ЗМІСТ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО, ОЛЕНА СУХЕНКО (м. Київ) ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК СПІЛКУВАННЯ 4

ІРИНА ЗАДОРОЖНА (м. Тернопіль) ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ 12

ОЛЬГА КВАСОВА (м. Київ) ПЕРЕДУМОВИ ЯКІСНОГО ОЦІНЮВАННЯ УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ 18

ВІКТОРІЯ ОСІДАК (м.Київ) УРАХУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ 28

НАТАЛІЯ СОРОКІНА, ЛЮДМИЛА СМОВЖЕНКО (м. Київ) КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ 34

TAMARA KAVYTSKA (Kyiv) TEXTUAL COMPETENCE IN L2 TRANSLATION: THE PROBLEM OF DEFINING 41

ІННА ЗАЯРНА (м. Київ) ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СОКРАТА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ 48

ГАЛИНА ЯРОВА (м. Київ) ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ 53

РИТА МЕЛЬНИК (м. Київ) ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИШІВ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ) 63

НАТАЛІЯ ЛУТКОВСЬКА (м. Київ) АУДІОВІЗУАЛЬНА СКЛАДОВА В ЦИКЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ІМПЛІЦИТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ 68

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 82

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО, ОЛЕНА СУХЕНКО (м. Київ)

УДК 372.881

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК СПІЛКУВАННЯ

У статті запропоновано розглянути поточний контроль і оцінювання навчання мови з позицій стратегічного підходу. Результатом дослідження є обґрунтування та результати апробації навчання англійської мови як спілкування та впровадження контрольно-оцінювальної стратегії в поточному навчанні учнів середньої школи.

Ключові слова: контрольно-оцінювальна стратегія (assessment and evaluation strategy), процес спілкування, навчання мови.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Потреба визначення концептуальних засад і ролі контрольно-оцінювальної стратегії в педагогічному дискурсі природно виникла саме тоді, коли українське суспільство серйозно зацікавилося не лише результатом навчання в середній школі, але й процесом формування мовця, методами і мотивами навчально-пізнавальної діяльності нової генерації держави. Стратегія як дидактична категорія цілком приналежна до певного напрямку наукового пошуку, який зосереджується на навчанні як діяльності і виокремлює її проективні і процесуальні сторони. Саме тому категорії “процес” і “стратегія” здебільшого мають умовно-наслідковий зв’язок саме для прихильників організації навчання як процесу спілкування. Розуміння процесу навчання як цілеспрямованої взаємодії учителя й учня, в ході якого здійснюється освіта і розвиток людини, уведене Т. Ільїною в теорію освіти і стало широко цитованим визначенням (Il'yna 18). Одночасно з цим дослідники, як В. Дьяченко (D'yachenko, “Orhanyzatsyonnaya struktura uchebnoho protsessa”), поставили перед собою питання про те, які характеристики спілкування переймає процес навчання, якою мірою суб’єкти навчання відповідають за пізнавальний і комунікативний результати. Безперервний процес комунікації став предметом “нової дидактики” (D'yachenko, “Novaya dydaktyka”). Нарешті і в Україні тлумачення лінгводидактичної стратегії як “проекту навчального процесу та розподіленої співдіяльності суб’єктів навчання” (Liubashenko 108) зумовило активне дослідження діяльнісно-комунікативних складників процесу спілкування на етапах навчання. Усе це дало нам змогу вважати тему цієї статті, пов’язану з необхідністю стратегічного проектування контролю і оцінювання як повноцінного спілкування, актуальною і науково потенційною.

Аналіз останніх досліджень. Особливістю лінгводидактики є те, що будь-який результат навчання має оформлення в мові, є одиницею мовлення, реалізується в спілкуванні. Сучасні дослідники контролю й оцінювання по-різному бачать мету перевірки навчальних досягнень і методи її здійснення. Усі їхні висновки можуть бути використані лінгводидактами, незалежно від мовної чи немовної природи предмета дослідження. Тому у нашому переліку авторів актуальних досліджень є лінгводидакти, а також ті, хто зробили внесок в теорію навчання в галузі контролю та оцінювання на немовному матеріалі. Серед них: Р. Мітчел (R. Mitchell), Дж. Хармер (J. Harmer), С. Брукхарт (S. Brookhart), П. Блек (P. Black) та Д. Вільям (D. Wiliam), Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans), Дж. Хетті (J. Hattie) та Г. Тімперлі (H. Timperley). Окремий аспект навчання – тестування в англомовній освіті – є найбільш опрацьованою галуззю насамперед через визнану потребу міжнародної уніфікації вимог до

контролю рівня володіння англійською мовою (Alderson; Bachman; Heaton; Madsen). До визнаних дослідників тестування в Україні, зокрема, належать О. Квасова (Kvasova) та О. Петращук (Petrashchuk). В результаті огляду праць сучасних українських дослідників ми відзначаємо певну їхню прихильність до розроблення та вивчення результативного складника контролю. У цей же час іноземні лінгводидакти часто беруться за вдосконалення процесуального складника перевірки, уводячи окремим його блоком оцінювання як стратегію.

Метою цієї статті є поставити до дискусії можливість впровадження стратегії поточного контролю та оцінювання як діяльнісної моделі навчання як спілкування англійською мовою, обґрунтувати її необхідність і доцільність в основній середній школі України та запропонувати деякі методи і прийоми контрольно-оцінювальної стратегії для практичного використання.

Виклад основного матеріалу. Труднощі поточного контролю та оцінювання завжди пов'язані із адекватністю завдань, поставлених перед учнем: вибір завдань, їхня корекція, розроблення інструкцій до виконання організовує навчальний результат (Bygate, Swain, Skehan 194). Крім того, важливим чинником успішного контролю і оцінювання є критерії та параметри, від кількості і грамотності яких залежить спілкування учня й учителя. Сучасні нормативні документи щодо критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов у системі загальної освіти зосереджують увагу школи на визначенні рівня та виставленні відповідного бала. Серед таких документів назвемо: 1)Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 9 класи. Критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов затвердженні Наказом МОН №371 від 05.05.2008 року. 2) Наказ МОН від 13.04.2011 м. Київ №329 Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти. Ми погоджуємося, що кількісні параметри надзвичайно придатні для контролю *результату* оволодіння мовою, однак не допомагають організовувати й оцінювати *процес* навчання і рідко стимулюють учнів до подальшого мовного розвитку. З нами погоджуються й інші освітяни. Очевидно, через це параметри контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в загальноосвітніх навчальних закладах мають рекомендаційний характер, а отже, остаточне рішення, як саме організовувати перевірку і чи дотримуватися взагалі цих рекомендацій, приймає сам вчитель.

У "Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення; викладання; оцінювання" зазначено критерії для визначення рівня знань умінь і навичок учнів за двома шкалами: рівні ради Європи та рівні ALTE ("Common European Framework"). Ці критерії визначають рівень оволодіння мовою учнів і можуть знадобитися вчителям та учням у старшій школі. Навчання в старшій школі здійснюється за трьома моделями: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень, залежно від моделі випускники шкіл мають продемонструвати рівень знань B1-B2, що дасть їм змогу продовжити навчання у вищих навчальних закладах. Проте, щоб досягнути цього рівня вчитель та учень має пройти складний процес навчання (навчити/ся відтворювати 4 skills і 4 systems). Таким чином, Загальноєвропейські рекомендації визначення рівня знань є актуальними під час визначення цілей освіти, укладання навчальних планів, вибору навчальних матеріалів та проведення семестрового оцінювання за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Однак, цілковите врахування цих Рекомендацій не розв'язує проблем поточного контролю як стратегії спілкування.

На нашу думку, кожний вид діяльності у процесі навчання потребує контролю вчителя чи самоконтролю учня, але не кожний вид роботи можливо відобразити кількісною шкалою, балами. Процесуальні об'єкти стратегії контролю і оцінювання

можуть бути навіть “недоступними” для шкалування чи рейтингування, на відміну від підсумкових результатів засвоєння мовних одиниць чи мовленнєвих умінь. Слово “процес”, згідно з визначенням у “Словнику української мови”, – це хід розвитку; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку, а “результат” – це остаточний, кінцевий підсумок якого-небудь заняття, діяльності, розвитку і т. ін. (”Slovnyk ukrayins'koyi movy”). Тому ми вважаємо за необхідне конкретизувати об’єкти контролю й оцінювання в навчанні мови (Рис.1), для яких не завжди можуть бути придатні одні й ті ж параметри обліку успішності.

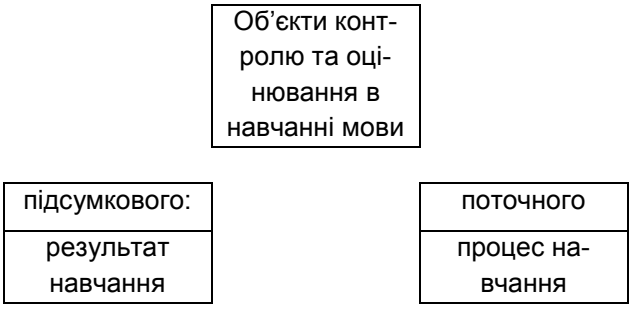


Рис. 1. Об’єкти контролю та оцінювання в навчанні мови

Щоб оцінювати і контролювати процес оволодіння мовою на основі кількісних параметрів, напевне, потрібно детально визначати предметну тематику мовлення протягом року. Проте у навчальних програмах не визначено послідовності і бракує логічної впорядкованості предметної тематики мовлення під час навчального року, лише окреслено зміст навчання. Підсумковий контроль цього змісту справді здійснюється. Але, крім підсумкового контролю, існує ще поточний контроль класної та самостійної роботи учня. Саме для нього, як ми переконалися, кількісні параметри є найменш придатними. До того ж, згідно з вимогами МОН, оцінки за тематичні контрольні роботи належать до поточного контролю і не мають визначного впливу на тематичний бал, тим не менше, тематичне оцінювання здійснюється на основі поточного оцінювання. Таким чином, існує певна діяльнісна колізія, яка заважає налагодити плідно для учня і вчителя етап навчання англійської мови в середній школі.

