над підручником. Як відомо, саме навички та вміння є основним компонентом змісту навчання іноземної мови [2], а всі інші компоненти (наприклад, мовний матеріал) добираються, виходячи з навичок і вмінь, що повинні бути розвинуті у тих, хто навчається.

До таких англомовних навичок і вмінь, що мають бути сформованими у майбутніх менеджерів туризму (інші компоненти змісту навчання у цій статті розглядатися не будуть як технічно-вивідні з запланованих для розвитку навичок і вмінь), належать:

1. У галузі усного мовлення (говоріння та аудіювання):

а) Навички та вміння, які потрібні для ведення ділових переговорів із зарубіжними партнерами з метою укладення угод щодо розробки, організації та просування турів українських туристів в інші країни та турів туристів із цих країн в Україну. Звичайно, таке визначення усномовленнєвих навичок і вмінь, що потребують розвитку, є суто загальним, а для реальної розробки підручника вони підлягають диференціації на багато більш конкретних та специфічних усномовленнєвих навичок і вмінь, наприклад, тих, що пов'язані із запитом та повідомленням інформації, уточненням, переконанням партнерів, запереченням, погодженням та непогодженням тощо. Але ця деталізація потрібна вже на етапі безпосередньої розробки підручника;

б) Навички та вміння, які потрібні для того, щоб робити презентації щодо власних пропозицій (таких як запропоновані тури) для (потенційних) партнерів і всіх зацікавлених;

в) Навички та вміння (включаючи названі вище), які потрібні для успішної участі в міжнародних туристичних виставках та ярмарках.

2. У галузі читання:

а) Навички та вміння читання всіх видів англомовних ділових листів та повідомлень, якими обмінюються (потенційні) партнери в процесі своїх ділових контактів, в тому числі на основі результатів участі у міжнародних туристичних виставках та ярмарках;

б) Навички та вміння читання всіх видів англомовних ділових угод та контрактів, які складаються (потенційними) партнерами в ході або в результаті ділових переговорів, у тому числі на основі результатів участі у міжнародних туристичних виставках та ярмарках;

в) Навички та вміння читання всіх видів англомовних туристичних проспектів, рекламних матеріалів та іншої туристичної літератури.

3. У галузі письма:

а) Навички та вміння написання всіх видів англомовних ділових листів і повідомлень, якими обмінюються (потенційні) партнери в процесі своїх ділових контактів, у тому числі на основі результатів участі в міжнародних туристичних виставках та ярмарках;

б) Навички та вміння написання всіх видів англомовних ділових угод і контрактів, які складаються (потенційними) партнерами в ході або в результаті ділових переговорів, у тому числі на основі результатів участі в міжнародних туристичних виставках та ярмарках;

в) Навички та вміння написання всіх видів англомовних туристичних проспектів та рекламних матеріалів.

Як видно з наведеного переліку, розвиток навичок і вмінь англомовного письма займає в нашому випадку дуже важливе місце, мабуть, більше, ніж у навчанні англійської мови студентів інших немовних спеціальностей.

Наведене формулювання цілей навчання дозволяє визначитися і з його методикою, що має бути втілена у створюваному підручнику. Зрозуміло, що така методика повинна бути суто комунікативною і професійно-орієнтованою, як і будь-яке інше навчання мови для професійних цілей (ESP [7]) у немовному ВНЗ [5]. Але враховуючи те, що за той самий навчальний час, що відводиться для вивчення англійської мови студентам інших немовних спеціальностей, у навчанні майбутніх менеджерів туризму повинні бути досягнуті більш високі і максимально чітко спрямовані на майбутню професійну діяльність результати (див. вище). Можливостей традиційної комунікативної професійно-орієнтованої методики, що використовується у більшості немовних вишів, тут очевидно недостатньо.

Проблема може бути вирішена завдяки використанню *конструктивістської комбінованої методики* [9]. Суть цієї методики полягає у наданні студентам можливостей самостійно "конструювати" власні знання, навички та вміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова. "Конструювання" власних знань, навичок і вмінь досягається

таким чином, що ці знання, навички та вміння з самого початку формуються як такі, що обслуговують суто професійне спілкування іноземною мовою та покращують і розширюють інформаційну основу для такого спілкування. Тим самим забезпечується оптимізація та інтенсифікація реалізації цілей навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ. Крім того, "конструювання" власних знань, навичок і вмінь багато в чому здійснюється завдяки роботі студентів в Інтернеті, причому ця робота перетворюється на абсолютно органічну та невід'ємну частину навчального процесу, не менш важливу ніж звичайні заняття (комбіноване навчання [8]).

Доведені в педагогічній практиці і спеціальному експериментальному дослідженні високі оптимізаційні можливості конструктивістської комбінованої методики, її надзвичайна інтенсивність та висока практична ефективність [3] дозволяють стверджувати, що саме ця методика найкращим чином відповідає зазначеним цілям навчання англійської мови майбутніх менеджерів туризму.

Загальним висновком з усього викладеного в цій статті є твердження про те, що підручник з англійської мови для майбутніх менеджерів туризму може бути ефективно розробленим на основі:

а) специфічних цілей навчання, формулювання яких зорієнтоване саме на цю категорію студентів, виходячи з конкретних особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності;

б) формування та розвитку у цих студентів специфічного набору англомовних усно- та письмовомовленнєвих навичок і вмінь, що також обумовлені конкретними особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності;

в) використання конструктивістської комбінованої методики для практичного розвитку і формування цих навичок і вмінь.

Головна перспектива подальшої роботи полягає у розробці самого підручника англійської мови для майбутніх менеджерів туризму на основі розглянутих пролегоменів його створення.

Використані джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – Москва : Высшая школа, 1986. – 144 с.
3. Методика навчання англійської мови студентів-психологів. Монографія / [О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко, Ю. В. Дегтярьова та інш.] ; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
5. Тарнопольский О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О. Б. Тарнопольский. – Київ : Вища школа, 1993. – 161 с.
6. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
7. Robinson P. C. ESP today: A practitioner's guide / P. C. Robinson. – Hamel, Hempstead : Prentice Hall, 1991. – 146 p.
8. Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett // Oxford : Macmillan, 2007. – 160 p.
9. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London : Versita, 2012. – 254 p.

Тарнопольский О. Б.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА: ПРОЛЕГОМЕНЫ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНИКА

В статье рассматриваются базовые теоретические положения, на основе которых можно разработать эффективный учебник английского языка для будущих менеджеров туризма. Анализируются цели обучения, которые должны быть положены в основу создания учебника, те навыки и умения, которые следует сформировать и развить у студентов, методика обучения, на которой должны базироваться формирование и развитие этих навыков и умений. Выдвинутые положения касательно целей, содержания и методики обучения интерпретируются как пролегомены подготовки самого учебника.

Ключевые слова: учебник английского языка, будущие менеджеры туризма, пролегомены подготовки учебника, цели, содержание и методика обучения.

Tarnopolsky O. B.

**TEACHING ENGLISH TO FUTURE MANAGERS OF TOURISM:
PROLEGOMENA OF TEXTBOOK PREPARATION**

Considered in the article are the basic theoretical assumptions for elaborating an efficient textbook of English designed for training future managers of tourism. The author analyzes the learning goals making the foundation for creating the textbook, as well as the skills that students are expected to develop and the methods of teaching and learning to be used for developing those skills.

The learning goals are formulated as developing students' skills for professional oral and written communication in English with foreign partners, including such communication when participating in tourist exhibitions and fairs; as well as the skills of processing (by way of reading) and compiling (by way of writing) different kinds of professional agreements and other written documents in English pertaining to the field of tourism.

The learning content is considered to include mainly the three sets of communication skills required for future managers' efficient professional communication in English: skills of oral professional communication, a set of professional reading skills, and a set of professional writing skills. The importance of the latter kind of skills is emphasized.

Finally, in what concerns the methods of teaching and learning, the author advocates the introduction of the constructivist blended learning approach. The constructivist blended learning approach to ESP teaching / learning at tertiary schools gives students opportunities of "constructing" themselves their own knowledge and communication skills in English through experiential and interactive learning activities modeling the extra-linguistic professional reality for functioning in which the target language is being learned. Knowledge and skills "constructing" is done in such a way that from the very beginning those skills and knowledge serve professional communication in English and improve and expand the information basis of that communication. Besides, successful knowledge and skills "constructing" is achieved owing to students' regular Internet research on professional sites in English when that research becomes an organic and unalienable part of the learning process no less important than more traditional in-class and out-of-class activities (blended learning).

The formulated assumptions concerning the goals, content, and methods of teaching and learning are interpreted as prolegomena of developing the textbook in question.

Key words: *textbook of English, future managers of tourism, prolegomena of developing the textbook, goals, content, and methods of teaching and learning.*

Стаття надійшла до редакції 31.07.2016

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА

У статті здійснюється спроба реконструкції філософсько-педагогічної концепції П. Юркевича, з'ясування її значення для розбудови сучасної філософії освіти. Предмет наукового аналізу складає філософсько-педагогічна концепція П. Юркевича як результат осмислення педагогічних явищ на ґрунті світоглядних і методологічних принципів, реалізованих у фундаментальній теорії виховання та навчання. Виходячи з ідеї гармонії Істини, Краси, Добра, П. Юркевич надавав виняткового значення взаємодії, узгодженості всіх сторін виховання.

Ключові слова: знання, виховання, мораль, християнська педагогіка.

Однією з характерних рис української філософії освіти є тісне поєднання гуманістичної традиції з ідеєю культурно-національної ідентичності, що спричиняє пошук засадничих начал національної єдності. Динамічні трансформаційні зміни, що відбуваються нині в українському суспільстві, численні модернізаційні новації, спричинені входженням України в європейські освітні та інноваційні програми, безперечно, актуалізують потребу переосмислення та коригування уявлень про сутність і перспективи подальшого розвитку особистості. Значною мірою актуальність теми дослідження зумовлюється й необхідністю врахування національного історичного досвіду в процесі євроінтеграції України, що супроводжується особливостями економічної та соціокультурної глобалізації.

В умовах українського сьогодення теоретичний напрямок філософсько-освітніх розвідок набуває великого практичного значення, особливо з огляду на необхідність докорінних реформ у системі освіти. Мета цих реформ полягає в поєднанні в новій стратегії освіти загальнолюдських і національних цінностей, здобутків світової науки з національним досвідом виховання – не може бути досягнена без з'ясування підґрунтя, на якому зростала українська педагогічна традиція, через призму якого осмислювався нею сенс виховання. Останнє потребує звернення до історії вітчизняної культури та освіти, до спадщини тих мислителів, зусиллями яких складався потужний педагогічний потенціал української нації.

Сучасним потребам розвитку історії української філософії та теоретичного забезпечення реформ у сфері освіти особливо відповідає вивчення спадщини мислителів, у чий творчості почала філософії як концентрованого виразу культури і педагогіки злиті в неподільну єдність, в чий теоретичних дослідженнях і практичній діяльності філософські та педагогічні ідеї постають у цілісному й органічному синтезі. Саме такий синтез знаходимо у творчості Памфіла Даниловича Юркевича – видатного українського філософа і педагога.

Предмет наукового аналізу складає філософсько-педагогічна концепція П. Юркевича як результат осмислення педагогічних явищ на ґрунті світоглядних і методологічних принципів, реалізованих у фундаментальній теорії виховання та освіти.

Стан наукової розробки проблеми. Існує чимало праць, у яких під різними кутами зору висвітлюються ті або інші аспекти творчості П. Юркевича. В історико-педагогічній літературі початку ХХ ст. знаходимо кілька спроб популяризації педагогічних поглядів П. Юркевича в роботах М. Демкова, А. Лебедева, С. Миропольського.

В останнє десятиліття спостерігаємо значне пожвавлення інтересу до творчості П. Юркевича, якому чимало сприяло видання його філософських праць українською та німецькою мовами, упорядкованих О. Абрамовим, І. Борисовою, А. Тихолазом, М. Ткачук, Р. Пітчем. Предметом публікацій численних авторів (О. Абрамова, В. Горського, А. Тихолаза, М. Лука, І. Бичко, М. Громова, В. Гусева та ін.) є виявлення історико-філософського і методологічного підґрунтя філософії П. Юркевича, її антропологічного та релігійно-філософського змісту.

З початку 90-х рр. предметом дослідження науковців стає і педагогічна спадщина П. Юркевича. А. Плеханов, А. Нікольська, Г. Боровська, І. Юрас та ін. спрямовують свої зусилля як на її загальне тлумачення, так і на розв'язання окремих проблем логіко-психологічного обґрунтування процесу навчання, співвідношення виховання і навчання, соціальне спрямування виховання тощо. В сучасній науковій літературі знаходимо приклади й епізодичних філософсько-педагогічних студій за мотивами творчості П. Юркевича (М. Муравицька, І. Юрас, С. Шейкота ін.). Наразі, коли численними

дослідниками окреслено доволі широке коло філософських і педагогічних ідей П. Юркевича, цілком природно висловити припущення про їхню імпліцитну єдність та упорядкованість. Втім філософські та педагогічні погляди П. Юркевича як цілісна, органічна система ніколи не поставали предметом спеціального дослідження. Спробою заповнити цю прогалину і є ця стаття.

Метою нашого дослідження є реконструкція філософсько-педагогічної концепції П. Юркевича, з'ясування її значення для розбудови сучасної філософії освіти.

Думка про необхідність релігійного виховання, потребу виховати в дитині глибоку віру в Бога є центральною у спадщині педагога і філософа. Накреслити в серці вихованця невикорінну віру в Добро й Бога – так визначає П. Юркевич одне з головних завдань виховання. Проте й у цьому питанні Памфіл Данилович був послідовним прихильником гуманної педагогіки. Дитині потрібно створити умови, за яких би вона сама, без будь-якого примусу звернулася до релігії. Виходячи з ідеї гармонії Істини, Краси, Добра, П. Юркевич надавав виняткового значення взаємодії, узгодженості всіх сторін виховання. Душа, вважав педагог-філософ, має три основні здатності: здатність пізнання, здатність почування, здатність волі. Ці три здатності відповідають покликанию до істини, до краси, до добра, які П. Юркевич називає Розумом, Серцем, Волею.

Педагогіка П. Юркевича ґрунтується на християнській традиції, яка утверджує морально-духовне існування людини, свободу і самоцінність людської особистості. Найважливішим джерелом педагогіки як науки є вивчення людини, яке базується на Божому Одкровенні, де виховання творить і перетворює душевні стани, спираючись на загальні закони психіки людини. Прийняття біблійної істини про те, що людина є образом і подобою Бога, стає основою духовного виховання за П. Юркевичем.

Духовну основу педагогіки, на думку вченого, повинна складати християнська гуманність, яка визначається визнанням безумовних прав людства і невикорінних основ добра в серці людини. Метою виховання і діяльності вчителя, за Памфілом Юркевичем, є виховати розумну, творчу і моральну особистість, людину, котра свідомо своїх обов'язків щодо родини, суспільства, держави і Церкви. Педагог підкреслює співзвучність мети виховання з метою і сенсом життя людини, яка є у її вдосконаленні, формуванні морально-добросовісного характеру, волі, у виконанні морального обов'язку. Згідно з цим, виховання передбачає прагнення до самовідданості й великодушності, чесності і мужності у виконанні своїх обов'язків, справедливості і безкорисної любові, що і визначає гідність людини. Мета, яку ставив перед собою вчений, – застосувати на практиці християнську науку про виховання. Саме християнська ідея, закладена в підвалинах педагогіки П. Юркевича, і містить морально-етичний, правовий, психолого-фізіологічний, логічний та естетичний компоненти. П. Юркевич у своїй педагогіці піднімає актуальне питання про впровадження в школах релігійного навчання і виховання, яке покликане подолати суперечності між знанням і вірою і привести їх до гармонії: "... для навчання повинно вибиратися те, що виховує віру в Бога і посилює світлу надію на Його милість. Життя патріархів, особливо життя і вчення Ісуса Христа є найкращими предметами для навчання в юності. Тільки тоді, коли в юності починають виявлятися буйна воля, самовпевненість, сила пристрастей і егоїзму, – істини християнства, які відкривають юнакові його засліплення, безсильність проти пристрастей і пильність до зла, повинні бути розкриті у їх належній глибині і широті, щоб молодий дух знаходив у них опору для самовладування і самоврядування. Взагалі, слід пам'ятати, що священні книги християнства писані не для дітей і що з них треба робити вибір за правилами педагогіки" [5, с. 5]. Тобто, педагогіка П. Юркевича намагається розкрити всі засоби для виховання цілісної людини, яку сміливо можна було б назвати Людиною з великої літери; і шляхом для цього є вивчення християнських канонів.

Осередком духовного життя людини П. Юркевич вважав серце: "Серце є осередок душевного і духовного життя людини. Так, у серці зачинається і народжується рішучість людини на такі або інші вчинки, в ньому виникають різноманітні наміри і бажання" [1].

У праці "Серце та його значення у духовному житті людини згідно з ученням слова Божого" П. Юркевич підкреслює: "Щоб світло знань стало життям духу, воно повинне дійти серця – тоді істина стане нашим внутрішнім надбанням. Мислення не є суттю душі. У душі щось задушевне, така глибока сутність, яка ніколи не вичерпується розумом" [4, с. 77]. Саме з цих позицій П. Юркевич пояснює моральну цінність людського вчинку, що має безпосереднє джерело любові серця до добра й краси, а не в холодному виконанні обов'язку. Мислення, за П. Юркевичем, не вичерпує всієї повноти духовного життя людини, а досконалість розуму ще не свідчить про досконалість людського духу. Світ як система життєвих явищ, сповнених краси і сенсу, відкривається й існує насамперед для глибокого серця, а потім для розуму. Якщо Людина творить добро не від серця, а примусово або виконуюючи обов'язок, то її вчинки не мають моральної цінності. Виховання, згідно з П. Юркевичем, "... реалізує однобічний підхід, коли не розрізняє розумності вчинку та його моральної цінності. Моральність – це заповідь, закон, написаний Богом на оновлених серцях людей. Розум є володарем душі, але він не є силою, що породжує любов до краси і добра: любов виростає з глибин серця. Духовне життя зароджується раніше, ніж світло розуму" [4, с. 85-87].

"Серце та його значення у духовному житті людини згідно з ученням слова Божого" присвячене аналізу християнських джерел моралі, позаяк вони тісно пов'язані з біблійським ученням про серце, а також з серцем як центром усього душевного і духовного життя поєднуються значні практичні інтереси духу людського і християнського. П. Юркевич завершує "Серце..." педагогічною проблемою, якій він присвятив останні роки свого життя. Вона полягає у розгляді завдань і мети виховання відповідно до розбудованої ним філософії серця, в окресленні значного кола практичних начал, які зближують царину віри з цариною науки. Одним із засобів такого зближення педагог-філософ вважав неупереджене й старанне вивчення Біблії: "Якщо б хто, що має більше сил і досвідченості, розглянув би ще, як, згідно з біблійним вченням про серце, має розумітися завдання або мета виховання, то ми отримали б значне коло практичних начал, які зближували б галузь віри з областю науки, тому що панівний нині поділ між вірою і знанням, – як вимога знати так, а вірувати інакше, здається нестерпним для людей самих різнобічних переконань. Служіння науці не є служіння мамоні, з яким було б безглуздо служіння Богу: це відчувають нині, хоча щодо засобів для досягнення примирення між наукою і вірою, ще не багато хто має певні переконання. У цій статті ми керувалися думкою, що одне з таких засобів полягає у ретельному та неупередженому вивченні Біблії у всіх її подробицях, у всіх напевно самих незначних поняттях" [4, с. 113].

Так, у "Курсі загальної педагогіки" П. Юркевича, зазначено, що, починаючи з Платона, педагогіка виступала як наука, якій притаманна величчя релігійна, що спонукає вихователя розмірковувати над причинами зла й застерігає його від легковажного сподівання побороти в людському серці зло лише силою розумної освіти і духовного виховання. Розумна й добра людина, що знає добро й зичить добра, – ось мета виховання. Первісна анархія дитячої душі повинна через виховання волі і духу перетворитися на свою позитивну протилежність – конституцію. Конституція, розгортає далі чудову аналогію Юркевич, повинна охоронятися й управлятися аристократією моральних переконань. Аристократія повинна підкорятися монархії однієї тільки безумовної мети життя. Порядок – підвалина, шляхетність – середина, богоподібність – вершина того життя, пробудження, розвитку і зміцнення якого є метою виховання [2, с. 199].

Педагогіка, за П. Юркевичем, є також наукою синтетичною. Вона містить у собі надбання етики, психології, фізіології та інших людинознавчих дисциплін, стан розвитку яких і визначає перевагу того чи іншого педагогічного напрямку. Але яких би успіхів не досягла теоретична педагогіка, все залишається марним через моральну грубість тих учителів і вихователів, хто має втілити її у життя. Грубість ця полягає у нерозумінні ні суті моральних ідей, ні особливого сенсу християнської релігії, у нездатності відрізнити у явищах дитячого життя добро від зла, правду від неправди, запоруку досконалості від зародків моральної розпусти. Питання про те, що таке добро і яке виховання народжує це добро в серці людини є, за переконаннями П. Юркевича, питанням усіх часів і всього людства, питанням науки, філософії, політики й релігії. Звернути на нього увагу практичних вихователів і ставив собі за мету автор "Курсу загальної педагогіки" та "Читань про виховання". Тому, поділяючи педагогіку на дві великі частини – на теорію навчання і теорію виховання, – більшої уваги у своїх працях П. Юркевич надає останній.

Критерій освіченості сім'ї, суспільства і держави – міра їх уваги до виховання зростаючого покоління. У стародавній історії П. Юркевич бачить виховання дітей лише як податок, який громадянин мав виплатити кесареві. Тільки християнство здійснює великий поворот у загальнолюдській свідомості, створюючи сім'ю і проголошуючи піклування про дітей вищим моральним обов'язком: "Виховання дітей є служіння людству – служіння, виконуючи яке, ми віддаємо Боже Богіві – цієї моральної істини не знала правдива освіта" [3, с. 8].

Християнська педагогіка прагне наділити особистість вихованця рисами безсмертя, якими є мудрість і любов, правда і святість. Ідея християнської гуманності визнає незнищенну силу добра в серці людини і перемогу цієї сили над усяким злом. Християнське виховання, що ґрунтується на любові до людини, стає високою формою гуманності.

У педагогічній концепції П. Юркевича виховання, за своїм значенням для формування людини, стоїть вище від навчання. Навчання передає учневі правильні відомості, виховання – кращі якості. Кращі якості повинні бути закладені в дитині змалку такими виховними інституціями, як сім'я, церква, держава і школа, як штучне утворення, що отримує своє моральне життя від цільного зв'язку із сім'єю, суспільством, державою і церквою, мусить співпрацювати з ними. Важливо підкреслити, що найближчу мету виховання П. Юркевич убачає в рівномірному (справедливому) розвитку всіх сил вихованця, при якому жодна з цих сил повинна бути розвинута до такого щабля досконалості, на якому вона відповідає цілісній ідеї людського призначення [2, с. 30].

Людина розглядається як розум, як член морального організму і як індивідуальна особистість. Вона повинна знати і любити добро та мати сили творити його. Науку про людину педагог-мислитель будує на двох основних силах людського духу – голові (розум, теоретичний елемент духу) і серці (основа волі, емоцій, переживань, моральний або практичний елемент духу) – та на їх гармонії. Світ у своїй красі й знаменності відкривається насамперед глибинам серця і звідти вже – мисленню людини.

Отже, в педагогічній практиці слід використовувати різні методи для розвитку всіх пізнавальних здібностей, щоб спрямувати дитину на цілісне (за допомогою емоцій, відчуттів, серця), а не фрагментарне (розумом) осягнення світу. Філософія педагогіки П. Юркевича, що ґрунтується на його "філософії серця", протиставляє холодному інтелектуалізму, абстрактному обов'язку теплу й життєву заповідь любові, сердечність як символ людяності. Мета виховання співпадає з метою самого життя – це дух людини. У розумінні педагога-філософа дух є істота, що піддається вихованню, і саме це робить можливим як існування людства, так і його вдосконалення. "Тільки дух людини з його прагненням до істини, добра й Богоподібності є мета: все інше, зовнішні порядки співжиття, держава, церква є лише засобами, і вони повинні виправдовувати себе й освячувати себе правдивим і безумовним служінням людині, послужити якій прийшов сам Син Божий" [2, с. 22].

Людина – істота богоподібна, вона містить у собі незнищену іскорку божественного духу, постійно розвивається й удосконалюється. Педагог-філософ вирізняє три стадії людського зростання: людина розвивається як рослина; знаходить, чи відкриває саму себе як істоту свідому; і, нарешті, винаходить методи життя і знання як істота розумна. З цих трьох етапів – розвиток, відкриття, винайдення – вихователів доводиться мати справу здебільшого з останнім. При цьому виховання повинно залишатися природним і бути підмогою для самовиховання особистості.

На відміну від багатьох представників морально-християнського напрямку педагогіки, П. Д. Юркевич значну частину "Курсу загальної педагогіки" присвятив "педагогічному піклуванню про тіло вихованця". За Юркевичем, як сутність душі, так і її зв'язок з тілом повинен бути набагато багатший і різноманітніший, ніж вважають зазвичай. Ця, звичайно, загальна і поки ще невизначена думка про багатосторонній, а не однобічний зв'язок душі з тілом міститься в біблійному вченні про серце як безпосередньому і найближчому органі душевних діяльностей і станів. Тілесним органом душі може бути ніщо інше, як людське тіло. І як серце поєднує в собі всі сили цього тіла, то воно ж служить найближчим органом душевного життя. Тіло є цілісний орган душі не по одній своїй частині, але за суцільним своїм складом та облаштуванням [6]. Можна багато розмірковувати про зв'язок тіла і здоров'я духу, не заперечуючи при цьому педагогічної аксіоми про те, що здорове тіло автоматично не вирощує здоровий дух, але не можна і заперечити того, що "тіло слабке і хворе – це є перша й найбільша спокуса духу, наскільки б здоровим він не був" [2, с. 181].

Особливу роль в християнському вихованні дитини П. Юркевич відводить сім'ї та батькам. Виховання здійснюється родиною, школою, церквою, суспільством. На першому місці – родина, оскільки вона завжди була і залишається природним середовищем перебування дитини: "дитя відроджується до життя морального під впливом сімейного Духу". Моральна атмосфера в родині, вихованість та освіченість батьків, їх здоров'я, соціальне положення, традиції тощо – все це впливає на початковий розвиток і виховання дитини. П. Юркевич вважав, що сімейне виховання є фундаментальним у формуванні особистості людини. Головна сила початкового виховання – мати: "... образ матері, викарбуваний в душі дитини, є самим могутнім вихователем, і часто цей образ визначає на все життя сердечні рухи, схильності і характер людини" [3, с. 87].

Висновок. Комплексна система християнсько-православного виховання, запропонована П. Юркевичем, була спрямована на духовне становлення молодого покоління саме в просторі сакральної культури.

Отже, взаємозв'язок виховання та навчання, переконував педагог, тоді досягне найбільшої ефективності, коли навчання буде залежати від виховання, від морального спрямування, від турботи про чистоту серця, про зміцнення та ушляхетнення характеру.

Використані джерела

1. Юрас І. І. "Філософія серця" П. Д. Юркевича і проблема формування світоглядної культури школярів / І. І. Юрас // Праці Міжнар. науково-практич. конф. "Педагогічна практика та філософія освіти". – Полтава : ПОПОПП, 1997.
2. Юркевич П. Д. Вибране / Памфіл Данилович Юркевич; Пер. В. Недашківській; Накладом А. Г. Тихолазов. – Київ : Абрис, 1993. – 416 с.
3. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями [Текст] / П. Д. Юркевич. – М. : Типография Грачева, 1869. – 404 с.
4. Юркевич П. Самые светлые черты невинности человека: из наследия рус. и укр. педагога / П. Юркевич // Духовно-нравственное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 47–67.
5. Юркевич П. Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого // Юркевич П. Д. Вибране. – К. : "Абрис", 1993.
6. Юркевич П. Д. Чтение о воспитании / П. Юркевич. – М. : В университетской типографии (Катков), 1865. – 373 с.

Тютюнник Е. Н.

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИКЕ ПАМФИЛА ЮРКЕВИЧА**

В статье осуществляется попытка реконструкции философско-педагогической концепции П. Юркевича, определения ее значения для переосмысления современной философии образования. Предмет научного анализа составляет философско-педагогическая концепция П. Юркевича как результат осмысления педагогических явлений на почве мировоззренческих и методологических принципов, реализованных в фундаментальной теории воспитания и образования. Исходя из идеи гармонии Истины, Красоты, Добра, П. Юркевич предоставлял исключительное согласование всех сторон воспитания.

Ключевые слова: знание, воспитание, мораль, христианская педагогика.

Тютюнник О. М.

**THE PROBLEM OF TEACHING AND UPBRINGING CORRELATION
IN PAMFIL YURKEVYCH'S PEDAGOGICS**

Highlighted in the article is an attempt to reconstruct P. Yurkevych's philosophical and pedagogical concept. The subject of analysis is his concept which is the result of considering pedagogical phenomena on the basis of worldview and methodological principles that were realised in the fundamental theory of upbringing and teaching. *Pamfil Danylovych was a fervent advocate of humanistic pedagogics. Children should be provided with such conditions that turn them to religion on their own will, without any constrain. On the assumption of harmony of the Truth, Beauty and Goodness, P. Yurkevych accentuated the importance of interaction and coherence of all the aspects of upbringing. The pedagogue and philosopher thought that soul had three main abilities: cognition ability, feeling ability, and will ability. They correspond to the mission of truth, beauty and goodness which P. Yurkevych calls Wit, Heart and Will. His philosophical and pedagogical teaching is based on Christian tradition which claims moral-spiritual existence of a man, freedom and inherent value of a human being.*

The scientist says that the spiritual basis of pedagogics must be Christian humanism which is defined as recognition of human absolute rights and incurable basis of goodness in the man's heart. The aim of upbringing and teacher's activity is to bring up an intelligent, creative and moral person, a conscientious person, who cares for his family, society, country and the Church. P. Yurkevych emphasizes the harmony of educational aims and sense of human life, which is represented with its improvement, moral character, will and moral duties execution. A person is considered as Wit, as a member of a moral organism and as an individual. He must know and love goodness and be able to do so.

So, in pedagogical practice different methods for all cognitive abilities development should be used so that a child should develop integral (with the help of emotions, feelings, and heart), but not fragmentary (with wit) world comprehension.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2016

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРУПОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті вивчається групова робота як інтерактивна технологія навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх техніків-будівельників, яка створює умови для розвитку комунікативних умінь і формування навичок роботи в команді. Описано теорії, що складають основу використання групового методу навчання діалогічного мовлення та основні елементи організації такої роботи. Визначена мета групового навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх техніків-будівельників і види групової роботи. Визначено критерії добору учасників групи та вимоги до завдань.

Ключові слова: *груповий метод, групова робота, компетентність в англійському діалогічному мовленні, майбутні техніки-будівельники.*

Ефективність формування компетентності в англійському діалогічному мовленні (КАДМ) майбутніх техніків-будівельників значною мірою залежить від обраного методу навчання. Серед інтерактивних технологій навчання англійського діалогічного мовлення (ДМ) виділяється груповий метод, що, сприяє, на наш погляд, ефективному формуванню КАДМ у майбутніх техніків-будівельників, хоч він і не є достатньо дослідженим.

Аналіз робіт з досліджуваної теми свідчить про те, що означена проблема цікавить науковців, їй були присвячені роботи Д. Бертранда [10], Ч. К'юррана [10], Е. Стевіка [11], О. І. Пометун [8] та інші. В. К. Дяченко [2; 3] використовував ідею взаємного навчання, досліджував прийоми організації групової роботи. А. В. Конишева [4] дослідила теорії, які складають основу використання групового методу навчання, критерії відбору учасників групи, режими, види, ключові елементи, прийоми та вимоги до завдань для організації групової роботи на занятті англійської мови. В. В. Рубцов [9] також визначив функції групової роботи.

Проаналізовані роботи свідчать про те, що проблема визначення методичних засад реалізації групового методу навчання англійського ДМ майбутніх техніків-будівельників є недостатньо дослідженою і потребує подальшого вивчення. Метою цієї статті є, зокрема, визначення основних факторів, режимів, видів та прийомів організації групової роботи у навчанні майбутніх техніків-будівельників англійського діалогічного мовлення.

У сучасній теорії та практиці освіти відбувається пошук форм і методів, які можуть створити умови для розвитку комунікативних умінь і формування навичок роботи в команді. Такі форми та методи мають певну основу – активність кожного суб'єкта освітнього процесу, можливість самостійно приймати рішення та здійснювати вибір, існування та обговорення різних точок зору. Саме співпраця в групі має великий потенціал для реалізації цього методу. Робота в групі дає можливість частіше брати участь у комунікації з іншими членами групи, формулювати свою позицію, узгоджувати дії, що сприяє розвиткові співпраці, міжособистісної компетентності, комунікативної культури [5, с. 88].

Основа реалізації групового навчання складають: 1) теорія соціальної взаємозалежності; 2) теорія навчання, спрямована на когнітивний розвиток; 3) біхевіористська теорія навчання [5, с. 92].

Розглянемо кожну з названих теорій детальніше. Теорія соціальної взаємозалежності розглядає групове навчання як результат позитивної взаємозалежності між цілями особистості. Основна передумова теорії соціальної взаємозалежності – це структурування соціальної взаємодії, тобто, яким чином взаємодіють окремі особистості в групі та як це впливає на результати їхньої діяльності. Просунута взаємодія є результатом позитивної взаємозалежності, оскільки окремі особистості підтримують прагнення один одного навчатися. Для негативної взаємозалежності типовим результатом є протистояння взаємодії. Отже, теорія соціальної взаємозалежності розглядає групове навчання як результат взаємозалежності між цілями індивідуалів [5, с. 92]. Кожний учасник групи має розуміти, що він пов'язаний з іншим тому, що один не може досягти успіху до тих пір, поки інші не виконають свою роботу.

Когнітивно-розвиваюча теорія розглядає взаємодію як необхідний елемент для когнітивного зростання. Це відбувається в результаті координації різних перспектив, коли кожен учасник працює з метою досягнення спільних цілей [5, с. 93]. Л. Виготський зазначав, що групові зусилля в навчанні, розуміння та вирішення проблем є необхідним фактором для конструювання знань і перетворення загальної перспективи у внутрішню мисленеву функцію. Групове навчання включає моделювання, інструкцію, концептуальні рамки, які забезпечують розуміння того, що вивчають [1, с. 93]. Майбутні техніки-будівельники повинні відповідально ставитись до виконання індивідуальних завдань під час групової роботи для того, щоб досягти високих загальних результатів.