Цю проблему не розв’язує і робота з підручником. Враховуючи Загальноєвропейські рекомендації, майже всі сучасні автентичні підручники з англійської мови поділені за змістом на певні одиниці (units), які завжди взаємопов’язані. Це дозволяє здійснювати безперервний навчальний процес протягом усього року з урахуванням прогресії (“Common European Framework”). Для кожного блоку (Unit) в підручнику запланована підсумкова контрольна робота (Progress test): “Progress test is a test during a term or semester to see whether students have learnt what they have been studying in the last week or month” (Harmer 278). Таким чином, цей тест охоплює увесь вивчений матеріал за однією (іноді кількома) темами і призначений визначити рівень оволодіння ним в межах блоку. Він допомагає вчителю виявити недоліки в навчальному процесі. Якщо учні досягли високих результатів, цей тест дає змогу розпочати засвоєння нової теми, а якщо результати незадовільні, то вчитель аналізує свою методичну роботу, шукає хиби, які вплинути на показники рівня знань, і при необхідності проводить повторне закріплення матеріалу. Отже, вчитель проводить тематичні контрольні роботи задля визначення результатів: рівня засвоєного матеріалу, успішності роботи. При цьому, це мало допомагає йому налагоджувати процес спілкування і ще більше звужує можливості безпосереднього комунікативного контакту з учнем.

Для перевірки рівня мовленнєвої компетентності учнів один раз на семестр проводиться контроль мовлення у чотирьох його видах (аудіювання, говоріння, письмо, читання). Така перевірка називається “Direct test item” або , за Дж. Хармером, “when we ask an exam candidate/ student to perform the actual skill that we are testing them for; it differs from indirect test item which tests grammar, vocabulary, etc., but doesn’t ask the students to use the language realistically” (Harmer 265). У цьому випадку слово “контроль” не означає контрольну

роботу і може складатися з комплексних завдань, проводитись у формі тестування, усного чи письмового заліку, співбесіди. Підставою для виставлення семестрової оцінки є тематичне оцінювання та результати перевірки (чотири окремі оцінки) чотирьох мовленнєвих компетенцій (“Inozemni movy”). Для проведення такої перевірки важливим є уміння вчителя правильно і адекватно добрати тестові матеріали, які будуть відповідати вимогам до рівня і складності та вікових можливостей учнів.

Як ми з’ясували, якісні поточні контроль і оцінювання хоча й проголошуються основою підсумкового тестуванння, але насправді не набули ознак проекту цілеспрямованої діяльності, стратегії навчання мови як спілкування. Саме тому наші методичні пропозиції зосереджено в галузі поточного контролю навчання і спрямовано на досягнення організаційної мети вчителя: задовольнити вимоги до підсумкового контролю. Окремим об’єктом такого контролю є писемне мовлення. Тому, наводимо узагальнені нами вимоги (Таб.1) до того, що повинні вміти писати учні наприкінці навчального року, у спеціалізованій школі зокрема (“Inozemni movy”).

Таблиця 1

Вимоги до об’єктів підсумкового контролю писемного англійського мовлення учнів 5 – 9 класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови

Клас	Писемне мовлення
5	писати особистий лист з опорою на зразок; короткі записки чи повідомлення з метою задоволення побутових повсякденних потреб; Обсяг письмового повідомлення – до 9 речень.
6	підтримують писемне спілкування із реальним або уявним другом по листуванню; описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. Обсяг письмового повідомлення –до 10 речень
7	письмово передають інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його форми; описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. Обсяг письмового повідомлення –до 12 речень.
8	передають у письмовій формі зміст почутого, прочитаного, побаченого; письмово передають інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його форми; описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. Обсяг письмового повідомлення – до 14 речень.
9	заповнюють анкету; пишуть привітання, запрошення, оголошення; записку, повідомлення для друга / члена сім'ї; лист-повідомлення у формі розповіді/опису, висловлюючи свої враження, думки про іших осіб, події, об'єкти, явища, факти. Обсяг до 16 речень.

Аналіз цих вимог змушує визнати слабке обґрунтування вибору жанрів письма, обсягу тексті, відповідності завдань віковим потребам у спілкуванні. Тому, щоб створити цілісну стратегію контролю й оцінювання поточного писемного англійського мовлення як спілкування, ми пропонуємо використати різні типи контрольно-оцінних дій, спираючись на тлумачення англомовних термінів, які запропонував методист та викладач Дж. Хармер (Harmer 259, 266, 284):

- “assess, assessment – when we make a judgment about a students’ English ability; we can use a variety of ways, e.g. continuous assessment, portfolio assessment, informal assessment etc. to do this; we can also assess the effectiveness of something we (or the students) planned to achieve”;

Такі дії у стратегії будуть спрямовані на перевірку результату досягнення дидактичної мети, задоволення вимог підсумкового контролю.

- “evaluate, evaluation – when we make a judgement about how good something is”;

Ці дії будуть стимулами вільного спілкування між учнем і вчителем, оцінюванням без бала.

- "test, testing – when we find out how much students know, e.g. achievement test, diagnostic test, placement test, proficiency test".

Ці дії повинні забезпечити встановлення кількісного або рейтингового показника успішності засвоєння певного обсягу навчальної інформації і формування визначених вмінь і навичок.

Організація процесу навчання як спілкування передбачає, що контрольно-оцінювальна стратегія повинна охопити усі ці дії, а також здійснюватися за алгоритмом співдіяльності учня і вчителя. Отже, окрім визнаного усіма тестування, нам слід налагодити процес поточного оцінювання з допомогою пояснення, коментування, підказувати учневі шляхи до самовдосконалення, простежувати еволюцію розвитку його досягнень, спілкуватися про успіх і помилку, мотивувати, і заохочувати , дати вербальне оцінювання, похвалу і критику. Усе це, як ми вважаємо, є необхідними компонентами стратегічного контролю й оцінювання поточного навчання англійської мови в школі.

Окремим прийомом контрольно-оцінювальної стратегії ми визначили *вербальне оцінювання*. У державних рекомендаціях МОН вербальне оцінювання зустрічається тільки для оцінювання навчальних досягнень учнів 1ого класу та при оцінюванні знань, вмінь, навичок і ставлень учнів 2 класу ("Dodatok 1 do nakazu MON"*)*. Цей прийом має потужний потенціал зворотного зв'язку у навчанні (feedback). У тлумаченні В. Карасика зворотний зв'язок більшою мірою проявляється в діях контролю, ніж в оцінюванні: контроль – це «зворотний зв'язок, який виражається у перевірці готовності до отримання нової інформації, у контролі розуміння під час пояснення і після представлення нового матеріалу» (Karasik 262). За Дж. Хармером, зворотний зв'язок у навчанні є насамперед діяльністю вчителя, його реакцією на виконання завдання учнем (Harmer 266). Проте, ми гадаємо, що зворотний зв'язок є функцією оцінювання так само, як і функцією контролю і має бути виражений у діях учня і вчителя. З боку вчителя такий зв'язок представлено, зокрема, операціями: оцінювання опису, відповіді, виправлення (evaluative, descriptive, responding, correcting). З боку учня це, зокрема, запитання, висловлення негативної чи позитивної емоції з приводу виконання завдання.

Ми надаємо окрему роль оцінюванню у налагодженні процесу навчання як спілкування. Згідно з методичними рекомендаціями МОН "вербальна оцінка" – це некількісний спосіб контрольно-оцінної діяльності. Словесні (вербальні) оцінки бувають усні та письмові. Вони "характеризують процес навчання і відображають кількісний та якісний результати процесу навчання: ступінь засвоєння знань і вмінь з навчальних предметів та рівень розвитку учнів" ("Osoblyvosti bezbal'noho otsinennya"). В англомовній методологічній літературі словосполучення "verbal evaluation" часто зустрічається у перекладних працях. Найчастіше англомовним відповідником вербального оцінювання є коментування. "Commenting – when we say what we think about a student's work (but don't grade it)" (Harmer 262). Так метою коментаря вчителя може бути аналіз роботи учня або просто це спосіб уникнути низького балу, який може демотивувати учня (Brookhart 10). В українських джерелах к*оментар – п*ояснення, тлумачення до якого-небудь тексту; роз'яснювальні або критичні зауваження з приводу якихнебудь подій, явищ ("Slovnyk ukrayins'koyi movy").

У 5 класі на уроці з розвитку писемного мовлення за темою «A personal profile» ми запропонували учням виконати такі завдання для поточного контролю з підручника "Gateway A1+" (Spencer 19):

Read this personal profile. Complete the Fact File with information from the profile.

PERSONAL PROFILE

Hello. My name is Becky Davidson. I'm British. I'm from Liverpool. At the moment I'm 12, but my birthday is in January.

My father is called Thomas and my mother is Gemma. She's from Spain. I've got one brother. His name is Jamie and he's at university at the moment. I haven't got pets but I love animals.

I'm really into music. My favourite singers are Emeli Sande and Ed Sheeran.