Згідно біхевіористської теорії навчання, студенти працюють над такими завданнями, за виконання яких вони отримують нагороду. Групове навчання має передбачати стимули для членів групи під час виконання завдань студентами I-II курсів технікумів. Всі теорії складають основу групового навчання англійського ДМ. Ми поділяємо думку А. В. Конишевої відносно того, що вказані теорії передбачають, що групове навчання дає кращий результат, ніж конкурентне або індивідуальне навчання, оскільки кожен учасник досягає своїх навчальних цілей лише за умови, що інші члени групи досягають своїх [5, с. 93].

Організація групової роботи над англійським ДМ передбачає фронтальну роботу, під час якої викладач формулює проблеми, дає завдання єдиним або диференційованим групам. Саме диференційована групова робота додає нові елементи до фронтальної роботи. Фронтальна постановка проблеми та наступне розчленування теми й розподілення задач між групами, створюють нову ситуацію, всі дізнаються про роль кожної групи [5, с. 60]. Фронтальна групова робота під час навчання англійського ДМ майбутніх техніків-будівельників повинна допомагати досягти прогнозованих результатів навчання та розкрити потенціальні можливості кожного студента.

Слідом за психологом В. В. Рубцовим, вважаємо, що групова робота стає провідною, головною функцією є створення комунікативних умов для навчання англійського ДМ. Це свідчить про те, що репліки, зауваження та дії викладача сприяють формулюванню проблемних ситуацій, які ведуть до аналізу та розуміння змісту навчання ДМ студентами, які взаємодіють і мають різні пізнавальні можливості. За В. В. Рубцовим, у груповій роботі важливо не вибрати точку зору, яку розуміє більшість осіб, які навчаються, а впорядкувати та скоординувати висловлені ними пропозиції [9, с. 55].

Враховуючи особливості формування КАДМ у студентів I-II курсів технікумів, цей метод може забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності студентів групи, надаючи кожному можливість осмислити та усвідомити новий мовний матеріал, що впливає на формування необхідних навичок і розвиток умінь в англійському ДМ.

Беручи за основу дослідження А. В. Конишевої, вважаємо, що для організації групової роботи необхідні п'ять ключових факторів: 1) позитивна взаємодія; 2) індивідуальна відповідальність; 3) стимулювання успіху; 4) соціальні навички; 5) процес навчання в групі [5, с. 120].

Розглянемо кожен з факторів детальніше.

1) Викладач має забезпечувати й організувати роботу так, щоб кожен студент усвідомлював свій зв'язок з іншим, що він не може досягти успіху, поки всі інші не виконають роботу. Кожний студент має відчувати свою відповідальність за оволодіння матеріалом і за те, щоб всі члени групи його вивчали. Наприклад, виконуючи завдання: *Students get a pack of cards with pictures of different sports and games faced down on the desk in a pile. The first player picks a card from the top of the pile, chooses somebody from the group and asks questions (according to the video of the dialogue, they've watched). The student who answered the questions picks the next card and chooses another student from the group and asks the same questions.*

2) Викладач повинен розподіляти індивідуальну відповідальність студентів I-II курсів технікумів у груповій роботі та оцінювати її. Наприклад, під час відтворення діалогів після переглянутого відео майбутні техніки-будівельники мають усвідомлювати свою відповідальність за коректність поставлених питань, що впливатиме на точність і правильність відповідей їхніх однокласників. Наведемо приклад завдання: *Having watched the video, students must think of exact questions according to the events of the dialogue. Questions should be asked in order – concerning the first event, the second and so on. Answering the questions, the whole chain of events should be revealed.*

3) Викладач має забезпечувати стимулювання студентами успіху один одного, допомагаючи, сприяючи, підтримуючи і схвалюючи зусилля зусилля один одного. Організуючи навчання англійського ДМ таким способом, викладач повинен сприяти покращенню студентських взаємовідносин у групі в той час, як студенти мають вчитися бути чемними і вдячними один одному. Вербальні та невербальні реакції членів групи забезпечують важливий зворотній зв'язок діяльності студентів, наприклад: *"Thank you for the question, it helps me to understand the dialogue better; It would be impossible to analyze all the events of the dialogue without your comments; I appreciate your point of view."* Працюючи в парах, відтворюючи діалоги, студенти I-II курсів мають можливість краще пізнати один одного на особистісному рівні.

4) Викладач повинен формувати у майбутніх техніків-будівельників необхідні соціальні вміння та забезпечувати їх відповідне використання. Такі вміння як лідерство, прийняття рішень, керування конфліктами треба формувати цілеспрямовано. Розвиткові цих умінь сприяє виконання таких завдань: *Students are divided into three groups (couch potatoes, live wires, and couch French fries). They are going to persuade the other students to join their group. Therefore, each group has to explain to the others and show them that its way of life is better than theirs.*

5) Викладач має створити необхідні умови, щоб у студентів був час включитись у груповий процес: визначення способів удосконалення процесів, які використовували для свого власного навчання та навчання один одного. Майбутні техніки-будівельники постійно зосереджують свою увагу на удосконаленні цих процесів шляхом: виокремлення дій, які були більш-менш корисними у забезпеченні ефективних відносин між учасниками групи; прийняття рішень стосовно розвитку чи зміни моделей поведінки.

Перераховані фактори необхідні для організації групової роботи, яка розподіляється на два види: диференційована та недиференційована [5, с. 3]. У процесі недиференційованої роботи всі групи виконують однакові завдання. Диференційована передбачає виконання різних завдань різними групами в рамках загальної для всіх студентів теми. Ця робота видозмінює індивідуальну та фронтальну роботу і сприяє підвищенню їхньої ефективності.

У групі повинні працювати декілька студентів з різним рівнем володіння ДМ. За П. Маствіліспером, висока ефективність групової роботи досягається шляхом залучення до групи творчих особистостей. Це забезпечує психологічні умови для виявлення творчих можливостей членів групи, також набуття психологічних знань про творчість та особливості групової роботи [6, с. 35].

А. В. Конишева дотримується такої ж думки та конкретизує цю точку зору: учасників групи слід підбирати за такими критеріями: рівень навченості; навчальні інтереси; темп роботи; особистий досвід; комунікабельність; вміння виконувати відповідні завдання; працездатність; емоційність; позанавчальні інтереси. За цими критеріями створюються групи в залежності від завдання та мети роботи. Склад групи на одному занятті може бути різним. Групи можна об'єднати за спільними інтересами. Пізніше можна створити змішані групи для того, щоб вони довели цікавість і важливість зацікавленості кожного члена групи. Вдалою виявиться та група, члени якої будуть доповнювати один одного: один має особистий досвід з певної проблеми, але не працездатний; другий – працездатний, але не емоційний; третій емоційний, екстраверт і цікавиться проблемою, але мало розуміється на сутності питання; четвертий – має особистий досвід, але погано встигає. Це пояснюється тим, що позиція людини в групі залежить від особистого внеску в спільну справу [5, с. 97-98].

Якщо викладач має на меті допомогти слабшим студентам, то він повинен створити різномірні групи, працюючи в яких є можливість краще підготувати завдання. Такі студенти зможуть брати участь в загальних обговореннях, демонструючи свої результати, та таким чином підвищити власну самооцінку. Студенти повинні працювати в різних групах, щоб уникнути звикання один до одного та визначити, де працювати краще та цікавіше. Група зможе працювати успішно за умови оптимального розподілення функцій між її членами.

Організація спілкування всередині групи залежить від кількості студентів у групі. В малій групі є найбільш сприятливі умови для активної мовленнєвої діяльності кожного члена, що сприятиме ефективному навчанню ДМ студентів I-II курсів технікумів. Викладач повинен слідкувати за спілкуванням у групі. Якщо один учасник групи менше задіяний, то треба вносити зміни до її складу. Викладачеві слід коригувати дії студентів, не звертаючи до себе багато уваги.

Більшість студентів вважають, що навчатися разом у групі цікавіше, легше і значно ефективніше. Ця ефективність стосується не тільки академічних успіхів, а ще й інтелектуального розвитку. Сутність групового методу полягає в тому, що студенти вчать разом, виконують певні ролі, а не лише виконують певні завдання.

Для того, щоб завдання для групової роботи були ефективними, існують такі вимоги [5, с. 101]:

1. Завдання повинні підходити для групової роботи, тобто сприяти виникненню різних думок, бути основою для обговорення, бути проблемними, пізнавальними, надавати можливість для активного використання набутих знань і бути імпульсом творчого мислення, пошуку нових способів дій.

2. Матеріал за своєю структурою має бути таким, щоб його можна було розподілити на відносно самостійні одиниці, над якими можуть працювати різні групи. Важливо, щоб кожна група сприймала взаємозв'язок свого завдання із завданнями інших груп. Під час опрацювання нового матеріалу, викладачеві слід пояснити його загальну структуру та основні проблеми студентам. Таким чином, у студентів виникає загальне уявлення в цілому та взаємозв'язок окремих групових завдань стосовно теми, яку вони опрацьовують. Використовуючи ці знання, студенти самі можуть розподілити завдання між групами.

В період взаємодії студентів у групах дуже важливо оцінювати не тільки реальні результати, але й зусилля, які він прикладає для досягнення цих результатів. Студентам, які не мають сформованих навичок у ДМ пропонують нескладні завдання або менші за обсягом. Таким чином, завдання в усіх будуть однакові. Студент, який є лідером у групі, повинен постійно слідкувати та допомагати слабшому товаришеві, але не виконувати роботу за нього. Лідер має пояснити, як виконувати роботу. Кожний студент має брати відповідальність на себе, що і є основним принципом групової роботи.

Вважаємо, що груповий метод навчання ДМ майбутніх техніків-будівельників є одним із ефективних способів організації навчальної діяльності на занятті з англійської мови, що сприяє ефективному формуванню КАДМ, розвитку інтелектуальних здібностей та індивідуальних особливостей студентів, впорядковуванню та координації висловлених думок, розумінню та аналізу змісту навчання, активній мовленнєвій і пізнавальній діяльності, особистісних комунікативних якостей кожного учасника групи, відповідальності та співпраці. Ефективність цього методу полягає в тому, що студенти I-II курсів технікумів можуть взяти на себе відповідальність виправляти свої помилки під час заняття, якщо будуть працювати в невеликих групах, почнуть відповідати за досягнення кожного та навчатися допомагати один одному, в той час як викладач не може одночасно звертати увагу на кожного студента. На нашу думку, реалізація групового методу навчання відіграє важливу роль у формуванні КАДМ і розробці комплексу вправ для навчання діалогічного мовлення майбутніх техніків-будівельників.

Використані джерела

1. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Под. ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Изд. "Институт практической психологии", Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 265 с.
2. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М., 2001. – 242 с.
3. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. – М., 1999. – 198 с.

4. Коньшева А. В. Групповой метод обучения при организации самостоятельной работы студентов по методике / А. В. Коньшева // Новые технологии в современном процессе обучения. – Новополюцк, 2003. – С. 324–329.
5. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство "Четыре четверти", 2005. – 208 с.
6. Маствилиспер П. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / П. Маствилиспер // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 63–70.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: А. С. К., 2006. – 192 с.
9. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 49–59.
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eltnotebook.blogspot.com/2007/02/community-language-learning-part-one.html>
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eltnotebook.blogspot.com/2007/02/community-language-learning-part-one.html>

Федоренко И. С.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГРУППОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье исследуется групповая работа как интерактивная технология обучения английской диалогической речи будущих техников-строителей, создающая условия для развития коммуникативных умений и навыков работы в команде. Описаны теории, лежащие в основе использования группового метода обучения диалогической речи, и основные элементы, необходимые для организации такой работы. Определена цель группового обучения английской диалогической речи будущих техников-строителей и виды групповой работы. Определены критерии отбора участников группы и требования к заданиям.

Ключевые слова: групповой метод, групповая работа, компетентность в английской диалогической речи, будущие техники-строители.

Fedorenko I. S.

METHODOLOGICAL BACKGROUND OF THE COMMUNITY METHOD IN THE ENGLISH INTERACTION TEACHING

The article deals with the community work as an interactive technology of English interaction teaching to future technician-builders', which promotes communicative and community skills development. Community method helps students to receive the information and acquire knowledge due to the process of interacting and collaboration with other students and the teacher at the English class, but not due to the teacher only. The analysis of research papers shows that the problem of the community method of teaching English interaction to future technician-builders has not been exhausted. Thus, the purpose of the article is to define the main elements, modes, kinds and techniques of community work arrangement for future builders-technicians.

The main theories that lay the basis for community work usage in the process of English interaction are described: the theory of social dependence, the teaching theory directed to the cognitive development and the behavioral theory of teaching. According to the theory of social dependence, the members of the group must realize each other's dependence and the dependence of the results of their work on each member of the group. Cognitive sciences consider that community work includes modeling, instruction and provides understanding of the material being learnt. The behavioral theory gives an opportunity for the students to receive a bonus while working in groups.

There are five important elements for the community work arrangement: 1) positive cooperation; 2) individual responsibility; 3) success stimulation; 4) social skills; 5) community work process. The types of community work are defined: differential and single. The criteria of the group members' screening are: the students' learning level, their educational interests, working tempo, personal experience, interpersonal skills or sociability, the capability for doing certain tasks, ability to work, emotional qualities, other interests and requirements for the tasks of community work.

Key words: the community method, community work, arrangement, proficiency formation in the English interaction, future technician-builders.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016

CROSS CULTURAL PROBLEMS IN TEACHING ENGLISH AND INDIVIDUALISM

When we learn a language we cannot help but learn the culture of that language because the two have evolved together and are based on one another, much like the answer to the chicken or egg coming first quandary. Discussed in this article are some cross-cultural problems associated with teaching English and individualistic culture in the parts of the world where individualism is not the base culture. Outlined is the spread of the individualistic culture of English in this epoch of globalization via the Anglo-American empires. Recounted are the problems in teaching English and individualistic culture in the areas of the world where collectivist culture is predominant, such as Japan, Vietnam, Laos, Angola, Brazil, Poland, and Ukraine, in which the author worked as a teacher of English. Being himself a representative of two cultures, Confucian by birth and Western by education, the author came to the conclusion that until the spirit of individualism is taught and practiced in the countries with collectivist culture, true competency in the English language and culture in such countries will not be achieved.

Ukraine has a European pagan cultural base and a Christian and recent Communist overlay. From its Christian and Communist past, students seem to show the general pattern of formality and fear in this formerly collectivist society. To overcome these problems, the author intends to use the techniques of getting students to sing English songs and introduce them to the great literature and films about individualism. These methods worked extremely well in reducing students' fears and formality with English in the countries with similar cultural background.

Key words: culture, English teaching, individualism, globalization.

As a teacher of English, I have tried to teach the culture of individualism behind the English language. By "culture of individualism" I mean the language's cultural ideal in valuing individual worth and equality. In comparison with other languages, English grammar is not gendered and there is no formal and informal "you" to distinguish between higher and lower status. Gendered languages, such as the Romance and Slavic languages of Italian, Spanish, Portuguese, Russian, Polish, Ukrainian, have been linked to more gender inequality where these languages occur [6, p. 268]. English, from its Germanic and Romance origins, used to have these traits but has lost them over the years. But there is a long history of where this culture comes from. This paper will trace the history of individualism and present some problems in teaching this cultural feature of English to students who come from a different cultural background.

Where Did the Culture of Individualism Come From? According to geneticists, modern humans evolved in East Africa some 200,000 years ago and began to migrate from this region 50-80,000 years ago [8]. During these hundreds of millennia, we lived in small bands that evolved a culture of egalitarianism involving the cooperation and respect of individuals because each member was expected to contribute to the survival of the group. Through gathering, scavenging, and hunting, we dealt with and connected with nature directly: it was the means to our survival and understanding of ourselves in the life process. From this long span of time on the plains of East Africa emerged our inherited culture of egalitarianism and individualism, our innate desire for cooperation and equality and individual connection with nature.

Examples of this culture are seen in hunting and gathering Native American tribes' naming traditions. As a general practice, a member of the tribe is given a name at birth but the name is subject to change during their lifetime due to changes in personality, experience, or the group members' wish for that person. For example, Chief Sitting Bull was named Jumping Badger at birth but then was called "Slow" because of his careful and unhurried nature before earning his famous moniker for bravery [7]. This culture also leaves room for people who do not change through their lives, as a Mohegan woman explains: "Some people are like lakes, in that they change very little as they age. Some people are like rivers. When you trace the Mississippi, or any other river at its source, it can be very small. Later on it can be wide and strong. When it meets the ocean it spreads out" [9].

Not all hunting and gathering and Native American societies were as free and equal as the examples given but a consensus of anthropological studies from around the world paint a picture that egalitarianism and individualism were the general rule in these early societies [3].

"The Worst Mistake in the History of the Human Race". So what has happened to our cultural inheritance of egalitarianism and individualism? Jared Diamond describes what came next as "the worst mistake in history of the human race". Diamond argues that the advent of agriculture some 10,000 years ago has been a disaster for human equality and health. He cites studies that found that the average height of men and women decreased after agriculture was adopted and that tooth enamel and bone density also decreased due to a higher consumption of grain carbohydrates. Societies became pyramids with a small ruling class at the top and the mass of peasant / slave workers at the bottom, and buffered between by the military and merchant classes in the middle. Social inequality grew under this "kleptocracy", with women becoming property, mere "baby machines". This is the common culture of "civilization" that has displaced the hunter-gatherer tradition of equality and individual worth [2]. Civilization has decimated hunter-gatherer societies everywhere that the two have met but the culture of

hunter-gatherers survives in our cultural DNA, much like the ability to learn grammar being hard-wired in our brains [8].

Agricultural civilization began in West Asia ("Middle East") around 10,000 years ago and then spread to the three other major cultural matrices on the Eurasian continent: South Asia (India), East Asia (China), and finally, Europe (Greece-Rome). Civilization came late to Europe and the Romans were never really able to subdue the pagan tribes of Europe. In fact, it was these tribes that eventually brought down the Roman Empire. These pagan tribes had a culture similar to that of our hunter-gatherer past: fiercely egalitarian with respect for the individual. The Christian religion that the Romans forced upon Europe fused with the native pagan tradition at first but their discordant beliefs eventually brought the base culture of egalitarianism and individualism to the surface again during the Middle Ages with stories such as *Heloise*, *Tristan and Isolt*, and *Parzival*. These medieval stories of individual heroism against suffocating Christian beliefs began to crack through this foreign cultural "pseudomorphosis" and would lead to the rebirth of individualism during the Renaissance and beyond to such iconic novels as *Don Quixote*, *The Magic Mountain*, and *Ulysses*: all celebrating the individual experience [1].

I was not born into this culture of individualism and so had to go through a long learning curve to understand it. Fortunately, I came to the US at a young enough age to have an early imprint and absorption of this adopted culture. But it wasn't until teaching English in Japan that I began to have a deeper understanding of the differences between my East Asian birth culture and my adopted culture of Western individualism. The cross-cultural problems that I encountered while trying to teach English helped to clarify my understanding of my Confucian background and my identity as a Western individual.

My Confucian background from Vietnam is part of the "chopstick culture matrix" in East Asia, stemming from China and spreading to Japan and Korea as well. People from this culture are collectivists, not individualists [4]. "The nail that sticks out will get hammered down" as the proverb states. I learned how true this saying was when I highly – or as it turned out, overly – praised a Japanese student for her excellent explanation of a difficult chapter from Aldous Huxley's *Brave New World* in front of the entire class by calling her effort "outstanding". I didn't see her in the next class or the next and later found out that she dropped the course. I quickly learned that being outstanding is not necessarily a positive thing in Japan and to save my praise or criticism of students for private meetings during office hours or writing it on their tests or papers.

Also problematic was waking up the few students who had an individual spirit but were confronted with the reality of an extremely collectivist society. This was especially true for female students, who as one told me in our discussion of *The Matrix* movie, "I know I'm being controlled but I'm a young woman in Japan. There's not much I can do to change things". Hearing this made me feel a bit sad for offering her "the red pill" to learn more about individualism but I felt I was teaching an important aspect of English and its culture. For students who had an independent spirit and did not want to live in Japan, studying or finding jobs abroad became their methods of escape from Japanese society.

While I was there (about 10 years ago), the Japanese education minister was promoting a more Western style teaching method in the universities. Professors were encouraged to allow students to ask questions during class for a more Socratic method of education. I heard that some of my Japanese colleagues were going to try this out at our university but when I asked one of my more individualistic students about it, he told me that, after being encouraged to ask questions in class by a particular professor, he finally worked up the courage to ask a question but the professor gave him a bad look and didn't even answer his question so he never asked a question in class again. This became the reason why I eventually left Japan: I realized that the Japanese education system didn't really want individual thinkers and so I felt that I was mere "window dressing" in their charade of promoting a more Western style education.

After 7 years in Japan, I next moved to teach in Saigon, Vietnam, where I was born and had always wanted to return to teach. I applied to teach at a few universities but wasn't able to get an official teaching job due primarily, I think, to my being a former citizen of the enemy state of South Vietnam. I did teach privately to a few local university students and found that they had the same problems in learning English as my Japanese students had had: too much rote memorization and a lack of an individualistic culture. Students applying to go to US colleges always had trouble in writing essays for their application or writing sample. In the limited time that we had, it was difficult to teach them individual opinion in writing their essays so I resorted to giving them formulaic phrases and essay structures to memorize and reproduce under test situations. After a couple of years of doing this, I discovered that I had the same problem that I had in Japan with Vietnamese culture: a lack of emphasis and training to develop the individual. The stress was always on repetition of what the culture was teaching.

Moving outside of the East Asian cultural zone, I next taught at the Lao American College in Vientiane, Laos. This area of Southeast Asia, previously referred to by the colonizing French as "Indo-chine", was influenced more culturally by India than by China but was far enough away from India to not have adopted a caste system of its own. Being far enough removed from the civilizations of China and India, Lao culture has a freer and much less rigid society. There was a sense of freedom and allowance for individuality that I found refreshing after teaching in Japan and Vietnam. The students were motivated and had a curiosity for knowledge and love of fun that I found delight in teaching them. They didn't have much fear in making mistakes or in giving their opinions. They seemed to intuitively understand the readings I was giving them about the value of the individual. Unfortunately, the College President, who was a "former" communist party official, was using the school's funds as his personal bank account. The salaries of teachers and staff were regularly one to two months behind payment. After a year of this I made the difficult decision to leave the College as staying would mean that I was condoning the President's actions.

I taught in Poland next but I want to save that experience to discuss with what I currently see in Ukraine because the similar culture in both countries presents similar problems in English education. I will talk about my experience of teaching in Angola next. My living and teaching in Angola was one of the best experiences in my teaching career. Growing up in America, I noticed that we were very much segregated by race and class. Throughout Elementary, Jr. high and High school, I didn't have an African American friend. It wasn't until university that I began to have more contact with African Americans and to study about their experience in the US. I learned that unless we are very socially conscious, we tend to accept the learned culture of fearing black people. I found this lesson to be true as my initial fear of living in Angola, due to the information I received, proved to be unfounded as I became more aware of the culture and people. The more contact and experience I had with people in the classroom and in daily life, the less fear I had. Against recommendation, I began to walk everywhere I went in Luanda and in the two years that I was there, I never had a problem.

Angolan culture has a Bantu base with a Portuguese Catholic overlay. Bantu culture is based on herding and light farming and with Portuguese colonization starting in the 16th century, Catholic civilization began to dominate the country. But Bantu culture is still a strong force in Angolan society as seen in their continued love of nature and freedom in dance movements. This is seen more in the lower classes as the upper classes have been much more strongly influenced by Catholicism due to their proximity with the Portuguese colonizers.

The problem that I had in teaching English to the Angolan upper classes was that they were a bit rigid and stiff in their approach to English. (I taught English to Angolan managers at a major oil company). Catholic culture is hierarchical and formal and this was reflected in the demeanor and learning style of the Angolan upper class. So besides all the regular grammar and vocabulary lessons, I had them learn and sing English pop songs to get them to relax their overly formal way of speaking. I found this to work quite well as the music must have awoken the dormant Bantu soul sleeping in many of these managers. Through singing they loosened up and their pronunciation and manner of speech became less formal and more natural.

I also had students from the lower classes and they were my favorites. Catholicism certainly reached down to the masses in Angola but its influence was less strong than in the upper classes. Bantu culture of love of nature and freedom of expression continued to have a huge influence on the mass of society. Students from this class were a joy to teach because, like the Lao students, they didn't fear making mistakes and always brought humor and energy to the classroom, often teasing each other and having fun. Though their English levels were lower than that of the managers that I taught, the lower stress that they brought to learning made their progress faster and more enjoyable.

But there were also sometimes problems with too much freedom of expression. Some students were too proud to listen to corrections or suggestions that were made. They constantly wanted to speak and express themselves and wound up dominating the class. Attempts to rein them in often proved difficult to do. So there can sometimes be too much of a good thing with individualism in the classroom.

My best teaching experience was with the secret surveillance force that US Embassy Luanda hired to watch over the Embassy's surroundings. The men were from the lower classes but very ambitious to learn English to earn a job with the security force inside the Embassy. We had class in a tiny room at the back of a house rented by the Embassy's security force. There was one tiny light bulb that lit the center of a tiny room and we all crowded around it with a small writing board to have class. It was the sparsest condition that I had ever taught in but it was also the most satisfying class that I had ever taught. I always enjoyed going to teach that class because the men were so cheerful and happy to be getting an opportunity to learn English to improve their lives. A couple of men were able to pass the English test and got jobs inside the Embassy and I was very proud of them and happy to have been able to help with their efforts.

I was hoping to have the same experience in Brazil as I had in Angola but the class system there stifled my efforts. Brazil's culture is similar to Angola's in that it's a mix of Portuguese Catholic and African Bantu but the base of the culture is from the indigenous peoples of Brazil, who were nearly decimated by the colonizing Portuguese (from an estimated number of millions to a few hundred thousand), similar to what happened to the Native American population in North America. The indigenous culture of Brazil is similar to that of the Native Americans: generally egalitarian with respect for nature and individuality. Half of the Brazilian population is a Pardo / brown mix of indigenous and African, and they make up the entirety of the favela (slum) population around urban areas. I taught English to some youth leaders from a favela near Rio de Janeiro and found them to be very bright and motivated individuals. They had a sense of fairness and equality and knew that they were being cheated by society from basic human needs such as running water and electricity. Like the Lao students, they intuitively understood the readings and films I showed them dealing with individual value. They were making great strides with their English but as usual with any social program for the poor, the funding ran out and the English program was cut.

I also taught English to business people at a private school in an upper class area of Rio and, like my experience with the Angolan managers, I found the Brazilian business people to be very formal and a bit rigid. I intended to try my method of singing songs to get them to loosen up but the school's pay turned out to be so low that I couldn't afford to stay in the country for long. Brazil's low pay and high cost of living combined with its extremely unequal distribution of wealth eventually drove me to leave the country.

My last experience of problems with teaching English and individualism in a different culture was in Poland and this will relate to my current experience of teaching in Ukraine because the two countries' cultures are very similar. In Poland I taught English privately to university students, young professionals, and business people and discovered the same general pattern of behavioral characteristics found in other Catholic countries

that I taught in: more formality and a fear of making mistakes. To overcome these problems, I used the techniques of getting students to sing English songs and introduced them to the great literature and films about individualism. These methods worked extremely well in reducing students' fears and formality with English. Polish students learned English and the values of individualism faster than in other areas of the world because these values were refined in Europe against the oppression of the Catholic Church. The egalitarian and individualistic pagan traditions of Europe have resisted the Catholic hierarchy and they continue to do so to this day as seen in the recent protests in Poland against the Church's support for a proposed ban on abortion.

Though I have been in Ukraine for only a few weeks I can readily see the cultural similarities in Poland and Ukraine. Like its Slavic neighbor, Ukraine also has a European pagan cultural tradition and a Christian and recent Communist overlay. From its Christian and Communist past, students seem to show the general pattern of formality and fear in this formerly collectivist society [5]. I have the same plans of using songs and literature and films to reawaken Ukraine's individualist pagan past and through the revival of their spirit of individualism, I hope that I will be able to help in Ukraine's effort to Westernize. Individualism is an inseparable part of English culture and the teaching of English requires understanding of the culture to transmit it to students. Teachers should well learn the history and cultural legacy of individualism to help students gain competency in English language and culture. The use of literature, films, and songs are excellent ways to introduce and practice the culture of individualism.

References

1. Campbell J. The Masks of God, V. 4: Creative Mythology. – Penguin Books, 1968.
2. Diamond J. The Worst Mistake in the History of the Human Race // Discover Magazine. – May 1987. – P. 64–66.
3. Gray P. How Hunter-Gatherers Maintained Their Egalitarian Ways // Psychology Today. – May 16, 2011. – Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201105/how-hunter-gatherers-maintained-their-egalitarian-ways>
4. Hofstede G. Cultural Differences in Teaching and Learning // International Journal of Intercultural Relations. – 13(10). – 1986. – P. 301–320.
5. Owens A. 'Fitting in' in a 'stand out' culture: An examination of the interplay of collectivist and individualist cultural frameworks in Australian university classroom // Studies in Learning, Evaluation, Innovation, and Development. – 5(1). – April 2008. – P. 70–80.
6. Prewitt-Freilino J. The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages / J. Prewitt-Freilino – Published online: 18 October 2011. – P. 268–281.
7. Sitting Bull, 2016, Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Sitting_Bull
8. Universal grammar, 2016, Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Universal_grammar
9. Waugaman E. P. Names and Identity: The Native American Naming Tradition // Psychology Today. – June 8, 2011. – Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/whats-in-name/201107/names-and-identity-the-native-american-naming-tradition>
10. Zimmer C. A Single Migration from Africa Populated the World, Studies Find // New York Times. – Sept. 21, 2016.

Фен Двейн

КРОС-КУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ІНДИВІДУАЛІЗМ

У статті розглядаються крос-культурні проблеми, пов'язані з навчанням англійської мови та поширенням індивідуалістичної культури англо-мовних країн, спричиненим глобалізацією. Описані проблеми, з якими зіткнувся автор під час навчання англійської мови у країнах, де західний індивідуалізм не властивий культурам таких народів, як: Японія, В'єтнам, Лаос, Ангола, Бразилія, Польща та Україна. Робиться висновок, що допоки культивується дух індивідуалізму, сформувати справжню англомовну і крос-культурну компетентності буде неможливо.

Ключові слова: культура, навчання англійської мови, індивідуалізм, глобалізація.

Фен Двейн

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ИНДИВИДУАЛИЗМ

В статье рассматриваются кросс-культурные проблемы, связанные с обучением английскому языку и распространением индивидуалистической культуры англо-язычных стран, вызванным глобализацией. Описаны проблемы, с которыми столкнулся автор во время обучения английскому языку в странах, где западный индивидуализм несвойственен культурам таких народов, как: Япония, Вьетнам, Лаос, Ангола, Бразилия, Польша и Украина. Делается вывод о том, что пока культивируется дух индивидуализма, сформировать настоящую англоязычную и кросс-культурную компетентности будет невозможно.

Ключевые слова: культура, обучение английскому языку, индивидуализм, глобализация.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2016

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ

У статті вивчається явище рефлексії та аналізуються різноманітні підходи до його опису. Розглядається формування рефлексії в майбутніх учителів англійської мови у процесі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні. Виділяються три блоки вмінь рефлексії: загальні вміння рефлексії, вміння рефлексії процесу вивчення іноземної мови, вміння педагогічної рефлексії. Деталізуються вміння рефлексії у професійно орієнтованому діалогічному та монологічному мовленні. Узагальнюються критерії оцінювання сформованості рефлексивного мислення вчителя англійської мови.

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність в англомовному говорінні, майбутні вчителі англійської мови, загальні вміння рефлексії, вміння рефлексії процесу вивчення іноземної мови, вміння педагогічної рефлексії, оцінювання розвитку рефлексивних умінь.

Сьогодні рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя. Вона виконує роль регулятора професійної діяльності педагога, оскільки вивільняє його свідомість під час виконання вже відпрацьованих операцій у стандартних ситуаціях спілкування іноземною мовою (ІМ) та стандартних професійних ситуаціях в цілому, та, зокрема, професійно-педагогічному спілкуванні. Існують думки, що невідрефлексована практика є безкорисною та призводить не до професійного розвитку й удосконалення, а, цілком навпаки, до професійної стагнації. Рефлексія є важливою в процесі керування взаємодії учителя з учнями /колегами, коли вчитель намагається адекватно розуміти та цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки людей, з якими він спілкується. Вона виявляється в процесі планування власної та колективної діяльності під час розроблення мети та стратегій їх досягнення з урахуванням можливих факторів, що можуть впливати на успішність чи неуспішність перебігу цієї діяльності.

Цілями нашої статті є: 1) дослідити явище рефлексії як елементу професійної діяльності вчителя іноземної мови; 2) описати блоки вмінь рефлексії; 3) розглянути питання формування рефлексії в майбутніх учителів англійської мови в процесі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні; 4) співвіднести етапи професійної діяльності вчителя іноземної мови та предмети рефлексії; 5) деталізувати вміння рефлексії у професійно орієнтованому діалогічному та монологічному мовленні; 6) узагальнити критерії оцінювання сформованості рефлексивного мислення вчителя іноземної мови.

Аналіз і вивчення явища рефлексії, його суті, основних механізмів і вмінь, на наш погляд, дозволить встановити основні поняття, що складатимуть не лише педагогічні та методичні, але й певні психологічні засади формування у майбутніх учителів англійської мови (АМ) компетентності в англомовному професійно орієнтованому говорінні та, відповідно, становитимуть підґрунтя для створення відповідної моделі. Причому необхідно вивчити питання рефлексії в двох її проявах: рефлексії як теоретичний зміст – поняття механізму цього явища та його вмінь, а також рефлексії як невід'ємного компоненту діяльності вчителя АМ та, відповідно, змісту навчання, тобто мети та засобу процесу професійно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя АМ у ВНЗ.

Науковці, які розробляли теорію та практику підготовки майбутніх учителів, вважають, що навчання, побудоване на засадах рефлексивного підходу, спроможне подолати розбіжність між теоретичною підготовкою, яку отримують майбутні вчителі у ВНЗ, та практичною діяльністю педагога в школі [3; 5; 6; 7; 11; 12; 16; 17; 20].

Поняття рефлексії ототожнюється науковцями в основному із необхідністю індивідуума зосередитися на своїх думках, абстрагуючись від усього, що знаходиться поза його межами [6].

Під рефлексією розуміють: 1) категорію, що відкрита для найрізноманітніших інтерпретацій, причому кожна може мати свій смисл і сферу застосування; 2) механізм організації творчого мислення та саморозвитку особистості, причому він охоплює дві моделі – модель власне рефлексії та модель розуміння; 3) роздуми про мислення. Оскільки мислення завжди залучене до контексту людського спілкування, то воно діє і в мережі соціокультурних зв'язків, у певній історичній ситуації; 4) відображення дії; 5) необхідний компонент будь-якого розвитку [7].