FACT FILE

NAME:_____
SURNAME:_____
FROM:_____
AGE:_____
FAMILY – PARENTS_____
FAMILY – BROTHERS AND SISTERS:___
PETS:_____
HOBBIES:_____

Complete the Fact File with information about yourself.

NAME:_____
SURNAME:_____
FROM:_____
AGE:_____
FAMILY – PARENTS:_____
FAMILY – BROTHERS AND SISTERS:___
PETS:_____
HOBBIES:_____

Write your own personal profile using the information in your Fact File.

Першу вправу ми перевірили усно у класі. Другу учні виконали у підручнику, а третю виконували в робочому зошиті і пропонували до перевірки з коментарем. Для цього ми розробили декілька типів коментарів (Таб.2), які відносилися до двох груп: здобутків і втрат, використавши терміни Дж. Петті: 'medals' – це виділення найвлучніших аспектів письмової роботи, та 'missions' – це те, на що вчитель хоче звернути увагу учня для покращення його умінь (Petty 72-73).

Таблиця 2

Типи коментарів в оцінюванні письмового англійського мовлення учнів 5-х класів спеціалізованої школи

Коментарі здобутків	Коментарі втрат
A - позитивний (похвальний) B - заохочувальний	C - критично-заохочувальний D - критично- зауважувальний

Подаємо приклади коментарів різних типів, які ми використали в оцінюванні:

A-коментарі: Excellent! Great! Awesome! Well-done!

B- коментарі: You can do it! Good job!

C-коментарі: You need to try harder next time. You need less… You might try…

D-коментарі: Needs work. That's not quite right . Sloppy work.

Окремою формою коментарів ми визначили дескриптивні коментарі :That's a good introduction because you have covered the main points we discussed at the beginning. Which points do you think you should expand on? This is clear and makes sense to me, but more details would make this more interesting…This text is better than your last one. I like that you... You've made it clear…. What would make it even better is more …This is a quality work because you… Your next step might be to…Your thinking demonstrates that you… One thing to improve on…You should be careful with...

Пропонуємо деякі моделі актів спілкування учня з учителем з використанням коментарів, які є основою контрольно-оцінювальної стратегії поточного навчання:

- Відповідь учня:

My name is Sonia Rak. I'm from Ukraine and I'm ten years old.

My home is in Kyiv, at Green Street. I live with my parents and my sister.

I like dancing.

- Коментар учителя:

This is a rather good work ☺ because your text is clear and makes sense. I like you have decided to add extended information about your home. But still there are some things to improve:

Be careful with an order of your ideas –if you write about your address, do it sequentially.

You need to review prepositions of place: at 33 Green Street BUT in Green Street.

Write more detailed information about your family.

Why don't you write about your pets? If you don't have any, write which one you

would like to have.

Rewrite your draft for the next time.

- Другий варіант письмової роботи учня, з урахуванням коментарів учителя :

Hi! *My name is Sonia Rak and I'm ten years old. I'm from Kyiv, Ukraine.*

I live in Green Street with my parents and my sister. My parents are Anna and Anton. They are bank workers. My sister Kate is a schoolgirl. We haven't got any pets, but I'd like to have a small puppy.

I like dancing.

Висновки та перспективи дослідження. Такі дії контролю і оцінювання виявилися успішними, оскільки стали результатом впровадження контрольно-оцінювальної стратегії і, водночас, позначили для нас моменти інформативного, фатичного і пізнавального спілкування між учнем і вчителем.

Дискусія щодо об'єктів контролю набуває більшої динаміки з розвитком інформативного суспільства і визначенням місця шкільної мовної освіти в ньому. Критичний погляд на об'єкти контролю в поточному навчанні мови необхідний не лише прихильникам процесу навчання як спілкування, не лише освітянам, але й усім, хто дбає за майбутніх освічених і грамотних мовців – громадян України. Саме тому контрольно-оцінювальна стратегія, у нашому розумінні, є актуальним предметом дослідження і моделлю для активного впровадження, якщо вона буде науково обґрунтована в усіх аспектах і експериментально підтверджена на всіх етапах реалізації. Тому саме ці завдання ми і ставимо для подальшого наукового осмислення і практичного втілення.

References

Alderson, Charles J., and Jayanti Banerjee. "Language testing and assessment. State of the art review, Part One." Language teaching 34(4) (2001): 213-236. Web. 23 Nov. 2016.

Bachman, Lyle F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. Print.

Black, Paul, and Dylan Wiliam. "Assessment and Classroom Learning". Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5(1) (1998): 7–74. Print.

Blyznyuk, Serhiy. Rol' otsinky u vdoskonalenni znan', umin' i navychok uchniv (The role of mark in improving the knowledge and skills of students). Kyiv: Znannya, 1983. Print.

Brookhart, Susan M. How to Give Effective Feedback to Your Students. ASCD: Alexandria, VA, 2008. Print.

Bygate, Martin, and Merrill Swain, and Peter Skehan. Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London/New York: Routledge, 2013. 194. Print.

Common European Framework of Reference for Languages: learning; teaching; evaluation. Web. 25 Nov. 2016.

Dodatok 1 do nakazu MON Ukrayiny vid 21.08.2013 № 1222 (Annex 1 to the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine №1222 from 21.08.2013) Web. 26 Nov. 2016

Dudley-Evans, Tony. "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP". In Advances in Written Text Analysis, Malcolm Couthard (ed.). London/New York: Routledge, 1994. 219–228. Print.

D'yachenko, Vitaliy. Novaya didaktika (New didactics). Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2001. Print.

D'yachenko, Vitaliy. Organizatsionnaya struktura uchebnogo protsessa I yeyo razvitie (The organizational structure of the educational process and its development). Moscow: Pedahohika 1989. Print.

Harmer, Jeremy. Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching, Glossdex. Pearson Longman, 2012. 257-287. Print.

Hattie, John, and Helen Timperley. "The Power of Feedback". Review of Educational Research 77(1) (2007): 81-112. Print.

Heaton, John Brian. Classroom Testing. London:Longman, 1990. Print.

Il'yna, Tat'yana. Pedagogika (Pedagogics). Moscow: Prosveshchenye, 1984. 18. Print.

Inozemni movy. Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 5 – 9 klasy. Kryteriyi otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' z inozemnykh mov zatverdzhenni Nakazom MON № 371 vid 05.05.2008 roku (Foreign Language. The programme for secondary schools. 5 - 9 classes. Criteria for evaluating educational achievements of foreign languages approving the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine №371 from 05.05.2008). Web. 20 Nov. 2016.

Karasik, Vladimir. Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs (Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse). Volgograd: Peremena, 2002. 260-265. Print.

Kharlamov, Ivan. Pedagogika (Pedagogics). Moscow: Hardaryky, 1999. Print.

Kvasova, Ol'ha. Osnovy testuvannya inshomovnykh navychok i vmin' (Basis of Testing of foreign skills). Kyiv: Lenvit, 2009. Print.

Liubashenko, Olesia. Linguodydaktychni strategii priektuvannya protsesu navchannya ukrayinskoyi movy u vyscchiy shkoli (Linguodidactic strategy: framing process of learning the Ukrainian language in high school). Nighyn: Aspekt-Poligraf, 2007. Print.

Madsen, Harold S. Techniques in Testing. Oxford University Press, USA, 1983. Print.

Mitchell, Rosamond F. "Language teaching research and language pedagogy*". ELT Journal* 68(3) (2014): 357-360. Web. 15 Nov. 2016.

Nakaz MON vid 13.04.2011 m. Kyiv № 329 Pro zatverdzhennya Kryteriyiv otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv (vykhovantsiv) u systemi zahal'noyi seredn'oyi osvity (The Order of Ministry of Education and Science of Ukraine №329 from 13.04.2011, Kyiv On Approval of the Evaluation Criteria of educational achievements of students (pupils) in the general secondary education). Web. 20 Nov. 2016.

Osoblyvosti bezbal'noho otsinennya. Dodatok do lysta MON vid 28 sichnya 2014 №1/9-74 (Features of evaluation without points. Annex to the letter of Ministry of Education and Science of Ukraine №1 / 9-74 from 28 January 2014). Web. 24 Nov. 2016.

Petrashchuk, Olena. Testovyy kontrol' u navchanni inozemnoyi movy v seredniy zahal'noosvitniy shkoli (Testing control in foreign languages teaching at school). Kyiv: Vydavnychyy tsentr KDLU, 1999. Print.

Petty, Geoffrey. Teaching Today: a practical guide. Nelson Thornes, 2004. 64-73. Print.

Slovnyk ukrayins'koyi movy v 11-ty tomakh (Ukrainian Dictionary in 11 volumes). Web. 21 Nov. 2016.

Spencer, David. Gateway 2nd edition, Student's book A1+. Macmillan, 2016. Print.

Yahupov, Vasyliy Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk (Pedagogics: Text). Kyiv: Lybid', 2002. Print.

LINGUODIDACTIC ASSESSMENT AND EVALUATION STRATEGY IN PROCESS OF EDUCATION AS COMMUNICATION

Olesia Liubashenko

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Olena Sukhenko

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: The necessity to defining a conceptual framework and a role of evaluation and assessment strategy in a pedagogical discourse appeared when Ukrainian society was seriously interested not only in the result of school education, but in the process of teaching and learning of the new generation of our State. That allows us to explore current everyday assessment and evaluation from the standpoint of the strategic and communicative approaches.

Purpose: The purpose of the article includes the following issues: to put up for discussion the possibility of implementing a strategy of current assessment and evaluation as a teaching-learning activity model based on English communication; to prove its necessity and expediency in the school education; to suggest some methods and techniques of evaluation and assessment strategy.