Отже, можна констатувати, що під рефлексією науковці розуміють систематичний самоаналіз і самоспостереження практичної професійної діяльності вчителя з метою її поглибленого розуміння, розуміння власних вчинків і почуттів та подальшого самовдосконалення [1, с. 270; 19], з одного боку, та аналіз практичної діяльності інших суб'єктів навчального процесу, тобто інших студентів, викладачів, учителів, учнів, з метою не лише пізнання та розуміння інших, але й усвідомлення особистістю, як її сприймають партнери по спілкуванню, для переосмислення власних уявлень про інших суб'єктів професійної діяльності [1, с. 270; 3, с. 72].

О. М. Соловова, досліджуючи проблему підготовки та перепідготовки вчителя ІМ у межах рефлексивно-інтегративного підходу, розглядає рефлексію як вихідний пункт, засіб і процес моделювання власного та чужого ставлення, знання, незнання, дій щодо об'єкта дослідження [11, с. 122]. Дослідниця наголошує, що положеннями рефлексивного підходу є відкритість і неоднозначність розуміння позицій того, хто аналізує, та того, чії дії аналізуються. Тобто суть рефлексії полягає у визначенні різних боків розуміння певної ситуації, при цьому, як зауважує авторка, у кожного з учасників це бачення може бути різним. У конструюванні розуміння власного бачення, власного знання й незнання, а також бачення / знання і незнання інших учасників дискусії і полягає суть та проектувальна специфіка рефлексії [11, с. 121].

О. М. Соловова зауважує, що здатність учителя до рефлексії нерозривно пов'язана із формуванням усього комплексу професійних умінь [11], серед яких дослідниця виділяє вміння: 1) власне комунікативні та професійно-комунікативні; 2) аналітичні; 3) планування (процесу навчання і перспектив свого професійного зростання); 4) організаційні; 5) забезпечувати контроль й оцінювання як дій учнів, так і власних; 6) готовність до постійного професійного розвитку [11, с. 109].

Очевидно, що вміння рефлексії повинні використовуватися під час підготовки спеціалістів будь-якого профілю. Коли йдеться про вчителя ІМ, ми маємо розглянути особливий вид рефлексії – педагогічну рефлексію. Так, наголошує Н. В. Язикова, рефлексивний характер діяльності педагога найяскравіше виявляється у діяльності вчителя ІМ, оскільки процес навчання ІМ головним чином відбувається в процесі міжособистісного спілкування, і, таким чином, учитель ІМ повинен не лише добре знати ІМ та володіти нею, але й бути здатним прогнозувати можливі труднощі, які виникають в учнів під час її засвоєння [14, с. 12].

Отже, йдеться про педагогічну рефлексію – рефлексію, яка сприяє вихованню, навчанню, розвитку особистості, це здатність педагога до рефлексивності та здійснення рефлексії, а також осмислене виховання рефлексивного мислення в учнів, це вміння на основі рефлексивних знань керувати процесом формування рефлексивної особистості за допомогою спеціальних засобів, методів, прийомів, підходів [7; 14].

Під рефлексивними вміннями розуміють сукупність усвідомлених, цілеспрямованих дій – мисленнєвих операцій, засвоєних студентом / педагогом способів виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність самої рефлексії, засоби та способи її здійснення, що допомагають студентові / педагогу здійснювати аналіз власної діяльності, діяльності колег і студентів; виділяти для педагогічного аналізу головні ланки, аналізувати труднощі, що виникають у процесі професійної діяльності. Розвиток рефлексивних умінь – це, по суті, процес усвідомлення засобів і способів виконання дій, обумовлених метою, що сприяє засвоєнню правил і процедур роботи з формування та розвитку педагогічної рефлексії [2, с. 14; 7; 14].

Виходячи з мети нашого дослідження, необхідно, з одного боку, встановити вміння педагогічної рефлексії, а з іншого – рефлексії досвіду вивчення ІМ. На основі переліку рефлексивних умінь, які описані в науковій літературі, їх можна розподілити на три блоки. До першого блоку належатимуть загальні вміння рефлексії, до другого – процесу вивчення ІМ, а до третього – вміння педагогічної рефлексії [2; 4; 5; 8; 15].

Таким чином, до рефлексивних належать вміння: 1) контролювати свої дії / вчинки; 2) контролювати логіку розгортання своєї думки або судження; 3) встановлювати послідовність етапів пізнавальної діяльності, її рівнів та ієрархію, керуючись результатами аналізу своєї колишньої діяльності за допомогою пошуку її основ, першопричин, цілей, смислу та змісту; 4) вміння бачити в уже відомому невідоме, в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне, тобто вміння помічати протиріччя, які і стають мотивом розвитку роздумів; 5) вміння застосовувати діалектичний підхід до аналізу ситуації, що склалася; 6) вміння модифікувати пояснення про об'єкт спостереження чи явище, що аналізується, відповідно до цілей та умов рефлексії; 7) вміння послуговуватися теоретичними методами пізнання з метою аналізу знання, його змісту та структурного складу [4].

До педагогічного блоку вміння рефлексії можна віднести вміння: 1) виділяти головний аспект проблеми професійної діяльності для здійснення рефлексивних дій; 2) аналізувати труднощі, що виникають під час розв'язання професійної проблеми; 3) розв'язувати професійну проблему різноманітними способами, причому вміння генерувати декілька ідей щодо бачення тієї самої проблеми, оскільки чим більше ідей, тим легше зрозуміти суть проблеми; 4) моделювати різноманітні можливі результати рішення професійної проблеми; 5) інтуїтивно відчувати протиріччя, що можуть виникнути у процесі розв'язання професійної проблеми; 6) вибрати оптимальний спосіб і результат розв'язання

професійної проблеми, керуючись усіма за та проти; 7) своєчасно знаходити помилки, що виникають під час розв'язання професійної проблеми й усувати /виправляти їх; 8) аналізувати свої дії: а) контролювати свої дії під час розв'язання проблеми; б) після розв'язання професійної проблеми здійснюється аналіз діяльності з метою з'ясування помилок та/або невдач та їх причин; 3) проектувати, тобто спираючись на певну інформацію, вчитель узагальнює її, аналізує, синтезує і лише після цього планує майбутні дії; 9) здійснювати самоаналіз Я-концепції [14].

До рефлексивних умінь стосовно вивчення ІМ, на думку науковців і викладачів ІМ, належать уміння: 1) аналізувати власні цілі опанування ІМ, встановлювати й аналізувати потреби вивчення ІМ; 2) аналізувати й оцінювати власні навчальні досягнення, тобто рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності; 3) розуміти, помічати, аналізувати труднощі в опануванні ІМ, встановлювати їх причини; 4) аналізувати й, керуючись результатами аналізу, визначати індивідуальні стилі вивчення ІМ; 5) аналізувати власний стиль вивчення ІМ та співвідносити із стратегіями та прийомами, які використовує так званий успішний користувач ІМ (a good language learner) [21; 22]; 6) аналізувати дієвість власних прийомів і стратегій в опануванні ІМ; 7) аналізувати відповідність обраних стратегій і прийомів вивчення ІМ цілям навчання та бажаному результату та співвіднесення їх із реально досягнутим; 8) співвідносити досягнутий результат із запланованою метою; 9) встановлювати невідповідність між результатом та метою діяльності, аналізувати ситуації, що склалися, встановлювати причини та планувати дії щодо їх усунення тощо [2; 8].

Предметом рефлексії є різні етапи професійної діяльності вчителя ІМ, починаючи від планування занять та підготовки різноманітних навчальних матеріалів, проведення уроку / виступ з доповіддю, закінчуючи оцінюванням власної діяльності (досягнутих цілей, успіх / невдачу) та формулювання перспектив подальшого професійного зростання. Підсумуємо викладене у табл. 1.

Таблиця 1

Етапи професійної діяльності вчителя ІМ та предмети рефлексії

	Етап професійної діяльності	Предмет рефлексії
Орієнтування (замисел дії)	планування заняття з ІМ; конструювання та підготовка навчальних матеріалів різного виду; підготовка до виступу.	проектувальні вміння учителя ІМ.
Реалізація (виконання дії)	проведення уроку ІМ; керування навчальним процесом; атмосфера на уроці; виступ з доповіддю, презентацією тощо.	організаційно-комунікативні вміння вчителя ІМ; уміння забезпечувати контроль й оцінювання; риторичні вміння.
Оцінювання-рефлексія	спостереження за своєю діяльністю; оцінювання діяльності, досягнутих результатів; перспективи подальшого розвитку.	дослідницькі вміння вчителя ІМ; аналітичні вміння вчителя ІМ.

При цьому слід зазначити, що науковці, розробляючи можливості запровадження рефлексивного підходу до навчального процесу, розглядають рефлексію як *мету* та рефлексію як *засіб* підготовки вчителя. Так, Л. В. Гайдукова, вивчаючи проблему формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні (ДМ) майбутніх учителів АМ, чітко розмежовує ці два аспекти. У своїй праці дослідниця вказує, що для початкового етапу навчання у ВНЗ (I-II курси) релевантним є перший аспект. Тобто рефлексія виступає однією із цілей навчання та передбачає навчання майбутніх учителів АМ аналізувати, обговорювати, контролювати й формувати власні дії щодо навчання ДМ [5, с. 46-47]. Це пояснюється тим, що впродовж перших двох років навчання у ВНЗ професійна компетентність студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях з практики ІМ та аналізують, керуючись особистим досвідом, набутих у процесі навчання в школі та ВНЗ [9, с. 9]. Принагідно зауважимо, що сформульовані Л. В. Гайдуковою положення щодо професійно орієнтованої компетентності в ДМ, є релевантними і для монологічного мовлення (ММ). Спираючись на виділені авторкою вміннями, розширимо та деталізуємо їх. Для досягнення сформульованої вище мети студентам, майбутнім учителям АМ, потрібно навчитися: 1) усвідомлювати систему набутих студентами знань / уявлень / досвіду щодо вивчення та навчання ДМ і ММ з метою встановлення їх ролі та впливу на подальшу навчальну та професійну діяльність; 2) навчитися самостійно здобувати декларативні знання про ДМ і ММ як види мовленнєвої діяльності та як аспекти навчання; 3) навчитися набувати процедурні знання про ДМ і ММ як види мовленнєвої діяльності та як аспекти навчання; 4) навчитися розвивати здатність аналізувати ситуації навчання ДМ і ММ шляхом ретроспективного аналізу дій учителя, спостереження за діями викладача на заняттях з практики АМ та накопичення відповідної інформації; 5) аналізувати й оцінювати власну діяльність щодо опанування ДМ і ММ з метою виявлення труднощів і помилок та встановлення їх

причин, а також планування необхідних дій щодо їх подолання та/або усунення; б) аналізувати й оцінювати діяльність інших студентів щодо опанування ними ДМ і ММ.

Поділяючи думку Д. МакІнтаєр [18 с. 42-44], ми вважаємо, що рефлексія як засіб є доречнішою для більш просунутого рівня, тобто старших курсів навчання у ВНЗ (III-IV курсів), оскільки в цей період підготовки вчителя ІМ вивчається курс методики викладання ІМ, студенти проходять педагогічну практику в школах, та навчання ІМ повинно відбуватися з поглибленою професіоналізацією; на третьому курсі ВНЗ професійні вміння студентів розвиваються в процесі виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретичного курсу методики викладання ІМ у школі, а на четвертому курсі до зазначених шляхів формування професійних умінь додається педагогічна практика в школі [9, с. 9], студенти, майбутні вчителі, проводять уроки ІМ, аналізують їх, відвідують уроки інших студентів і досвідчених вчителів та здійснюють аналіз відвіданих шкільних заходів (уроків і позакласних заходів).

Постає питання про оцінювання розвитку рефлексивних умінь майбутнього вчителя АМ. Критеріями оцінювання рівня сформованості рефлексивного мислення В. К. Єлісеєв вважає логічність, зрозумілість матеріалу, що викладає / пояснює вчитель, рівень зацікавленості в ньому, впевненості під час викладання, обґрунтованість актуальності проблеми, ступінь позитивного ставлення вчителя до аудиторії; ступінь активності учнів під час уроку; емоційність викладу матеріалу, науковість і новизна матеріалу, творчий характер викладання навчальної дисципліни, ступінь осмислення актуальності знання [6]. У свою чергу, В. А. Сластьонін включає рефлексивний компонент до оцінювального критерію творчого стилю вчителя (уміння дати рефлексивну оцінку своєму психологічному стану), де основним критерієм є сформованість педагогічної рефлексії [10, с. 453-454].

Отже, можна підсумувати, що необхідним компонентом будь-якої фахової компетенції, у тому числі ПОАКГ, мають бути сформовані механізми й уміння рефлексії.

Таким чином, ми проаналізували явище рефлексії та представили різноманітні підходи до його опису. Встановили, що для вчителя іноземної мови важливим елементом професійної діяльності є розвиток так званої педагогічної рефлексії. Розглянули три блоки вмінь рефлексії: загальні вміння рефлексії, вміння рефлексії процесу вивчення ІМ, вміння педагогічної рефлексії, які мають розвиватися в майбутніх учителів ІМ у процесі навчання у ВНЗ. Деталізували вміння рефлексії у професійно орієнтованому діалогічному та монологічному мовленні. Узагальнили критерії оцінювання сформованості рефлексивного мислення педагога.

Перспективами подальших досліджень ми вважаємо розгляд ролі проблемних ситуацій і завдань для розвитку перерахованих вище груп умінь рефлексії, визначення місця рефлексії у структурі самої ПОАКГ майбутніх учителів, а також під час розроблення теоретичних засад й укладання відповідних професійно орієнтованих завдань і вправ.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Артюшина Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Л. А. Артюшина. – Н.Новгород, 2008. – 24 с.
3. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : [монографія] / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
4. Важеевская Н. Е. Рефлексия как элемент содержания образования / Н. Е. Важеевская // Наука и школа. – 2000. – № 6. – С. 23–27.
5. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Гайдукова. – К., 2008. – 342 с.
6. Елисеєв В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / В. К. Елисеєв. – М., 2005. – 460 с.
7. Князева В. В. Рефлексия и рефлексивные методы / В. В. Князева // Вестник ОГПУ : Оренбург : изд-во ОГПУ, 2002. – С. 213–231.
8. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2003. – 426 с.
9. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – К. : КДЛУ та ін., 2001. – 245 с.
10. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Издательский Дом Магистр – Пресс, 2000. – 488 с.
11. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : [монография] / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
12. Стеценко И. А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 228 с.

13. Щукина Э. И. Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности (на втором этапе обучения английскому языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – К., 1991. – 299 с.
14. Языкова Н. В. Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1. – С. 57–61.
15. Яковлева Е. А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Яковлева. – УФА, 2005. – 205 с.
16. Calderhead J. Issues in reflective teaching / J. Calderhead, P. Gates // Conceptualizing Reflection in Teacher Development. – L. and N. Y. : Routledge Falmer, 2004. – P. 1–8.
17. Macaro E. Learning strategies in foreign and second language classrooms / Ernesto Macaro. – L., N.Y. : CONTINUUM, 2001. – 282 p.
18. MacIntyre P. D. How does Anxiety Effects Second Language Learning? : A Reply to Sparks and Ganshow / Peter D. MacIntyre // Modern Language Journal. – 1995. – № 79 (1). – P. 90–99.
19. Matthews D. J. Patterns of Competence in Early Adolescence : A Domain Specific Approach to Gifted Education / Dona J. Matthews. – University of Toronto, 1990. – 174 p.
20. Richards Jack C. Professional development for language teachers / J. C. Richards, T. Farrell. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 202 p.
21. Tarone E. Some thoughts of on the notion of "communication strategy" / T. Tarone // Strategies in interlanguage communication. Ed. By Faerch C. and Kasper G. – L. : Longman, 1983. – P. 61–74.
22. Tchernyche V. V. Etes vous un bon étudiant en langue étrangère ? / Valentine Tchernyche // Іноземні мови. – № 1. – 2007. – С. 60 – 61.

Черныш В. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОВОРЕНИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

В статье изучается явление рефлексии и анализируются подходы к ее описанию. Поднимается проблема педагогической рефлексии. Рассматривается вопрос развития рефлексии у будущих учителей английского языка в процессе формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении. Выделяются три блока умений рефлексии: общие умения, процесса изучения иностранного языка, педагогической рефлексии. Детализируются умения рефлексии в профессионально ориентированной диалогической и монологической речи. Обобщаются критерии оценивания сформированности рефлексивного мышления.

Ключевые слова: профессионально ориентированная англоязычная компетентность в говорении, будущие учителя английского языка, педагогическая рефлексия, общие умения рефлексии, умения рефлексии процесса изучения иностранного языка, умения педагогической рефлексии, оценивание.

Chernysh V. V.

DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN SPEAKING OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH IN THE CONTEXT OF REFLECTIVE APPROACH

The article deals with the problem of reflection as a phenomenon. Various approaches of its description are analyzed. Pedagogical reflection is regarded as a special kind of reflection. Teacher's ability to reflect is closely connected with developing all kinds of professional pedagogical skills, such as: communicative and professionally oriented communicative skills, analytical, skills of planning one's activities and development, organizational skills, controlling and evaluating one's own achievements, readiness to life-long professional development. Some aspects of reflection as an aspect of a foreign language teachers' professional activity are studied. The author accentuates the necessity of developing reflective skills during teaching the professionally oriented speaking to future teachers of English. Three categories of reflective skills are sorted out: general reflective skills, reflective skills for mastering a foreign language and pedagogical reflective skills which must be developed during the whole period of studying at university. The stages of foreign language teachers' professional activities are correlated with the subject of reflection itself. Reflection is considered to be the aim and means of mastering a foreign language in general and teaching a foreign language and methods of teaching to future teachers of English at university in particular. As the aim of teaching reflection presupposes mastering the skills to analyze, discuss, control and plan teacher's professional activities. Reflective skills in oral professionally oriented interaction and monologue are given in detail. Criteria for evaluation of the developed level of reflective skills are generalized.

Key words: professionally oriented competence in speaking, futures teachers of English, pedagogical reflection, general reflexive skills, reflexive skills in mastering a foreign language, skills in pedagogical reflection, evaluation.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2016

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF EDUCATORS THROUGH "ONION" PROJECT

The article deals with the intercultural competence development of educators by means of "Onion" project completion. It is stated that not all the strategies used for developing intercultural competence of educators are proved to be effective which causes difficulties with applying theory to practice. To solve this problem it is suggested to use "Onion" project which requires exploiting theoretical and practical findings to conduct a comparative study. The author draws attention to the importance of intercultural competence of educators in a contemporary society for creating educational environment, which is respectful and inclusive of multiple cultural perspectives.

The aims of "Onion" project include gaining an understanding of comparative education, intercultural theories in the education and different dimensions of national culture through demonstration, personalization, discussion, and presentation. The article explains the name of the project, which refers to the structure of educational systems, consisted of different layers or educational agents such as educators, educational institutions, and governments that are influenced by culture. The article emphasizes the importance of educators who are in the core of the educational system and determine change of other layers. It is stated that in order to complete "Onion" project, educators choose two countries and conduct comparative analysis of both educational systems according to different layers. Thus, "Onion" project, which requires application of Hofstede dimensions, thorough analysis of educational issues from comparative education perspective, presentation of the results and participation in the follow-up discussion, is determined as an effective method of developing intercultural competence of educators. Future research may be aimed at exploiting "Onion" project for a wider range of learners.

Key words: intercultural competence, "Onion" project, Hofstede dimensions, professional development, educators.

Contemporary society characterized by mobility of teachers and students requires creation of educational environment, which promotes successful intercultural communication. Intercultural competence development of educators leads not only to their personal and professional changes, but creates incentives for growth and change at the levels of educational institutions and governments. However, not all the strategies used for developing intercultural competence of educators are effective which leads to their inability to apply theory to practice.

The aim of this article is to analyze and highlight the strategies of developing intercultural competence by means of "Onion" project completed by educators. To achieve this aim it is necessary to investigate the importance of intercultural competence for educators in a globalised society, describe characteristics of the project and reveal the incentives of successful completion of "Onion" project.

The issues connected with creating intercultural environment were highlighted in the works of such prominent researchers as E. Hall, G. Hofstede, R. Porter, E. Rogers, L. Samovar, A. Smith and others. Nevertheless, the issue of effective methods for intercultural competence development of educators needs further investigations. The report "21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review" summarized theoretical and practical findings and developed 15 competency areas viewed from five broad categories: analytic skills, interpersonal skills, ability to execute, information processing and capacity for change [4, p. 1]. It is stated in the report that all the competencies should be considered as closely connected with the given contexts. According to the report, the importance of cross-cultural fluency along with systems thinking and financial literacy is inevitably growing in contemporary global economy [4, p. 2].

The report provided guidelines for American universities, which develop their own competency frameworks. The 21st Century Competency Table, prepared for Masters programs by Columbia university faculty and students' working group, places intercultural competence among the most important. Cultural responsiveness, which belongs to the category "self in system", is defined as the ability to create "a safe learning environment that is knowledgeable, respectful and inclusive of multiple cultural perspectives [1]".

The development of intercultural competence is impossible without overcoming ethnocentrism, which is one of the most common problems hindering successful intercultural communication.

According to L. Samovar, ethnocentrism implies that one culture is considered to be superior to others, which may be explained by the lack of knowledge about peculiarities of other cultures [6, p. 10-13]. Claremont Graduate University (CGU) developed a course "TLCC: Teaching and Learning in Cultural Contexts" aimed at the development of intercultural competence through gaining an understanding of comparative education, intercultural theories in the education and different dimensions of national culture [2]. The course combines theory with practice, thus each new piece of information is analyzed, discussed and even demonstrated by educators, who personalize it and think about the ways of application this newly acquired knowledge according to their educational environment. "Onion" project completion is the main requirement of TLCC course. The name of the project refers to the structure of educational systems in a global age which are represented by educators, educational institutions, governments as educational agents and culture which influences all the other agents [2].

According to P. Cranton, educators represent the core of any educational system (the inner layer of an "onion"). Moreover, their own development, which consists of critical reflection (CR), self-directed learning (SDL) and transformative learning (TL), determines growth and change of other layers [3, p. 165]. The level of their engagement in professional development depends on the educators' individual differences such as learning style, values, and others.

The layer of educational institution determines teaching context like specialization, characteristics of the learners, salary, classrooms and other facilities. The layer of government provides national education guidance. P. Cranton claims that depending on individual characteristics of educators, some contexts may either facilitate or hinder their professional development. According to P. Cranton, the influence of the culture of a particular country, as well as subcultures within larger societies, on educators, educational institutions, governments, cannot be denied [3, p. 165].

In order to complete "Onion" project and use Hofstede dimensions of national culture (Power Distance (PDI), Individualism versus Collectivism (IDV), Masculinity versus Femininity (MAS), Uncertainty Avoidance (UAI)), which are based on relative scores, educators choose two countries and then conduct comparative analysis of both educational systems according to different layers [5]. At the end of the course "TLCC: Teaching and Learning in Cultural Contexts" educators prepare multimedia presentations of their "Onion" projects, which provides an opportunity for them to learn more about different cultures from comparative education perspective. Moreover, issues connected with intercultural peculiarities of national educational systems present rich material for follow-up discussions.

"Onion" project gives educators an opportunity to reflect on their own teaching experience related to the chosen countries, study the materials like educational bills, mission statements, handbooks, surveys, yearbooks, to name just a few. Consequently, overcoming ethnocentrism leads to ruining stereotypes and getting a better understanding of educator performance incentives in multicultural educational community.

To conclude, "Onion" project which requires application of Hofstede dimensions, thorough analysis of educational issues from comparative education perspective, presentation of the results and taking part in follow-up discussion, is considered to be an effective method of developing intercultural competence of educators.

Further research may be devoted to developing "Onion" project aimed at intercultural competence of a wider range of learners.

References

1. Columbia University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.columbia.edu>.
2. Claremont Graduate University TEA Program 2012 Handbook. – CGU, 2012. – 107 p.
3. Cranton P. Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults / Patricia Cranton. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996. – 233 p.
4. Finegold D. 21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf.
5. Geert Hofstede [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://geert-hofstede.com>.
6. Samovar L. Communication between cultures / L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel, C. Roy – Boston : Wadsworth, 2012. – 432 p.

Чугай О. Ю.

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТУ "ONION"

У статті обговорюється один зі шляхів розвитку професійної міжкультурної компетентності викладачів за допомогою участі в проекті "Onion". Цей проект передбачає проведення порівняльного міжкультурного дослідження, використання вимірів культури Гофстеде, презентацію результатів та участь у дискусії, що й обумовлює його ефективність. Назва проекту пов'язана зі структурою освітніх систем, які включають педагогів, які знаходяться в центрі системи освіти і визначають зростання і зміни системи в цілому.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, проект "Onion", виміри культури Гофстеде, професійний розвиток, викладачі.

Чугай О. Ю.

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА "ONION"

В статье обсуждается один из способов развития профессиональной межкультурной компетентности преподавателей с помощью проекта "Onion", предполагающего проведение сравнительного межкультурного исследования, использование измерений культуры Хофстеде, презентацию результатов и участие в дискуссии, что обуславливает его эффективность. Название проекта связано со структурой образовательных систем, включающих педагогов, которые находятся в центре системы образования и определяют рост и изменение системы в целом.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, проект "Onion", измерения культуры Хофстеде, профессиональное развитие, преподаватели.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається підсистема вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Описано три етапи формування цієї компетенції: підготовчий, основний, підсумковий. До підсистеми вправ включено три групи вправ, ілюстровані прикладами: для формування мовленнєвих навичок та розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання у процесі СР; для розвитку та вдосконалення метакогнітивних умінь у СР з аудіювання; для розвитку та вдосконалення умінь аудіювання у СР.

Ключові слова: підсистема вправ, підготовка майбутніх учителів, самостійна робота, компетенція в аудіюванні.

Реформування системи мовної підготовки майбутніх учителів передбачає розвиток їх пізнавальної самостійності, підготовку до безперервної професійної самоосвіти, соціальної та професійної мобільності. Одним із пріоритетних завдань є формування англомовної компетенції в аудіюванні (КА) майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (СР), оскільки від рівня іншомовної професійно-спрямованої компетенції майбутнього вчителя значною мірою залежить його здатність до подальшого вміння користуватися іноземною мовою в професійному спілкуванні. Необхідною передумовою організації навчального процесу з формування англомовної КА майбутніх учителів у процесі СР є чітке уявлення про етапність навчання та підсистему вправ, що уможливило ефективну реалізацію відповідної методики навчання на практиці.

Проблема створення підсистеми вправ для формування КА для студентів-майбутніх учителів розглядалася такими вченими, як: Н. Ю. Абрамовская, Д. В. Агапова, О. Б. Бігич, О. Ю. Бочкарьова, К. М. Бржозовська, Р. І. Вікович, А. Є. Капаєва, Н. Ю. Кіріліна, М. С. Кіронова, К. О. Колеснікова, Я. А. Крапчатова, О. А. Мацнева, Д. В. Позняк, Т. В. Савицька, О. О. Сіваченко, І. В. Шукіна. Однак питання розробки підсистеми вправ для формування КА майбутніх учителів у процесі СР залишається теоретично і практично не розробленим.

У зв'язку з цим метою статті є представити теоретично обґрунтовану підсистему вправ для формування КА майбутніх учителів у процесі СР. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: 1) проаналізувати основні вимоги до вправ, що зумовлюють критерії визначення типів і видів вправ; 2) проаналізувати етапи формування КА майбутніх учителів у процесі СР; 3) навести приклади вправ, які майбутні учителі виконують під час навчання.

Основною одиницею підсистеми є вправа, що включає такі компоненти: завдання, зразок його виконання, виконання завдання та контроль. Нами були враховані вимоги до кожного з компонентів вправи, запропоновані Н. К. Склярєнко [9, с. 3]. Так, для завдань до вправ висувались вимоги комунікативності, створення навчально-комунікативної ситуації, вмотивованості та новизни. Для фази виконання завдання враховувались форма організації роботи, рівень автономії дій студентів, наявність / відсутність опор. Для розробки останньої фази вправи був визначений об'єкт контролю (рівень сформованості англомовної КА) та обрані форми та види (само)контролю. З огляду на специфіку нашого дослідження особливої ваги набувають такі вимоги, як врахування рівня автономії студента та використання форм контролю, відповідних меті та умовам навчання у процесі СР.

Таким чином, визначивши основні вимоги до вправ для формування КА майбутніх учителів у процесі СР та ґрунтуючись на загальноприйнятій класифікації вправ для навчання аудіювання, ми розробили вправи відповідно до таких критеріїв: 1) спрямованість на прийом або видачу інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи); 2) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні вправи); 3) вмотивованість (вмотивовані вправи); 4) ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів (вправи з повним, з частковим і з мінімальним керуванням); 5) за участю рідної мови (одномовні, двомовні); 6) наявність опор (вправи без опор, вправи зі спеціально створеними опорами); 7) функція у навчальному процесі (тренувальні, контрольні); 8) місце виконання (аудиторні, домашні); 9) спосіб організації або режим і форма роботи (індивідуальні, з фонограмою) [7, с. 66; 9, с. 3–7].

Для досягнення цілей навчання необхідно розробити вправи різних типів і видів, визначити етапи навчання, включити вправи до відповідної підсистеми. Слідом за А. М. Щукіним, під системою вправ розуміємо сукупність різних типів, видів і різновидів вправ, об'єднаних згідно з призначенням матеріалом та способом виконання [1, с. 276]. Стосовно навчання окремого ВМД, яке відбувається в певних умовах і не передбачає формування всіх умінь у цьому ВМД використовується термін "підсистема вправ".

Визначаючи етапність формування англомовної АК майбутніх учителів, слід звернутися до опису процесу сприйняття на слух аудіотексту. Так, послідовність розуміння іншомовного аудіотексту включає такі етапи: 1) стратегічний (підготовчий етап) – попереднє орієнтування в комунікативній ситуації, в ході якої студент отримує інформацію про тематику мовленнєвого висловлювання, розумове налаштування на усвідомлення загального спрямування мовленнєвого АТ (аудіотексту), його учасників, комунікативний простір, пошук та усвідомлення головної думки висловлювання, усвідомлення мети, мотиву та смислу АТ, комунікативного наміру мовця, 2) етап первинного формування образу АТ – первинне сприйняття мовного та мовленнєвого матеріалу, формулювання основної мети АТ, мовного образу на основі мовного досвіду слухача, 3) етап пізнання образу АТ (перехід від образу до розуміння АТ) – пізнання мовного матеріалу за формальними ознаками (фонетичними, лексичними, граматичними), смислове сприйняття на рівні слова та словосполучення, смислових блоків, смислова інтерпретація мовленнєвого АТ (повне розуміння) [6, с. 132–137].

На основі дослідження психолого-педагогічних передумов [12] та змісту формування англомовної КА [11], враховуючи вимоги щодо розвитку вмій аудіювання на першому курсі ВНЗ, та спираючись на дослідження з проблеми навчання аудіювання (І. І. Халєєва (1989), О. Б. Бігич (2012), Н. В. Слухіна (1996), В. В. Черниш (2001), Я. М. Колкер (2002), К. М. Бржозовська (2003), Д. В. Агапова (2004), Н. Ю. Кірілліна (2006), О. Ю. Бочкарьова (2007), Д. В. Позняк (2007), К. О. Колеснікова (2008), О. О. Сіваченко (2009), О. А. Мацнєва (2009) було визначено три етапи формування КА майбутніх учителів: *підготовчий, основний і підсумковий*. Такий розподіл процесу навчання аудіювання на етапи був здійснений згідно зі ступенем самостійності студентів у СР, розвитку у них метакогнітивних умінь, а також з урахуванням основної мети нашого дослідження.

Так, на *підготовчому етапі* необхідно розвивати психологічні механізми аудіювання (мовленнєвий слух, ймовірного прогнозування, пам'яті, осмислення), активізувати фонові знання та вдосконалювати лексичні, граматичні та фонетичні навички аудіювання, ознайомити студентів зі стратегіями роботи з АТ, а також розвивати рефлексивно-мотиваційні вміння, без яких формування англомовної КА у процесі СР не може бути успішним. Отже, на підготовчому етапі реалізується процесуальний аспект ЗН аудіювання. На цьому етапі визначається мета аудіювання, усуваються труднощі аудіювання, створюється мотивація до слухання, і таким чином процес навчання стає мотивованим та особистісно-орієнтованим. Оскільки володіння фоною інформацією уможливує концентрацію на АТ та вибір стратегії аудіювання, то на дотекстовому етапі роботи студенти "занурюються" в контекст ситуації [10, с. 19].

Під час підготовчого етапу викладач пояснює студентам, як організувати СР з аудіювання, заповнювати навчальний щоденник та контрольний лист самостереження рівня сформованості англомовної КА у процесі СР. Студенти вивчають пам'ятку "Як самостійно працювати з аудіотекстом?", яка допомагає зорієнтуватись у послідовності дій щодо слухання аудіотексту та виконання вправ з аудіювання.

На підготовчому етапі виконуються вправи чотирьох підгруп:

- 1) для формування і вдосконалення рефлексивно-мотиваційних умінь;
- 2) для формування граматичних навичок аудіювання;
- 3) для формування лексичних навичок аудіювання;
- 4) для розвитку ймовірного прогнозування.

Вправи цього етапу є некомунікативними й умовно-комунікативними; рецептивними та рецептивно-репродуктивними; частково керованими; за режимом організації роботи – індивідуальними.

На *основному етапі* формування англомовної КА має місце розвиток умінь розуміння основного змісту АТ, умінь часткового розуміння АТ, умінь повного розуміння АТ, умінь письмової фіксації інформації, вмій орієнтації та реалізації спланованих дій. Студенти вчаться використовувати стратегії аудіювання залежно від поставленої мети. На цьому етапі реалізується предметний (комунікативний) аспект навчання аудіювання, який полягає у розвитку рецептивних умінь розуміти зміст почутої інформації. Основний етап роботи над текстом має на меті розвиток умінь смислової переробки інформації та фіксації сприйнятої інформації на слух, а також виявлення змісту прослуханого АТ – розкриття сюжетної лінії, подій, основної ідеї, емоційного фону.

На зазначеному етапі студенти вчаться розрізняти основну та другорядну інформацію, здійснювати сприйняття інформації згідно із завданням [5, с. 112], встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в АТ, висловлювати власне ставлення, робити висновки, оволодівають прийомами письмової фіксації інформації при аудіюванні.

Вправи цього етапу також підрозділяються на підгрупи:

- 1) для формування і вдосконалення інструментально-організаційних умінь;
- 2) для формування і вдосконалення вмінь реалізації навчальної діяльності;
- 3) для розвитку механізму осмислення АТ;
- 4) для розвитку механізму ймовірного прогнозування;
- 5) для розвитку вмінь розуміння основного змісту АТ;
- 6) для розвитку вмінь часткового розуміння АТ;
- 7) для розвитку вмінь повного розуміння АТ;
- 8) для розвитку вмінь письмової фіксації інформації під час аудіювання.