Results: Assessment and evaluation are very challenging issues. They always come under the adequacy of the tasks: the choice of the tasks, correct instructions, evaluation criteria. Valid tasks help to put communication between student and teacher into effect. At school, there are two main types of assessment: final and current. According to the regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, teachers have to execute final assessment twice a year by the end of each semester. It is a direct test item, which assess and evaluate the actual skill (reading, writing, listening or speaking). This type of work is estimated with regulated criteria and evaluation standards. Current assessment and evaluation include information on a full range of tasks and activities recently completed or currently underway to gauge student learning, make improvements or respond to accountability interests. There are not specific criteria for evaluation current assessment activities. Thus, with the help of final assessment and evaluation, we can judge the result of learning and with the help of current – we make a judgment about the process of learning. Thus, only current assessment and evaluation could be used as a communicative tool between student and teacher. To realize this communication we have to stand back from marks and start using verbal assessment. English teaching methodology emphasizes the following terms: feedback, commenting, responding, correcting. Somehow or other all of them describe verbal evaluation and could become a brilliant communicative model.

Discussion: Discussion about assessment objects are becoming more and more dynamical. It depends on the development of informational society, where the language school education plays an important role. Assessment and evaluation strategy is an urgent subject of the study and a model for an active usage. Thus, these issues are set a great deal on further theoretical understanding and practical implementation.

Key words: assessment, communication, direct test item, evaluation, feedback, language teaching, process, result, strategy.

Vitae

Olesia Liubashenko, Ph D, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests include research of communication skills, learning strategies, teaching languages.

Correspondence: telesykivasyl@ua.fm

Olena Sukhenko, Postgraduate student, 011-Education Studies at Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include linguodidactics, evaluation and assessment strategy, methodology of teaching languages.

Correspondence: olena.sukhenko@gmail.com

ІРИНА ЗАДОРОЖНА (м. Тернопіль)

УДК 378.016:811.111

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

У статті схарактеризовано сутність технологій проблемного навчання та обґрунтовано умови методично коректного їх використання для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів: орієнтування на особистість студента, його інтереси, цілі; акцент на розвиток навчально-стратегічної компетентності; використання комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і педагогічних) проблемних задач для оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними, навчальними знаннями, навичками і вміннями; використання задач із зростаючою мовленнєво-мисленнєвою, інтелектуальною та комунікативною складністю; поступове підвищення рівня проблемності; поступовий перехід від визначення проблеми викладачем до самостійної постановки проблеми студентами та її самостійного вирішення.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі, технологія, проблемне навчання, проблемна задача, вміння.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Забезпечення ефективності навчального процесу з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів можливе за умови використання методів і технологій, які активізують мисленнєво-мовленнєву і пізнавальну діяльність студентів. Серед них чільне місце займають технології проблемного навчання, класифіковані науковцями (“Suchasni tekhnologiyi” 13) як такі, що сприяють інтенсифікації процесу оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Означені технології наразі не набули грунтовного дослідження у практиці навчання іноземнихмов, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Попри увагу методистів до проблеми (Е. В. Васильєва, А. Й. Гордєєва, А.В. Конишева, Л. Я. Личко, В. В. Сафонова, О. М. Соловова, Т. О. Стеченко, М. Андерсон (M. Anderson), Р. Елліс (R. Ellis) Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman), Дж. Річардс (J. Richards), Т. Роджерс (T. Rodgers) та ін.), питання ефективного використання технологій проблемного навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – схарактеризувати сутність технологій проблемного навчання та обґрунтувати умови методично коректного їх використання для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Використовуючи визначення А. М. Щукіна (Shchukin 258), під технологією розуміємо сукупність прийомів роботи викладача і студентів, які забезпечують досягнення визначених цілей з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу.

Для забезпечення відповідного рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов іншомовною комунікативною компетентністю (С1 для випускників бакалаврату та С2 для випускників магістратури) необхідно формувати в студентів гнучкі до перенесен-

ня комунікативно-пізнавальні вміння, необхідною умовою розвитку яких є систематичне розв'язання студентами комунікативно-проблемних задач (Safonova, "Izucheniye yazykov" 127-128). Відповідно, у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів особливої ваги набувають технології проблемного навчання, які передбачають розв'язання актуальних та особистісно значущих для студентів проблем, мовленнєва і мисленнєва складність яких постійно зростає і виконання яких передбачає розвиток пізнавальної та творчої активності майбутніх фахівців.

Технології проблемного навчання передбачають активну самостійну пізнавальну діяльність студента, у результаті якої студент розв'язує проблему та, відповідно, набуває певні знання, навички та вміння. Зрозуміло, що отримані знання та сформовані у результаті самостійної поведінкової й мисленнєвої активності навички та вміння є особливо міцними.

Технології проблемного навчання передбачають кілька етапів: усвідомлення проблемної ситуації; формулювання проблеми на основі аналізу ситуації; вирішення проблеми, яке охоплює висунення, зміну і перевірку гіпотези; перевірку рішення. Цей процес розгортається подібно до трьох фаз мисленнєвого акту (за Л. С. Рубінштейном), який виникає в проблемній ситуації й охоплює усвідомлення проблеми, її вирішення й кінцеві висновки. Тому проблемні технології базуються на аналітико-синтетичній діяльності, котра реалізується в активній мисленнєвій діяльності (Zimniaya 65).

Для студентів старших курсів, які, відповідно, характеризуються більшим рівнем автономії, передбачено самостійне формулювання проблеми та її вирішення. Досягнення цього завдання можливо за умови відповідної організації роботи з проблемними завданнями на аудиторних заняттях, на яких викладачі поступово навчають студентів самостійно ставити проблему та визначати шляхи її розв'язання; методично коректної організації аудиторної та самостійної роботи, спрямованої на поступове підвищення рівня проблемності аж до вміння визначати і формулювати проблему та вирішувати її.

Доцільність використання технологій проблемного навчання зумовлена, на нашу думку, їх можливостями: сприяти підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови; стимулювати пошукову, дослідницьку діяльність студентів; сприяти активній мисленнєвій діяльності, яка, у свою чергу, забезпечує краще оволодіння мовними, мовленнєвими, лінгвосоціокультурною компетентностями; стимулювати мовленнєву активність студентів; забезпечувати розвиток навчально-стратегічної компетентності; розвивати механізми мислення, орієнтування в ситуації, визначення цілей, планування, прийняття рішень, прогнозування (результатів, змісту), вибору, комбінування, конструювання, аналізу; готувати студентів до самоосвіти, в якій проблемні ситуації доведеться вирішувати самостійно.

Проблемні технології з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю поєднують такі прийоми навчання: створення проблемних ситуацій (комплекс мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних для виникнення проблеми, і таких, що стимулюють студентів до вирішення проблемної задачі (Kolesnikova 147)), організацію колективного обговорення проблеми та можливих підходів до її розв'язання; вирішення проблеми шляхом виконання мисленнєвих і мовленнєвих дій. При цьому ступінь допомоги викладача залежить від рівня автономії студенів, рівня володіння ними іншомовною комунікативною компетентністю, складністю завдання, досвідом розв'язання проблемних задач студентами.

У сучасній теорії проблемного навчання розрізняють два види проблемних ситуацій: психологічну і педагогічну. Перша стосується діяльності студентів, друга – організації навчального процесу. Психологічна проблемна ситуація абсолютно індивідуальна і є фактично результатом усвідомлення студентами мисленнєвих труднощів. Проблемна ситуація виникає за наявності пізнавальної потреби та інтелектуальних можливостей вирішувати задачу; суперечності між

старим і новим, відомим і невідомим; вихідними даними та очікуваним результатом; умовами і вимогами (Zimniaya 65). Педагогічна проблемна ситуація створюється за допомогою активізувальних дій (Konysheva 74) (знайти інформацію, знайти відповіді на запитання, сформулювати відповідні висновки тощо).

У навчальному процесі потрібно реалізовувати обидва види проблемних ситуацій, причому викладачу слід так організувати роботу, щоб у студента виникла пізнавальна потреба вирішити задачу та подолати суперечності між відомим та невідомим. Звідси випливає й вимога щодо посильності та достатньої складності проблемної ситуації, сформульована А.В. Конишевою (Konysheva 74). Психологічну проблемну ситуацію можна вважати внутрішньою, оскільки студент починає усвідомлювати її в результаті певних мисленнєвих дій, тоді як педагогічну ситуацію – зовнішньою, штучно створеною з метою активізації пізнавальної, мисленнєвої та / чи мовленнєвої активності студентів. Зазначимо, що у випадку оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю найчастіше йдеться про активізацію пізнавальної, мисленнєвої та мовленнєвої активності.

Інколи ототожнюють поняття «проблемна ситуація» та «задача». Ми дотримуємося позиції І. О. Зимньої щодо необхідності чіткого розмежування цих понять. Проблемна ситуація означає, що в процесі діяльності студент наштовхується на щось незрозуміле, невідоме, тобто з'являється об'єктивна ситуація, коли проблема, що виникла, вимагає від студента певних зусиль, мисленнєвих та практичних дій. У той момент, коли до діяльності студента долучається мислення, проблемна ситуація переростає в задачу. Задача виникає як наслідок проблемної ситуації в результаті її аналізу, що зумовлює правомірність її трактування як моделі проблемної ситуації, побудованої та прийнятої студентом (Zimniaya 206).