На основному етапі пропонуються умовно-комунікативні, комунікативні рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи із частковим і мінімальним рівнем керування, за режимом організації роботи – індивідуальні.

Підсумковий етап спрямований на вдосконалення вмінь аудіювання у процесі СР з одночасним формуванням умінь (само)контролю та рефлексії набутого рівня володіння англомовної КА. Вони спрямовані на перевірку повноти та точності прослуханого АТ. Підсумковий етап роботи з текстом має на меті аналіз, узагальнення інформації, прослуханої в тексті. Завдання цього етапу стимулюють осмислення прослуханої інформації. На цьому етапі виконуються вправи таких підгруп: 1) для розвитку вмінь реалізації навчальної діяльності; 2) для розвитку вмінь розуміння основного змісту АТ; 3) для розвитку вмінь часткового розуміння АТ; 4) для розвитку вмінь повного розуміння АТ; 5) для розвитку вмінь письмової фіксації інформації; 6) для розвитку вмінь (само)контролю та рефлексії.

Отже, формування англомовної КА у процесі СР відбувається на трьох етапах. У межах кожного етапу навчання передбачається використання груп вправ, створених на матеріалі АТ, відібраних з директорій подкастів мережі Інтернет.

З метою створення підсистеми вправ для формування англомовної КА майбутніх учителів у процесі СР слід проаналізувати наявні в науці точки зору з цього питання. Дослідники виділяють різні підсистеми вправ для формування навичок і розвитку вмінь зазначеного ВМД. Так, О. Б. Бігич пропонує дві підсистеми вправ для навчання аудіювання. До 1-ї підгрупи відносяться вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання (фонетичних, лексичних, граматичних) та розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання (мовленнєвого слуху, аудитивної пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування) [2]. 2-га підсистема включає вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (передбачати зміст, виділяти головне, знаходити деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту. Подібний підхід використовує О. Ю. Бочкарьова, яка виокремлює групу підготовчих вправ і групу власне аудитивних вправ. Метою першої групи вправ є подолання труднощів мовного та психологічного характеру. Друга група вправ спрямована на розвиток умінь аудіювання та реалізується на трьох етапах роботи з АТ (дотекстовому, етап в активному аудіюванні, післятекстовому) [3]. Двоцленну побудову системи вправ використовує і Р. І. Вікович, яка співвідносить її з етапами навчання [4]. К. О. Колеснікова пропонує підсистему вправ, що складається з трьох груп: 1) підготовчі вправи (для вдосконалення лексичних, граматичних і фонетичних навичок аудіювання та розвитку психологічних механізмів аудіювання), 2) мовленнєві вправи, що розмежовуються для дотекстового, текстового та післятекстового етапів), 3) контролюючі – для визначення рівня сформованості вмінь аудіювання [5, с. 101–107]. У контексті формування КА у процесі СР Д. В. Позняк пропонує комплекс вправ, до якого включає групу вправ для розвитку метакогнітивних умінь і групу вправ для розвитку та вдосконалення профільованих предметних умінь аудіювання [8, с. 109–110].

Проаналізувавши наявні в методичній науці підходи до виокремлення груп вправ для навчання аудіювання, ми створили підсистему вправ, до якої увійшли три групи вправ: 1) для формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих механізмів аудіювання у процесі СР; 2) для розвитку та вдосконалення метакогнітивних умінь у СР з аудіювання; 3) для розвитку та вдосконалення вмінь аудіювання у СР, що продемонстровано на рис. 1.

В рамках кожної групи було виокремлено відповідні підгрупи вправ, а саме: 1) підгрупа вправ для формування фонетичних навичок аудіювання; 2) підгрупа вправ для формування лексичних навичок аудіювання; 3) підгрупа вправ для формування граматичних навичок аудіювання; 4) підгрупа вправ для розвитку мовленнєвого слуху; 5) підгрупа вправ для розвитку аудитивної пам'яті; 6) підгрупа вправ для розвитку механізму осмислення; 7) підгрупа вправ для розвитку механізму ймовірного прогнозування; 8) підгрупа вправ для розвитку рефлексивно-мотиваційних умінь; 9) підгрупа вправ для розвитку інструментально-організаційних умінь; 10) підгрупа вправ для розвитку вмінь реалізації навчальної діяльності; 11) підгрупа вправ для розвитку вмінь (само)контролю та рефлексії; 12) підгрупа вправ для розвитку вмінь розуміння основного змісту АТ; 13) підгрупа вправ для розвитку вмінь часткового розуміння АТ; 14) підгрупа вправ для розвитку вмінь повного розуміння АТ; 15) підгрупа вправ для розвитку вмінь письмової фіксації інформації під час аудіювання. Їхній вибір зумовлений специфікою роботи з АТ та умовами організації СР з ІМ.

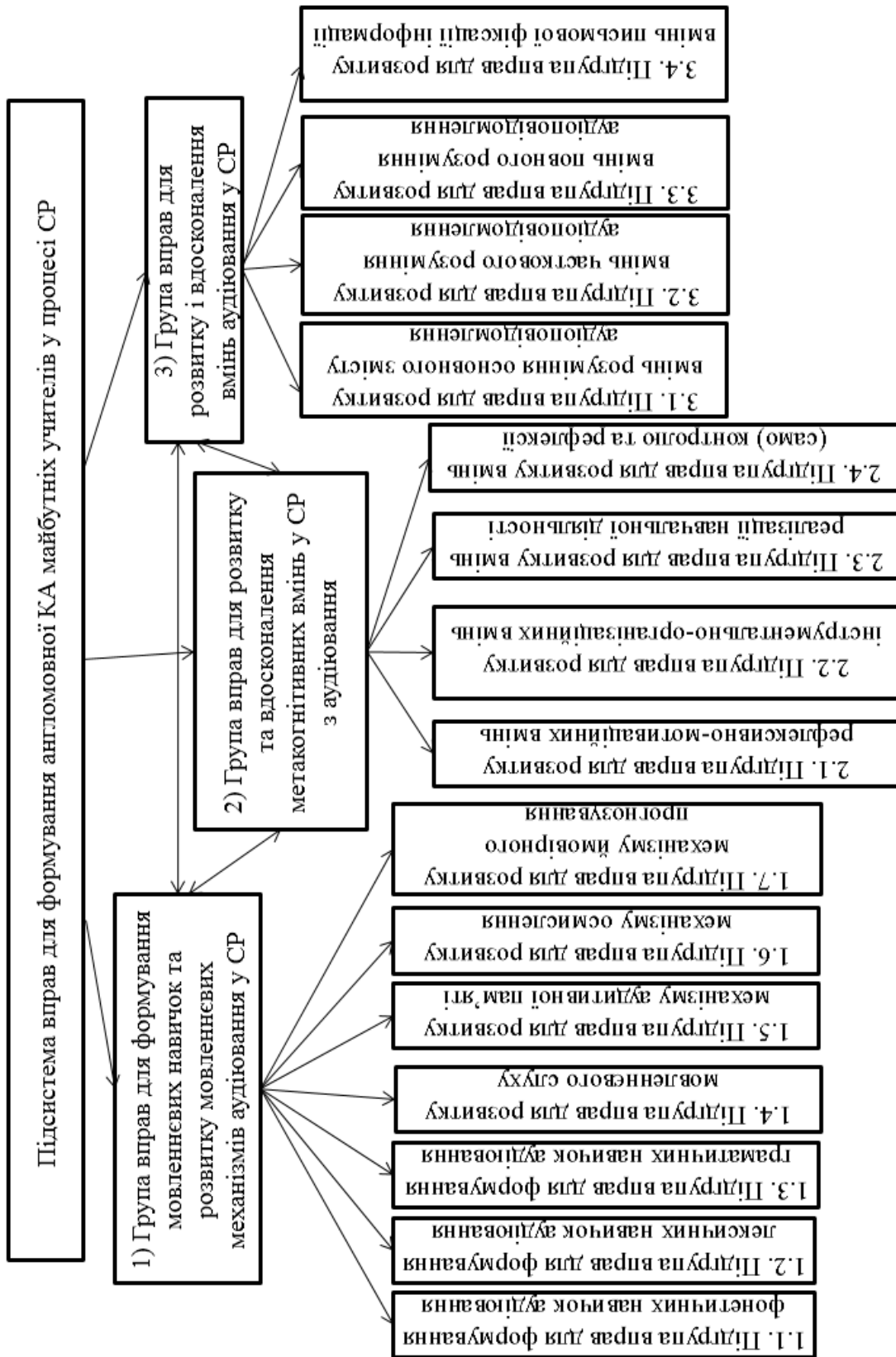


Рис. 1. Підсистема вправ для формування англійської КА майбутніх учителів у процесі СР

Нижче наводимо приклади до груп вправ.

Група вправ для формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання

Приклад 1

Мета: створення мотивації до слухання та розуміння сприйнятої на слух інформації.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, мінімально керована.

Вид вправи: відповіді на запитання, співвіднесення з власним досвідом.

Instruction: Listen to some students explaining their motives for studying English. Why do these students need to listen to English recordings?

	<i>Why should he / she listen to English recordings?</i>
<i>Speaker 1</i>	
<i>Speaker 2</i>	
<i>Speaker 3</i>	
<i>Speaker 4</i>	
<i>Speaker 5</i>	

Think and write why listening is necessary for you.

Приклад 2

Мета: формування рецептивних граматичних навичок розрізнення форм дієприкметника теперішнього та минулого часу.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: вибір правильного варіанту.

Instruction: Listen and circle the participle you hear.

1. They were (*taken / taking*) in by surprise.
2. She's always been (*forbidden / forbidding*) to do it.
3. It is (*shaken / shaking*) from time to time.
4. I was (*given / giving*) a chance to improve the things.
5. The leaves are (*fallen / falling*) and the trees look gloomy.
6. They were (*beaten / beating*).
7. They are (*grown / growing*).
8. Have they (*thrown / been throwing*) them out?
9. They are (*eaten / eating*).
10. It's (*been / being*) done.

Приклад 3

Мета: розвивати аудитивну пам'ять, формувати рецептивні граматичні навички сприйняття множини іменників.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: вибір правильного варіанту відповіді.

Instruction: Listen to the plural forms and underline the word you hear.

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1. <i>officers – offices</i> | 5. <i>dancers – dances</i> |
| 2. <i>villagers – villages</i> | 6. <i>coppers – copies</i> |
| 3. <i>watchers – watches</i> | 7. <i>cookers – cookies</i> |
| 4. <i>purchasers – purchases</i> | 8. <i>researchers – researches</i> |

Приклад 4

Мета: активізація фонові інформації, створення установки на слухання тексту.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: сприйняття лінгвосціологічної інформації.

Instruction: Before listening to the podcast about Christmas sales read and study the information related to the text.

1. *After Christmas sales* – are the sales the stores have after the 25th of December (Christmas Day), they sell things which people didn't buy for Christmas;

2. *Christmas decorations* – are the things used to remind someone of the holiday. In the US a lot of people put lights outside their houses during Christmas;

For more information about Christmas and Christmas traditions you may go to <http://en.wikipedia.org/wiki/Christmas>

3. *"For better or for worse"* – the expression often used at a wedding ceremony when two people are getting married. They make promises to each other to stay with each other for rich or for poor.

Приклад 5

Мета: формувати рецептивні лексичні навички.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: співвіднесення слова з його значенням.

Instruction: Before listening to the podcast about shopping at the supermarket match the words and word combinations with the proper meaning.

- | | |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. stoker | a. a large group of something delivered to the supermarket |
| <input type="checkbox"/> 2. aisle | b. to keep something available to sell |
| <input type="checkbox"/> 3. to be out of stock | c. grown without any artificial chemicals |
| <input type="checkbox"/> 4. shipment | d. person who puts the shopping items on the shelves |
| <input type="checkbox"/> 5. to discontinue | e. not to have anything in one's hands |
| <input type="checkbox"/> 6. to stock | f. not to be available for sale |
| <input type="checkbox"/> 7. organic | g. a place where you can walk between the shelves |
| <input type="checkbox"/> 8. empty-handed | h. not to be available because it is not popular, expensive. |

Група вправ для розвитку та вдосконалення метакогнітивних умінь у СР з аудіювання

Приклад 6

Мета: розвивати вміння аналізувати процес аудіювання.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: відповідь на запитання.

Instruction: After listening and performing the tasks, give answers to the following questions.

1. *Do you keep control over yourself in each of the listening stages (predicting, planning, monitoring and evaluating)?*

2. *Analyze your work on listening comprehension: what have you done easily and successfully? What was not fulfilled and why?*

Група вправ для розвитку та вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання у СР

Приклад 7

Мета: розвиток умінь письмової фіксації інформації, використання символів, виокремлення суттєвої інформації в тексті.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: короткий запис почутого АТ.

Instruction: Listen to the recording for the second time and take notes on the main information. Make use of the following symbols (yrs – years, GB – global warming, ↑ increases, → leads to, + and). Do not write every word you hear. Do not write down full sentences. Do write the main ideas and some details.

Отже, ми пропонуємо підсистему вправ для формування англомовної КА майбутніх учителів у процесі СР, яка включає спеціальні групи вмінь для розвитку та вдосконалення метакогнітивних умінь аудіювання у процесі СР. Проаналізовано вимоги до вправ, а також критерії для визначення типів і видів вправ відповідно до мети дослідження. Визначено етапи формування англомовної КА майбутніх учителів у процесі СР. Запропонована підсистема вправ спрямована не лише на формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання у процесі СР, розвиток і вдосконалення вмінь аудіювання у процесі СР, але й на розвиток і вдосконалення метакогнітивних умінь аудіювання у процесі СР.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні проблеми ведення навчального щоденника при формування КА у процесі СР.

Використані джерела

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

2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19–30.
3. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 278 с.
4. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. І. Вікович. – К., 2011. – 344 с.
5. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Колесникова. – М., 2008. – 240 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
7. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Мацнева. – К., 2009. – 261 с.
8. Позняк Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Позняк. – Екатеринбург, 2007. – 230 с.
9. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
10. Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 9–18.
11. Шевкопляс Л. В. Зміст формування англомовної компетентції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи / Л. В. Шевкопляс // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 265–273.
12. Шевкопляс Л. В. Теоретичні передумови формування англомовної компетентції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи / Л. В. Шевкопляс // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 19. – С. 102–109.

Шевкопляс Л. В.

УПРАЖНЕННЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АУДИРОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье описывается подсистема упражнений для формирования англоязычной компетенции в аудировании будущих учителей. Описано три этапа формирования указанной компетенции: подготовительный, основной, итоговый. В подсистему упражнений включено три группы упражнений, иллюстрированных примерами: для формирования речевых навыков и развития речевых механизмов аудирования; для развития и совершенствования метакогнитивных умений аудирования в СР; для развития и совершенствования умений аудирования в СР.

Ключевые слова: подсистема упражнений, подготовка будущих учителей, самостоятельная работа, компетенция в аудировании.

Shevkoptyas L. V.

THE SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING FUTURE EFL TEACHERS' LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE IN SELF-STUDY WORK

The article is dedicated to the description of the subsystem of exercises for forming prospective EFL teachers' listening comprehension competence in self-study work. The types of exercises have been defined. The criteria for elaborating the exercises for forming future EFL teachers' listening comprehension competence included: focus on input or output of information, communicativeness, motivation, the level of guidance of students' language activity, presence or absence of supports, function in the learning process, the place of performance, the way of organization. The stages of forming future EFL teachers' listening comprehension competence included: the preparatory stage, the main stage and the final stage. The preparatory stage is aimed at developing students' speech mechanisms, activating background knowledge, improving lexical, phonetic and grammatical habits in listening comprehension, acknowledging the students with the listening comprehension strategies and developing reflexive-motivational skills. The main stage refers to developing the skills for skim listening, for partial listening and for detailed comprehension, note-taking skills and self-study orientation and realization skills. The final stage focuses on improving listening comprehension skills in self-study work and developing reflexive and self-assessment skills. The subsystem of exercises for forming future EFL teachers' listening comprehension competence in self-study work comprises three groups of exercises: for forming speech habits and developing the mechanisms of listening comprehension in self-study work, for developing metacognitive skills for self-study work in listening comprehension, for developing and improving listening comprehension skills in self-study work. Exemplified are the exercises that have been developed for the future teachers.

Key words: subsystem of exercises, future EFL teachers' preparation, self-study work, listening comprehension competence.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2016

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті порушується проблема формування інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Здійснюється аналіз досліджень науковців стосовно проблеми використання інформаційних технологій та формування інформатичної компетентності. Всебічно розглянуті визначення поняття "інформатична компетентність"; пояснюється різниця між інформаційною та інформатичною компетентностями. Пропонується структура інформатичної компетентності в контексті підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Ключові слова: інформатична компетентність, навчання іноземних мов, засоби ІКТ, професійна підготовка.

Однією з найважливіших умов модернізації освіти, визначених "Національною доктриною розвитку освіти в Україні", є підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення. У доктрині також підкреслюється, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві. Державною національною програмою "Освіта України XXI століття" наголошується на важливості підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня, створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування здатності до самоосвіти, широкого застосування ІКТ. Усвідомлення цього потребує від педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) якісної професійно-педагогічної підготовки та формування ключових компетентностей майбутнього викладача, а саме: відмінне знання предмету; здатність користуватися різними стратегіями навчання та викладання; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій; уміння знаходити, обробляти, аналізувати інформацію з різних джерел; здатність до безперервного та актуального навчання [2, с. 389]. Наявність цих компетентностей дозволяє викладачеві стати експертом у своїй професійній діяльності. Тому актуальним завданням професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є пошук таких моделей навчання, які б сприяли формуванню їхньої інформатичної компетентності.

Під *інформатичною компетентністю майбутнього вчителя іноземних мов* розуміємо таке інтегративне утворення особистості, яке поєднує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології, уміння, навички та досвід їх використання для розв'язування педагогічних і методичних задач засобами інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов, спроможність представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі, що проявляється у прагненні, здатності та готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності та в повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [5, с. 62]. При цьому варто відрізнити *інформатичну* компетентність від *інформаційної*, що є сукупністю компетенцій, пов'язаних із роботою з інформацією у всіх її формах і представленнях, які дозволяють ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів як у традиційній друкованій формі, так і комп'ютерними телекомунікаціями, працювати з інформацією в різних її формах і представленнях як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності [4, с. 26].

Питання *інформатичної* компетентності майбутнього вчителя досліджувалося в різноманітних аспектах. Суттєвим внеском у розробку проблеми формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя стали дослідження М. С. Головань, Л. М. Горбунової, А. Литвин, А. В. Хатько. Розв'язанню питання інформатизації освіти та вивченню теоретичних засад використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи присвячено роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: В. П. Беспалька, І. В. Гавриш, В. І. Євдокимова, М. І. Жалдак, М. В. Кларіна, О. Г. Козлової, М. П. Лапчика, Є. С. Полат, І. В. Роберт, С. О. Сисоєвої та ін. Для нашого дослідження вагомими стали наукові праці, в яких розкрито концептуальні положення, сутність поняття "інформаційно-комунікаційні технології" (М. А. Бовтенко, К. Ю. Вітенберг, В. І. Євдокимов, І. І. Костікова, В. Н. Подковиркова, О. М. Разинкіна, Л. І. Морська, А. О. Маслюк). Проте аналіз наукових праць із теми дослідження засвідчив, що теоретичні й методичні аспекти використання ІКТ для реалізації конкретних завдань організації процесу формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов розроблені недостатньо.

Ми поділяємо думку С. О. Сисоєвої та І. В. Соколової щодо визначення пріоритетів у підготовці майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій. Необхідною є переорієнтація методики навчання інформаційних технологій на пріоритет розвивальної функції, безперервність формування

інформатичної компетентності на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" шляхом запровадження змістових модулів і виділення базового "ядра знань", визначення рівнів сформованості інформатичної компетентності [7, с. 273]. На думку Ю. Самойленко, саме ІТ впливають на зміну ціннісного потенціалу майбутнього вчителя-філолога, у тому числі на сприймання інформаційних технологій як необхідного атрибуту професійної діяльності, зокрема у процесі профільного навчання [8]. Представимо структуру інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за рівнями та видами діяльності у вигляді таблиці.

Структура інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за рівнями та видами діяльності

Рівень сформованості інформатичної компетентності		Базовий репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Творчий рівень
		Вміння та навички		
Вид діяльності	Визначення, пошук та опрацювання інформації	<u>Мати уявлення та вміння за зразком використовувати</u> - засоби опрацювання інформації; - електронні ресурси для навчання ІМ; - сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов.	<u>Вміння самостійно обирати та використовувати:</u> - засоби опрацювання інформації; - електронні ресурси для навчання ІМ; - сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов.	<u>Комплексне творче вміння обирати та використовувати</u> - засоби опрацювання інформації; - електронні ресурси для навчання ІМ; - сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов.
	Організація та представлення інформації	Мати уявлення та вміння структуризації та логічного подання матеріалу відповідно до заданої системи.	Вміння самостійно обирати найбільш доцільні види та способи структуризації матеріалу.	Здатність творчого представлення інформації, високий рівень використання презентацій, засобів концептуальної візуалізації, графіків, діаграм.
	Використання персонального комп'ютера та програмного забезпечення	Уміння за зразком створювати вправи для навчання ІМ за допомогою комп'ютерних програм та Інтернет-ресурсів.	Уміння самостійно обирати необхідні комп'ютерні програми та Інтернет-ресурси для створення вправ.	Уміння самостійно обирати необхідні комп'ютерні програми та Інтернет-ресурси для створення вправ, використовуючи нестандартні ідеї та рішення.
	Планування, організація та контроль навчального процесу	Мати уявлення та використовувати офісні та спеціальні програми для планування, організації та контролю навчального процесу за готовим шаблоном.	Використовувати офісні та спеціальні програми для планування, організації та контролю навчального процесу.	Навички розробки шаблонів планування, організації, контролю навчального процесу, підбір та використання комп'ютерних програм та он-лайн ресурсів для організації навчального процесу.

Рівень сформованості інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначаємо в синтезі знань, умінь, навичок, мотивів (упевненість в необхідності володіти методикою використання сучасних інформаційних технологій у навчанні іноземних мов) і зовнішньої виразності (поведінка), що виявляється у відкритості до нових знань із сучасних інформаційних технологій, готовність допомогти учням їх використовувати, у розвитку комунікативних здібностей, а також самостійності, наполегливості, витриманості, цілеспрямованості, критичності мислення та творчості.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці методики формування інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки; розробці навчально-методичних матеріалів для поточного й підсумкового контролю рівня сформованості інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Використані джерела

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
2. Маслюк А. О. Інформаційно-комунікаційні технології як новітні засоби формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов / А. О. Маслюк // Сучасні

- інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 22 / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2009. – С. 389–392.
3. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Є. М. Смирнова-Трибульська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 530 с.
 4. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28.
 5. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М. С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
 6. Ромашенко В. Є. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів-філологів: принципи відбору та структурування змісту / В. Є. Ромашенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2013. – Вип. 1/2. – С. 87–93.
 7. Самойленко Ю. П. Формування вмінь використання майбутнім учителем-філологом інформаційних технологій у профільному навчанні: стан проблеми / Ю. П. Самойленко // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 44. Педагогічні науки. – 2008. – С. 97–100.
 8. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. – Київ-Маріуполь : Маріупольський держ. гуманітарний ун-т, 2010. – 300 с.
 9. Integrating informational technology into the teacher education curriculum: process and products of change / N. Wendworth, R. Earle, M. Connel, editors. – New York : The Haworth Press, Inc., 2004. – 188 p.

Юцевич И. С.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье поднимается проблема формирования информатической компетентности будущих учителей иностранных языков. Осуществляется анализ исследований по проблеме использования информационных технологий и формирования информатической компетентности. Представлено определение понятия "информатическая компетентность", объясняется отличие между информационной и информатической компетентностями. Предлагается структура информатической компетентности в контексте подготовки будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: информатическая компетентность, обучение иностранным языкам, средства ИКТ, профессиональная подготовка.

Yutsevych I. S.

FORMING INFORMATICS COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER-TRAINEES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The problem of informatics competence forming in foreign language teacher-trainees is discussed in the article. The results of the research analysis of the problem of information technologies use in the sphere of foreign language teaching as well as informatics competence formation are represented. Definitions of the concept "informatics competence" are considered, and the difference between the informational and informatics competences is explained. The structure of informatics competence in the context of foreign language teaching is provided. The structure includes levels and kinds of activities, where definite skills of foreign language teacher-trainees according to the levels of competence formation are represented.

Three main levels of informatics competence are represented which are the basic level, productive level and creative level – that shows the highest proficiency and computer literacy concerning information technologies use for learning / teaching purposes. The necessity of informatics competence formation in foreign language teachers-trainees during the fourth year of Bachelor's program is grounded. Hence the necessity to introduce into the Curriculum a special course "Information technologies in foreign language teaching" aimed at such competence formation. The formed competence is seen as a combination of special computing skills and methodological knowledge, which enable prospective teachers to use information technologies which are computer programs and on-line resources for the purposes of teaching, development of methodological materials, organizing studying and teaching process, analysis and assessment of students' works. The future research presupposes development of method-guides and other methodological materials for informatics competence formation in foreign language teachers-trainees. Further development and improvement might get the proposed structure of informatics competence formation.

Key-words: informatics competence, foreign languages teaching, IT and computing means, professional training, teacher-trainees.

Стаття надійшла до редакції 18.10.16

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андронік Наталія Павлівна* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
- Баклаженко Юлія Вікторівна* старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського", Україна.
- Безлюдна Віта Валеріївна* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна.
- Биконя Оксана Павлівна* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
- Бирюк Ольга Василівна* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
- Бичек Олена Андріївна* викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
- Бобир Світлана Леонідівна* кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Екс-Президент TESOL-Ukraine, Україна.
- Британ Юлія Володимирівна* кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
- Ващило Ольга Валеріївна* викладач і пошукувач кафедри теорії практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Україна.
- Володько Анна Миколаївна* старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Україна.

<i>Гергуль Світлана Миколаївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
<i>Городнича Лариса Віталіївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
<i>Гурина Наталія Вікторівна,</i>	викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
<i>Дацків Ольга Павлівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Україна.
<i>Дзіман Ганна Михайлівна</i>	викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" імені І.І. Сікорського, Україна.
<i>Дудолодова Альона Василівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Україна.
<i>Дудолодова Ольга Василівна</i>	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Україна.
<i>Євдокімова-Лисогор Леся Анатоліївна</i>	аспірантка, викладач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Україна.
<i>Іванова Інга Михайлівна</i>	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Кардашова Наталія Валеріївна</i>	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Ковальчук Ольга Сергіївна</i>	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Коргунюк Юлія Василівна</i>	молодший науковий співробітник науково-дослідницької лабораторії інтернаціоналізації вищої освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна.
<i>Корнева Зоя Михайлівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету "Київський політехнічний інститут", Україна.

<i>Куом Філ</i>	магістр гуманітарних наук, викладач Норфолкського університету Олд Домініон штату Вірджинія, США; викладач англійської мови в Індонезії; доброволець Корпусу Миру в Україні.
<i>Курманова Бактигуль Жакенівна</i>	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології освіти Актюбинського регіонального державного університету ім. К. Жубанова, Казахстан.
<i>Кусаметова Гульсум Копжасарівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології освіти Актюбинського регіонального державного університету ім. К. Жубанова, Казахстан.
<i>Мартиненко Олена Євгенівна</i>	викладач кафедри англійської мови факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Маслов Юрій Всеволодович</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ЗО "Військова академія Республіки Білорусь", Республіка Білорусь.
<i>Мацнева Оксана Анатоліївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
<i>Морган Енн</i>	магістр початкової інклюзивної освіти, магістр менеджменту та професійного удосконалення вчителів, голова управління початкової освіти м. Свонсі, Уельс, Велика Британія.
<i>Мороз Лілія Миколаївна</i>	викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
<i>Огородник Наталя Євгеніївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Олійник Тамара Олександрівна</i>	викладач кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Осадча Надія Василівна</i>	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
<i>Павленко Галина Володимирівна</i>	кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Таганрозького інституту управління та економіки, Росія.
<i>Павленко Олександр Євгенович</i>	доктор філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Таганрозького інституту імені А.П. Чехова Ростовського державного економічного університету, Росія.

<i>Панзига Оксана Миколаївна</i>	викладач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
<i>Перрі Говард Рендольф</i>	викладач англійської мови Мюнхенського навчального центру для дорослих (Münchner Volkshochschule) та перекладач Siemens AG, Німеччина.
<i>Пинюта Ірина В'ячеславівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної іншомовної підготовки факультету слов'янських і германських мов Барановичського державного університету, Республіка Білорусь.
<i>Пілішек Світлана Олександрівна</i>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету, Україна.
<i>Починок Тетяна Вікторівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Гомельського державного університету ім. Ф. Скорини, Республіка Білорусь.
<i>Сатинова Валентина Федорівна</i>	кандидат педагогічних наук, професор кафедри лінгводидактики факультету іноземних мов ЗО "Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна", Республіка Білорусь.
<i>Смелянська Вікторія Володимирівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.
<i>Соловйова Ольга Олексіївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Мінського державного лінгвістичного університету, Республіка Білорусь.
<i>Стеченко Тетяна Олександрівна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
<i>Столяр Марина Борисівна</i>	доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та культурології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Україна.
<i>Тарнопольський Олег Борисович</i>	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права ім. Альфреда Нобеля, Україна.
<i>Тютюнник Олена Миколаївна</i>	кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
<i>Федоренко Ірина Сергіївна</i>	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.

- Фен Двейн** магістр гуманітарних наук Каліфорнійського університету, США; доцент університету Кіото Сейка та університету Хімеджи Доккйо, Японія; викладач англійської мови в Анголі та Луанді; доброволець Корпусу Миру в Україні.
- Черниш Валентина Василівна** доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, Україна.
- Чугай Оксана Юріївна** кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", Україна.
- Шевкопляс Людмила Вікторівна** викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.
- Юцевич Ірина Сергіївна** викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов, аспірантка кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна.



ЗМІСТ

<i>Андронік Н. П.</i> ТРУДНОЩІ СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗУМІННЯ АВТЕНТИЧНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ З МЕТОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ НА ЇХ ОСНОВІ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ.....	3
<i>Баклаженко Ю. В.</i> ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ.....	6
<i>Безлюдна В. В.</i> ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ 90-х рр. ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	11
<i>Биконя О. П.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ У САМОСТІЙНІЙ ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА.....	15
<i>Бирюк О. В.</i> НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВА СИТУАЦІЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ.....	18
<i>Бичек О. А.</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ СИНТЕТИЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	22
<i>Бобир С. Л.</i> ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	25

Британ Ю. В. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ	30
Вацило О. В. ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПІДСИСТЕМИ ВПРАВ У МЕЖАХ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	33
Володько А. М. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ	37
Гергуль С. М., Городнича Л. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА.....	44
Гурина Н. В. КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ІНТОНЕМ У ГОВОРІННІ.....	49
Дацків О. П. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ	54
Дзіман Г. М. МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БІОТЕХНОЛОГІВ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	58
Dudoladova A. V. USING PODCASTS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILLS.....	63
Dudoladova O. V. LEARNERS' IDENTITY: FOCUS ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION	66
Євдокімова-Лисогор Л. А. МОДЕЛЬ "ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ (FLIPPED CLASSROOM)" У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МКК СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	69
Іванова І. М. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКЛАДАННІ ТЕКСТІВ ОГЛЯДОВИХ ЕКСКУРСІЙ	73
Кардашова Н. В. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ПОДКАСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ	78

Ковальчук О. С. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ"	83
Коргуник Ю. В. ЗНАЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	90
Корнева З. М. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	94
Quam Phil NARRATIVE AND CULTURAL MEMORY IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES.....	100
Курманова Б. Ж. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ "ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН"	104
Кусаметова Г. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИДЖ-КЕЙСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	109
Мартиненко О. Є. СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АНГЛОМОВНОГО АУДІОВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	113
Maslov Y. V. FOREIGN-LANGUAGE TRAINING AT TERTIARY LEVEL: IN SEARCH FOR THE 'PRINCIPLED ECLECTICISM'	117
Мацнева О. А. УДОСКОНАЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВИЧОК ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТОФОНОГРАМИ	121
Morgan Ann CREATING PROFESSIONAL MANAGERS FOR SCHOOLS IN THE 21 ST CENTURY	125
Moroz L. M. THE PROBLEM OF CULTIVATING CREATIVITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL EDUCATION	131
Огородник Н. Е. О ТРАДИЦИЯХ И НОВАЦИЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМ МОРЯКАМ.....	135

Олійник Т. О. ВПЛИВ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА ВИБІР НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ.....	140
Осадча Н. В. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ НА УРОКАХ КРАЇНОЗНАВСТВА.....	145
Павленко А. Е., Павленко Г. В. ЕЩЕ РАЗ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ НОРМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА РАВНИННОЙ ШОТЛАНДИИ	148
Панзига О. М. КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI РЕЦЕПТИВНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ.....	152
Perry H. R. TEACHERS OF GLOBAL ENGLISH ON THE FRONT LINE: A CASE STUDY FROM GERMANY.....	156
Пинюта И. В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ.....	160
Пілішек С. О. МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	163
Починок Т. В. РАЗВИВАЮЩИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ.....	167
Сатинова В. Ф. РОЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ	170
Смелянська В. В. ВИКОРИСТАННЯМ JIGSAW READING НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ МОВНОЇ ШКОЛИ	174
Соловьёва О. А. КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ.....	179

Стеченко Т. О. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	184
Столяр М. Б. ФІЛОСОФСЬКО-ЕПІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ АНТИЧНОСТІ МОВОЮ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРИ (ЗА ТВОРОМ С. В. ПРОЛЕЄВА "ЄЛЕНА ПРЕКРАСНА: ТРАГЕДІЯ КРАСИ").....	188
Тарнопольский О. Б. НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ: ПРОЛЕГОМЕНИ ПІДГОТОВКИ ПІДРУЧНИКА	192
Тютюнник О. М. ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА	196
Федоренко І. С. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРУПОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	201
Rhan Duane CROSS CULTURAL PROBLEMS IN TEACHING ENGLISH AND INDIVIDUALISM	205
Черниш В. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ	209
Chugai O. Y. DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF EDUCATORS THROUGH "ONION" PROJECT	214
Шевкопляс Л. В. ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....	216
Юцевич І. С. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	223

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Друкується за рішенням вченої ради
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т.Г. Шевченка

Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 141 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – 236 с. (Серія: Педагогічні науки)

Технічний редактор

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Клімова

Віддруковано ФОП Лозовий В.М.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 3759 від 14 квітня 2010 року
14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40
Тел. (0462)972-661
www.lozovoy-books.cn.ua

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.

Підписано до друку 28.10.2016 р. Формат 70x108 1/16. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 26,62. Ум. друк. арк. 20,65. Наклад 150 прим. Зам. №812

Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99