О. М. Соловова виділяє такі ***проблемні задачі*** у вивченні ІМ: пошуково-ігрові (спрямовані на розвиток гостроти спостереження, різних видів мислення, творчої уяви), комунікативно-пошукові (спрямовані на розвиток дискурсивних умінь, умінь знаходження потрібної стратегії і оптимального мовленнєвого матеріалу в ситуаціях прямого і опосередкованого спілкування), комунікативно-орієнтовані (спрямовані на формування готовності вирішення як суто комунікативних, так і навчальних, соціальних, пошуково-інформаційних задач в умовах спілкування, яке має характер змагання чи співпраці), пізнавально-пошукові культурознавчі (спрямовані на інтеграцію міждисциплінарних знань, формування комплексних соціокультурних знань і вмінь, а також на формування вмінь смислової інтерпретації первинних та вторинних авторських текстів), пошукові лінгвістичні (спрямовані на формування профільних лінгвістичних і філологічних умінь) (Solovova 56). Аналогічну класифікацію наведено В. В. Сафоновою для використання на уроках АМ в школах (Safonova, "Problemnye zadaniya"). Очевидно, типології проблемних задач у школі та у ВНЗ дещо відрізнятимуться. Тому, базуючись на визначенні В. В. Сафонової (Safonova, "Problemnye zadaniya"a 8) і враховуючи класифікацію проблемних задач О. М. Соловової (Solovova 56) та В. В. Сафонової (Safonova, "Problemnye zadaniya" 9), ми розглядатимемо проблемне навчання у СР з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю як діяльність студентів з оволодіння англомовними знаннями, мовленнєвими навичками і вміннями, лінгвосоціокультурними знаннями, навичками і вміннями в комплексі з уміннями творчої індивідуальної і колективної навчальної діяльності за допомогою систематичного вирішення комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і педагогічних) задач (рис. 1).

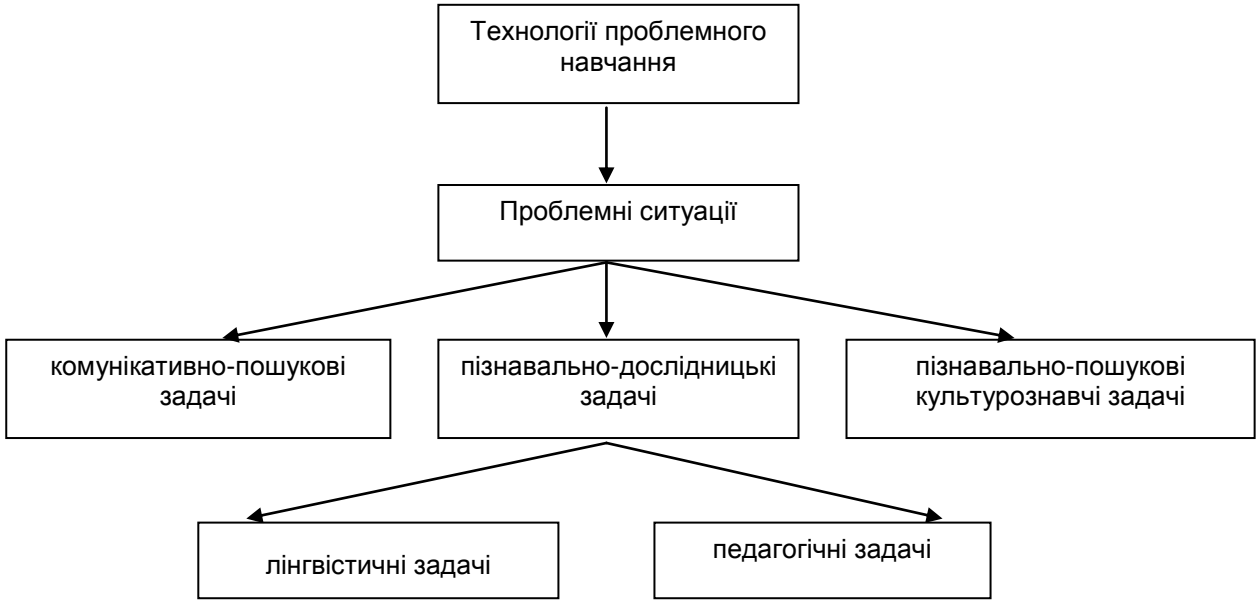


Рис. 1. Технології проблемного навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів

Цільовим призначенням ***комунікативно-пошукових задач*** є формування в студентів як знань про комунікативне значення і призначення мовних одиниць, так і вмінь оформляти мовлення відповідно до передбачуваного комунікативного змісту, а також умінь адекватно його інтерпретувати в процесі усного чи письмового сприйняття (Safonova, "Problemnye zadaniya" 11); готовності вирішення як суто комунікативних, так і навчальних, соціальних, пошуково-інформаційних задач в умовах спілкування. Прикладом комунікативно-пошукових задач є завдання переписати кінець оповідання із певним завданням (наприклад, із щасливим завершенням чи навпаки).

У процесі вирішення комунікативно-пошукової задачі здійснюється комунікація студентів. Наведемо приклад комунікативно-пошукової задачі (Evans, Dooley 151).

Приклад 1. *Your school has 50000 to spend this year. As member of the staff-student committee, discuss how the money would best be spent. The following suggestions are on the agenda:*

Buying 1000 titles for the school library (15000 total)

Building a school theatre (35000)

Planting grass on the football pitch (5000)

Buying extra 50 computers for use in the classrooms (40000)

Building a school cafeteria (10000)

Think of your own suggestions and calculate the expenses. Discuss it with the partners, explain your points of view.

Пізнавально-пошукові культурознавчі задачі мають на меті підвищувати рівень лінгвосоціокультурної компетентності, розвивати мовленнєві вміння, сприяти паралельному оволодінню мовою та культурою в контексті діалогу культур (Safonova, "Problemnye zadaniya" 15). Наведемо приклад пізнавально-пошукової культурознавчої задачі:

Приклад 2.

Read the following headlines. What events are described in the articles under the given headlines? Find out what is written about the events in different expert sources.

Пізнавально-дослідницькі задачі передбачають виконання студентами дослідницьких завдань, перш за все, лінгвістичного та педагогічного характе-

ру. *Лінгвістичні* задачі покликані поглиблювати філологічні знання, навички та вміння студентів і можуть використовуватись вже на першому курсі навчання. Прикладом лінгвістичної задачі може слугувати узагальнення випадків вживання граматичного явища з елементами аналізу вживаності досліджуваного явища в певних текстах. Наприклад:

Приклад 3. *Analyze ways of expressing uncertainty in modern English short stories .*

Доцільність виконання пізнавально-дослідницьких *педагогічних* задач зумовлюється: 1) необхідністю професіоналізації навчального процесу, забезпечення студентів умовами для спілкування в ситуаціях, які моделюють реальні професійні ситуації; 2) їхньою здатністю розвивати іншомовну комунікативну компетентність, сприяти розвитку мотивації до професії, поглиблювати методичні знання, формувати відповідні навички та вміння. Педагогічні задачі доцільно пропонувати студентам вже з першого курсу, що сприятиме ранній професіоналізації навчання і сприятиме кращому розумінню майбутніми вчителями специфіки професії.

Приклад 4. *You are a teacher of a secondary school. Many students arrive late and are tired at the lessons. What would you do? Consider the following: talking with parents, punishment, promises of future rewards … . Be ready to explain your ideas.*

Таким чином, проблемні технології передбачають можливість інтегрованого оволодіння предметами фахового спрямування, що, у свою чергу, сприятиме формуванню цілісного бачення специфіки фаху, стимулюватиме аналітико-синтетичну діяльність студентів, а відтак і забезпечуватиме результативність навчання. Крім того, розв'язання певної задачі сприяє інтегрованому оволодінню мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та навчальними навичками та вміннями.

У навчальному процесі доцільно використовувати проблемний виклад матеріалу (у тому числі і в джерелах для самостійного опрацювання), організовувати проблемно-пошукову діяльність студента з оволодіння певними знаннями, проблемний характер завдань. Технології проблемного навчання тісно пов'язані з іншими технологіями (наприклад, інформаційно-комунікаційними, які базуються, в першу чергу, на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, що забезпечують швидкий доступ до запропонованих викладачем матеріалів та автентичних джерел; проектними, які передбачають детальну розробку проблеми із подальшим реальним практичним результатом тощо).

Аналіз сутності технологій проблемного навчання дає підстави для висновку, що їх використання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів буде ефективним за умови:

- орієнтування на особистість студента, його інтереси, цілі (можливість самостійної постановки проблемних задач, урахування інтересів та цілей студента при створенні проблемних ситуацій);
- акцент на розвиток навчально-стратегічної компетентності, зокрема її організаційно-планувального, рефлексивного, дослідницького аспектів, необхідних для ефективного розв'язання проблеми від формулювання задачі до оцінки результатів;
- використання комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і педагогічних) проблемних задач для оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними, навчальними знаннями, навичками і вміннями в процесі вирішення важливих для студентів проблем;
- використання задач із зростаючою мовленнєво-мисленнєвою, інтелектуальною та комунікативною складністю;
- поступове підвищення рівня проблемності, верхньою межею якого є самостійний аналіз ситуації, визначення і

формулювання студентами проблеми, а також самостійне її вирішення; поступовий перехід від визначення проблеми викладачем до самостійної постановки проблеми студентами та її самостійного вирішення.

Висновки. Отже, за умови методично коректного використання технології проблемного навчання здатні забезпечити: активну мовленнєво-мисленнєву, пошукову та дослідницьку діяльність; автономне виконання проблемних завдань шляхом самостійної постановки проблеми, визначення шляхів її вирішення, аналізу результатів власної пошукової діяльності; поєднання індивідуальної та групової роботи; індивідуалізацію навчального процесу; взаємопов'язане оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та навчальними навичками та вміннями, інтегроване оволодіння предметами фахового спрямування, забезпечення аналітико-синтетичної діяльності студентів, розвиток критичного мислення майбутніх учителів.

Перспективи дослідження. У подальших дослідженнях доцільно обґрунтувати та розробити методику формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів з використанням технологій проблемного навчання на засадах інтеграції. Крім того, подальшого вивчення потребує питання використання технологій проблемного навчання у підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності.

References

Evans, Virginia and Dooley, Jenny. *Upstream Proficiency. Student's book*. Express Publishing, 2002. Print.

Kolesnikova, I. L. and Dolgina, O. A. "*Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov (English-Russian Thesaurus of Foreign Language Education Terms)*". Saint Petersburg: Izdatelstvo «Russko-Baltiiskii informatsionnyi tsentr «BLITs»», «Cambridge University Press», 2001. Print.

Konysheva, Angelina V. "*Sovremennye metody obucheniya angliiskomu yazyku (Modern Methods of English Language Teaching)*". Saint Petersburg : KARO, Minsk. : Izdatel'stvo «Chetyre chetverti», 2005. Print.

Safonova, Viktoriya V. "*Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsii (Learning Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations*)". Voronezh : ISTOKI, 1996. Print.

Safonova, Viktoriya V. "*Problemnye zadaniya na urokakh angliiskogo yazyka v shkole (Problem-based Tasks at the Lessons of English)*". Moscow: Evroshkola, 2001. Print.

Solovova, Elena N. "*Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyi podhod (Methodical Training and Retraining of the Foreign Language Teacher: integrative-reflexive approach)*". Moscow, 2004. Print.

"*Suchasni tekhnologiyi navchannya inozemnikh mov i kul'tur u zagal'noosvitnikh i vishchikh navchal'nikh zakladakh (Modern Technologies in Teaching Foreign Languages and Cultures at Schools and Higher Educational Institutions)*". Ed. by Sophia Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2015. Print.

Shchukin, Anatolii N. "*Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar': bolee 2000 slov (Linguodidactic Encyclopedic Dictionary: more then 2000 words*)". Moscow: Astrel' : AST : Khranitel', 2007. Print.

Zimniaya, Iryna A. "*Pedagogicheskaya psikhologiya (Pedagogical Psychology)*". Moscow: Logos, 2001. Print.

THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS WITH THE HELP OF PROBLEM-BASED LEARNING

Iryna Zadorozhna

Department of English Practice and Methods of Teaching, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Abstract

Background: The formation of the appropriate level of future teachers foreign language communicative competence is possible with the help of effective methods and technologies which enhance students learning, motivate them and involve in different activities. Problem-based learning is regarded as one of the most appropriate technologies to be used for future foreign language teacher training.

Purpose: The purpose of the article is to characterize problem-based learning and substantiate the conditions of its effective usage for the formation of future teachers foreign language communicative competence.

Results: The formation of the appropriate level of future teachers foreign language communicative competence with the help of problem-based learning will be effective under the following conditions: individual approach to students; taking into account their interests, aims; focus on the development of strategic competence; employing communicative, cognitive, cultural, research (linguistic and pedagogical) problem-based tasks which develop necessary skills; gradual difficulty increase; professional approach; the development of student autonomy which means finding a unique way of problem solving.

Discussion: Further investigations are necessary to substantiate and develop the methodology of the formation of future teachers foreign language communicative competence with the help of problem-based learning and on the basis of the integrative approach. Besides, the research should focus on using problem-based learning in foreign language training of students of different fields with the emphasis on their future profession.

Keywords: foreign language communicative competence, future teachers, technology, problem-based learning, problem-based tasks, skills.

Vitae

Iryna Zadorozhna is Doctor of Pedagogy, Professor, Chair of the Department of English Practice and Methods of Teaching, Faculty of Foreign Languages at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Her areas of research interests include methods of foreign language teaching, modern technologies in foreign language teaching, psycholinguistics, second foreign language acquisition.

Correspondence: irynazadorozhnai@gmail.com

ОЛЬГА КВАСОВА (м. Київ)

УДК 378.147:81’243

ПЕРЕДУМОВИ ЯКІСНОГО ОЦІНЮВАННЯ УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ

У статті визначено роль володіння усного мовлення іноземною мовою та актуальність розробки інструментів для вимірювання його рівня. Проаналізовані роботи зарубіжних учених із визначення компонентного складу усного мовлення та конструкту тесту із говоріння. Автор вивчає дескриптори з усної продукції та усної інтеракції на рівні В 2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, які далі специфікує відповідно до цілей вивчення англійської мови як другої іноземної студентами 1-2 курсів спеціалізації «Східна мова». Пильну увагу автора привертає аналіз програмних вимог для цього етапу навчання, задля чого розглядається базовий посібник з англійської мови (Global Upper-Intermediate) та вирізняються труднощі створення усного тесту на його основі. Спираючись на проведений аналіз дескрипторів рівню В2 та вимоги програми, автор висуває вимоги до усного мовлення студентів на цьому рівні, пропонує критерії оцінювання та власне шкалу оцінки відповідно до критеріальної шкали, прийнятої у межах кредитно-модульної системи.

Ключові слова: тест володіння усним іноземним мовленням; конструкт тесту; критерії оцінювання; шкала оцінки.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Володіння усним іноземним мовленням завжди посідало вагоме місце в навчальних програмах мовних факультетів. "Без сумніву, - стверджував Р. Ладо ще 1961 р., - уміння розмовляти іноземною мовою є найбільш цінованим із мовленнєвих умінь» (Lado 239). Значення уміння розмовляти іноземною мовою (ІМ) значно зросло останніми роками. Це обумовлено, передусім, глобалізаційними процесами, в яких задіяна Україна – поширенням міжнародних економічних, культурних, наукових та академічних відносин із зарубіжними партнерами, частішими подорожами наших громадян за кордон в якості туристів, працівників, студентів тощо. Наслідки таких стосунків відчуваються в наших аудиторіях, адже частина студентів вже має досвід спілкування із носіями ІМ у різноманітних контекстах та демонструє до-

сить високий рівень володіння мовою неформального спілкування.

Визначення рівня володіння усного мовлення в аудиторії здійснюється під час поточного та підсумкового контролю відповідно до стандартів, які визначені в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: викладання, вивчення, оцінка (ЗЄР) ("Common European Framework"). Саме за допомогою дескрипторів із усної продукції (монологічне мовлення) та усної інтеракції (діалогічне мовлення) визначені такі кількісні та якісні параметри говоріння, як належність висловлювання до певної сфери спілкування, тематика та проблематика змісту висловлювання та ступінь обізнаності студентів у них, обсяг та темп мовлення, складність та різноманітність використаних лексичних та граматичних засобів, складність комунікативних завдань та деякі інші.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми оцінювання умінь усного мовлення досліджуються фахівцями з прикладної лінгвістики (I. Csépes, N. De Jong, G. Fulcher, S. Luoma), та колективами розробників мовних тестів (ALTE, Cambridge ESOL), в основному, за межами нашої країни; винятком є кандидатська дисертація О. Української (Ukrainska). На нашу думку, питання розробки засобів контролю та оцінки усного мовлення є конче актуальним у вітчизняній методиці навчання ІМ, про що свідчить ціла низка факторів. По-перше, до програми Зовнішнього незалежного оцінювання іншомовних умінь випускників шкіл досі не включене тестування усного мовлення, що суттєво звужує показник володіння школярами ІМ. По-друге, тести з усного мовлення студентів ВНЗ здебільшого розробляються викладачами на підставі їхньої власної уяви про правила створення тестів та шкал оцінювання. На жаль, досвід викладання не може замінити знання про закономірності розроблення валідного та надійного тесту, а відтак «викладацькі» тести не завжди слугують якісним інструментом підсумкового контролю та оцінювання. По-третє, майже всі кандидатські дослідження із методичних проблем навчання усного мовлення мають доводити ефективність розробленої методики за допомогою тестів, проте методикою якісного оцінювання усного мовлення більшість дослідників повною мірою не володіє. Таким чином, вітчизняним науковцям слід приверути більш пильну увагу питанням оцінювання усного іншомовного мовлення. Започаткувати дискусію з цього питання, а також викласти основні теоретичні положення та оприлюднити власний доробок є **метою** цієї статті. Почнемо із аналізу теоретичних джерел із проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вирішуючи питання розробки інструментів оцінювання усного мовлення, усі вчені виходять із того, що говоріння є складним умінням. На думку Д.П. Херіса, воно одночасно задіює різні мовні навички – вимовні, граматичні, лексичні, а також здібності до свідомого оперування інформацією під час плавного та швидкого висловлювання (Harris 81). М. Канале та М. Свейн (Canale, Swain) вирізняють чотири складові уміння розмовляти іноземною: граматичну (до складу якої входять знання граматики та лексики, вимова звуків, слів, а також інтонація та наголос); дискурсивну (яка відповідає за психологічну та мовну зв'язність висловлювань, успішне вираження смислів); соціолінгвістичну (яка передбачає лінгвістичну та соціокультурну релевантність висловлювань) та стратегічну компетенції (яка охоплює знання «коли і як розпочати розмову, як її підтримувати або закінчувати»).

У сучасних роботах, знаходимо більш конкретизований перелік складових умінь говорити ІМ. Так, на думку Г. Фулчера, це вміння передбачає наявність таких макровмінь, як правильність, вільність, здатність успішно виконувати комунікативне завдання, володіння комунікативними стратегіями, дискурсивною, інтеракційною, прагматичною та соціолінгвістичною компетенціями. Кожне з макровмінь, у свою чергу, базується на комплексах умінь та компетенцій. *Правильність* базується на

мовній компетенції, яка включає уміння правильно вимовляти, робити наголос, оформлювати інтонаційно, застосовувати синтаксичні структури та засоби когезії. *Вільність* передбачає уміння долати паузи хезітації, зайві повторювання, фальстарти, а також уміння повторного, оптимальнішого вибору лексичних одиниць та структурування речень. Володіння *комунікативними стратегіями* означає володіння стратегіями *успішного вирішення завдань спілкування* (узагальнення, перефразування, творення нових (зручних) слів/висловів, застосування більш вдалих структур, стратегії спільного вирішення завдань комунікації, перехід з однієї мови на іншу в разі необхідності, невербальні стратегії), а також *стратегіями уникнення* (формальними та функціональними). *Дискурсивна компетенція* базується на знанні комунікативних сценаріїв, суміжних пар, міни комунікативних ролей, ініціативних/реактивних актів. *Інтеракційна компетенція* передбачає уміння створювати мовленнєвий продукт із співрозмовниками. *Прагматична і соціолінгвістична* компетенції складаються із усвідомлення доречності висловлювання (тобто його відповідності соціокультурній ситуації), знання імплікатур, уміння ідентифікувати особистість через її мовлення, усвідомлення сензітивних ситуацій, знання про тему/проблему спілкування, знання про культуру спілкування, знання гонораторів (Fulcher Testing Second Language Speaking).

Визначення складових уміння говорити є передумовою визначення конструкту усного тесту, який є відправним пунктом для розуміння того, що і як слід тестувати/оцінювати. Саме поняття «конструкт» тлумачиться у мовному тестуванні як сукупність визначених специфічних мовленнєвих макро та мікро умінь, на вимірювання яких спрямовують весь тест та/або окреме тестове завдання, та для чого розроблені способи такого вимірювання та інтерпретації його результатів (Alderson 18; Bachman, Palmer 21). [1] Так, до конструкту тесту з говоріння можуть увійти визначені, зокрема, Г. Фулчером макро- та мікроуміння, проте у різних комбінаціях в залежності від виду усного мовлення (монолог/діалог), його комунікативної функції та рівня володіння ІМ за ЗЄР. Загалом, визначення конструкту ускладнене бажанням розробників тесту виміряти уміння студентів спілкуватися у ситуаціях, коло яких значно ширше, ніж тих, які можна змоделювати у тесті. (Fulcher Testing Second Language Speaking 47). Тому, для того, щоб розробити валідний усний тест, слід, з одного боку, урахувати та взяти до уваги усі релевантні риси говоріння та, з іншого, запобігти впливу факторів, які не мають відношення до конкретної ситуації спілкування та які пошкодять отриманню тестованими справедливої оцінки їх умінь.

Візьмемо зазначене до уваги та зробимо спробу визначити конструкт тесту усного мовлення, призначеного для перевірки умінь англійського усного мовлення у студентів спеціалізації «Східна мова», що вивчають англійську як другу іноземну. Для цього звернемось до аналізу дескрипторів рівня В2 ЗЄР. Саме цей рівень є центральним в оволодінні ІМ; у багатьох навчальних контекстах він вважається цільовим. Щоб досягнути цього рівня у вивченні другої ІМ студентам-сходознавцям потрібні два роки (1-2 курси).

Визначальною рисою усного мовлення на рівні В2 є наголос на умінні ефективної аргументації. Саме на цьому рівні в користувачів ІМ сформоване уміння вирішувати проблеми, деякі з яких можуть бути доволі серйозними (Fulcher, Davidson, Kemp 4).

Під час продукування *монологу* студенти повинні уміти: висловлювати власну думку і підтримувати та розвивати її під час дискусії слушними аргументами, поясненнями, коментарями. Вони повинні уміти пояснювати власну точку зору щодо акту-

[1] У вітчизняній методиці навчання ІМ поняття конструкту тесту часто ототожнюється із поняттям «об'єкти контролю», проте воно значно звужене, ніж поняття «конструкт».

альних проблем, наводячи задля цього аргументи на користь або проти можливих варіантів їх вирішення та пояснюючи причини підтримки або спростування певних думок.

Студенти також повинні уміти робити чіткий та детальний опис широкого кола явищ, подій тощо, які стосуються його інтересів, розгортаючи цей опис та наводячи додаткову ілюстративну інформацію та вагомі приклади на його підтримку.

Під час мовленнєвої *інтеракції (діалогу/полілогу)* студенти повинні уміти: брати активну участь у неформальній дискусії щодо знайомих їм контекстів, чітко висловлюючи власну позицію. Під час дискусії вони повинні уміти швидко оцінювати альтернативні думки партнерів по спілкуванню та робити необхідні коментарі щодо висловлюваних поглядів. Також необхідно уміти висувати власні припущення/гіпотези та реагувати на припущення, зроблені іншими співрозмовниками.

Студенти також повинні знати, як розгортати усний дискурс того чи іншого типу: починати його, чергуватися з іншими співрозмовниками, тактовно їх перебивати у разі необхідності, закінчувати розмову, роблячи це достатньо ввічливо, хоча й із можливими незначними порушеннями мовленнєвого етикету.

Під час інтеракції студенти повинні уміти повно/детально розуміти висловлювання співрозмовників, зроблені стандартною англійською мовою навіть у ситуаціях із суттєвим фоновим шумом. Студенти повинні висловлюватись із високим ступенем вільності та спонтанності, що уможливить плавність та не напруженість їх розмови із носіями мови. Студенти повинні уміти виправляти свої помилки, якщо вони призводять до непорозуміння зі співрозмовниками, свідомо контролюючи коректність власних висловлювань.

Представимо характеристики мовлення на рівні В 2 за допомогою тверджень про те, що і як студенти можуть говорити (*can-do statements*). Також на основі дескрипторів ЗЄР, а також з урахуванням праць колективів розробників мовних тестів (ALTE, Camridge ESOL) визначимо обмеження, припустимі для мовлення на цьому рівні. Зробимо це за такими параметрів, як вільність мовлення, мовні характеристики (лексика, граматика, фонетика) та мовленнєві функції та дискурсивні стратегії, прийнятими у ЗЄР.

Таблиця 1

Характеристики усного мовлення на рівні В2

Твердження про вміння	**Обмеження**
Вільність мовлення. Студенти можуть:	
продукувати *досить довгі* висловлювання із *доволі високою* швидкістю	хоча припустиме *зниження темпу* мовлення задля пошуку необхідних структур та виразів; також припустимими є досить *примітні* ***паузи*** у мовленні;
брати участь у мовленнєвій інтеракції із певним ступенем *вільності та спонтанності,* що уможливлює їхнє спілкування із носіями мови без напруження для обох сторін;	
висловлюватися із відносною *легкістю;*	
робити досить *тривалі* висловлювання без допомоги з боку інших,	хоча й мати певні проблеми із формулюванням думок, що призводить до *пауз та мовленнєвих «тупиків»;*
чітко описувати **щось**, висловлювати думки, формулювати та розвивати аргументи, використовуючи при цьому досить *поширений словник,* який дозволяє обходитися без помітних пошуків слів, а *також складні синтаксичні форми/структури;*	

Таблиця 1 (закінчення)

описувати непередбачені ситуації, пояснювати пов'язані з ними основні проблеми із *достатньою точністю,* а також висловлювати думки щодо абстрактних або культурних **тем**, наприклад, музика й кіно, використовуючи свій досить *поширений та різноманітний словник;*	
висловлюватись про *загальну проблематику* та питання, *пов'язані із їхньою діяльністю,* використовуючи свій *поширений та різноманітний словник,* уникаючи частих повторювань слів,	проте не вистачати слів та виразів, що призводить до *пауз хезітації та багатомовності (зайвих уточнень, перефразувань);*
Мовні характеристики (лексика, граматика, фонетика). Студенти можуть:	
здебільшого правильно обирати та використовувати *необхідні лексичні одиниці,*	хоча й мати *незначні проблеми* із вибором слів, які не призводять до порушення комунікації;
виказувати порівняно *високий ступінь володіння граматикою та не робити помилок, що заважають комунікації;*	
виказувати *достатній ступінь володіння лексикою,* висловлюючись про знайомі поняття та ситуації,	хоча із помітним впливом з боку рідної мови. *Помилки трапляються,* хоча й не заважають розумінню того, що вони намагаються висловити;
висловлюватися із *чіткою, вимовою та інтонацією,* близькими до автентичної,	проте *мати труднощі* під час участі у природній дискусії, особливо якщо вона протікає *дуже швидко* та з використанням *розмовної лексики;*
Мовленнєві функції та дискурсивні стратегії. Студенти можуть:	
підтримувати мовленнєвий контакт із носіями мови, не створюючи ненавмисно смішного або дратівного ефекту та не вимагаючи від них неприродної соціокультурної поведінки;	
висловлюватися відповідно до ситуації та без проявів цілковитої мовленнєвої необізнаності;	
виконувати *великій спектр мовленнєвих функцій* та адекватно реагувати на репліки співрозмовників, застосовуючи *найбільш придатні* мовленнєві засоби нейтрального регістру;	
пристосовувати своє висловлювання до змін у спілкуванні (наприклад, стилю), *перефразовувати його відповідно до нових умов;*	
адаптовувати свої звичайну мову (вирази, вислови, структури) з метою *спілкування у складних та проблемних ситуаціях;*	
починати усний дискурс того чи іншого типу, *чергуватися* з іншими співрозмовниками, *закінчувати розмову*, роблячи це достатньо ввічливо,	хоча й із можливими незначними порушеннями мовленнєвого етикету
використовувати «готові» вислови (e.g. 'That's a difficult question to answer'), щоб *виграти час на формулювання своєї думки;*	
залучатися до дискусію на *знайому тему*, використовуючи для цього належні вирази/формули;	
робити чіткий та детальний опис або розповідь про щось, розгортаючи основні положення, наводячи додаткову, ілюстративну інформацію та вагомі приклади на його підтримку, а також використовувати незначну кількість *засобів когезії,* щоб перетворити своє висловлювання на *чіткий та зв'язний дискурс,*	хоча довгий відрізок дискурсу може мати порушення когерентності, «стрибати».

Проаналізуємо зазначені вище характеристики усного мовлення на рівні B2. Якість усного мовлення визначається, як бачимо, за такими параметрами як вільність, плавність, легкість, володіння дискурсивними стратегіями. Втім, ніким із вчених досі не визначено, що саме мається на увазі, на приклад, під «*досить довгіми»* стосовно висловлювань та «*доволі високою»* стосовно швидкості (Alderson et al.). Більш конкретними видаються інші параметри – теми/ситуації, тривалість висловлювання, певний (тематичний) словник, перелік граматичних структур, фонетичні та інтонаційні характеристики, мовленнєві функції та засоби когезії, які характеризують змістовне та мовно-мовленнєве наповнення усного мовлення на кожному із етапів навчання або курсів. Оскільки конструкт тесту досягнень (*achievement test*) повинен відображати зміст навчання за певний період часу, то звернемось до розгляду програмних вимог, сформульованих у відповідності до змісту базового посібника. Це потрібно для того, щоб мати чітку уяву про змістовно-тематичне та мовно-мовленнєве наповнення висловлювань студентів, що перевірятимуться за допомогою усного тесту.

Навчання студентів-сходознавців англійської мови як другої іноземної у межах аспекту «усна практика» проводиться на основі навчально-методичного комплексу (НМК) *Global*, виданого *Macmillan Publishers Limited* 2011 року. Відповідно до цільового рівню B2 пропонується здійснювати навчання студентів за посібником *Global Upper-Intermediate* на 1-2 курсах. Цей посібник, без сумніву, відноситься до посібників нового покоління. По-перше, в ньому яскраво виражений лінгвосоціокультурний компонент, що виявляється у спрямованості навчання англійської мови на її використання як мови глобального, світового засобу комунікації. Це такі секції посібника як «Глобальні голоси» (*Global voices*) та «Глобальна англійська» (*Global English*), матеріали яких розроблені, відповідно, для аудіювання англомовних висловлювань, зроблених носіями різних мов, та для читання текстів про історію та розвиток англійської як глобальної мови.

Ще однією рисою посібника є нестандартний підхід до відбору предметного змісту навчання. Автори відійшли від охоплення традиційної «туристської» тематики та запропонували зміст, що стосується загально людських цінностей, поданих у контрастуючих парах, наприклад, «Сміх та сльози», «Мрії та реальність». Такий підхід зумовлює орієнтованість організованого матеріалу на навчання критичного мислення, висловлення та обґрунтування власних думок, застосування мовленнєвих стратегій, що забезпечують реалізацію вагомих комунікативних функцій. Зрештою, такий підхід до відбору предметного змісту викликає в студентів значно вищій рівень мотивації навчання.

Ще однією визначальною рисою НМК є наявність тестів для поточного, проміжного та підсумкового письмового контролю, а також матеріалів для самооцінки студентами свого прогресу. Посібник також має електронний варіант робочого зошиту студента (*e-workbook*), що наближає навчання за посібником до навчання «змішаного типу» (*blended learning*). Отже, перелік позитивних рис посібника *Global* є вражаючим, проте існують деякі фактори, які утруднюють роботу викладача з ним, зокрема, під час контролю та оцінювання мовних досягнень студентів. Зупинимось на деяких з них.

Це, як не дивно, неможливість працювати у традиційному режимі так званих «топіків», адже їх не просто сформулювати на основі запропонованих матеріалів дискусійного характеру та за майже відсутніх текстів для читання. Відтак, контрольні запитання або комунікативні ситуації досить довгий час формулювалися різними викладачами по різному в залежності від їх бачення/сприйняття змістової проблеми, що розглядається як тема для дискусії. На жаль, автори посібника не пропонують завдання для оцінювання умінь усного мовлення та не надають критеріїв оцінювання. Висновком до цього є необхідність вироблення спільної стратегії та критеріїв оцінювання монологічного та діалогічного мовлення студентів, яке має відбуватися на основі вивчення теорії ті практики тестування усного мовлення.

Інша риса аналізованого НМК полягає у відсутності чітко визначеного списку так зва-

ного «активного вокабуляру». Його приходиться визначати через вправи у посібнику та робочому зошиті. Проте навіть ці вправи є нечисленними, одномовними, спрямованими лише на рецептивне володіння лексикою адже вправи типу «заповніть пропуски» або «знайдіть відповідність» не готують студентів до використання лексичних одиниць у продуктивному мовленні. Відсутність вправ на переклад, значення яких для створення у студента концептуальної відповідності вивчених одиниць, важко недооцінити. Виконання ж одномовних тестових завдань, запропонованих для поточного та рубіжного видів контролю у матеріалах, запропонованих авторами, не викликають особливих труднощів у студентів, надаючи реальну картину лише рецептивного, а не продуктивного володіння лексикою. Втім, як ми зазначали вище, лексична сторона мовлення входить до конструкту усного тесту.

Таким чином, віддаючи належне позитивним рисам чинного НМК, колективу викладачів слід виробити певні підходи до викладання та стандарти оцінювання мовних та мовленнєвих компетенцій студентів. Спираючись на наведений вище аналіз дескрипторів рівню B2, узагальнимо вимоги до усного мовлення студентів на цьому рівні в такий спосіб.

Отже, усне мовлення студентів повинне:

- бути ефективним (повним та зв'язним) висловлюванням щодо кола зазначених у програмі тем,
- містити чітку аргументацію та розгорнуту підтримку основних думок релевантними прикладами, пов'язаними із вивченим змістом спілкування;
- бути вільним, спонтанним, коректним та швидким (у визначених межах), а також стилістично релевантним;
- містити необхідні дискурсивні маркери та засоби когезії;
- бути коректним з точки зору вимови та наголосу слів, що визначені програмою кожного курсу, а також інтонаційного оформлення речень;
- містити коректне використання поширеного та різноманітного словника, передбаченого програмою кожного курсу;
- бути граматично правильним, особливо стосовно зазначених граматичних явищ та не містити систематичних помилок, а також помилок, що порушують комунікацію; помилки можуть виправлятися мовцем, що свідчить про сформований рівень самоконтролю.

Запропонуємо на основі визначених вимог критерії оцінювання усного монологічного мовлення студентів та укладемо шкалу його оцінювання відповідно до балів, що пропонуються кредитно-модульною системою оцінювання.

Таблиця 2

Шкала оцінювання усного (монологічного) мовлення

Кількість балів	Ефективність комунікації	Вільність та фонетичне оформлення	Використання лексики та стиль	Використання граматики
90-100	**Завдання виконано відмінно.** Розкриває усі змістові аспекти завдання вичерпно і точно, розвиває усі лінії аргументації чітко та переконливо. Висловлювання зв'язне, логічне, із вдалим застосування необхідних дискурсивних маркерів та засобів когезії.	**Високий ступінь вільності**. Висловлюється дуже вільно та спонтанно, майже без напруження/зусиль. Правильні вимова та інтонація, паузи природні.	**Дуже поширений та різноманітний словник.** Висловлюється із правильним та вдалим використанням поширеного словника відповідно до вивченого матеріалу (тем/ситуацій). Часто застосовує нечастотну та ідіоматичну лексику. Висловлення побудовано в єдиному стильовому регістрі.	**Відмінне володіння граматикою.** Виказує високий ступінь граматичної правильності протягом усього висловлювання. Слушно використовує різноманітні граматичні структури. Граматичні помилки трапляються дуже рідко та тільки у складних структурах.

Таблиця 2 (продовження)

85-89	**Завдання виконано дуже добре.** Розкриває більшість змістових аспектів правильно та точно *або* розкриває усі аспекти але із недостатньою повнотою, невичерпно. Висловлювання зв'язне, логічне, із застосуванням відповідних дискурсивних маркерів та засобів когезії.	**Достатньо високий ступінь вільності.** Висловлюється у високому темпі протягом майже усього висловлювання, хоча й робить кілька нетривалих пауз задля пошук слів/структур. Вимова та інтонація майже повністю коректні.	**Хороший словник**. Висловлюється із правильним використанням лексики відповідно до вивчених тем/ситуацій, лише іноді припускаючи некоректний вибір слів. Іноді застосовує ідіоматичну лексику, вдається до перифразування за допомогою синонімів та синонімічних засобів. Порушення стилю є незначними.	**Хороше володіння граматикою**. Виказує достатньо високий ступінь граматичної правильності. Слушно та безпомилково використовую нескладні та найбільш частотні складні граматичні структури. Граматичні помилки трапляються тільки у складних структурах, не порушуючи при цьому комунікацію. Виправляє свої граматичні помилки, якщо вони трапляються.
75-84	**Завдання виконано із нерівномірним ступенем якості**. Розкриває деякі аспекти змісту добре, а деякі – досить погано. Висловлюванню іноді бракує зв'язності та логічності, наявні незначні повтори, застосовані дискурсивні маркери та засоби когезії не завжди відповідають риторичній структурі висловлення.	**Достатній ступінь вільності.** Висловлюється із деяким ступенем впевненості, досить ясно, але із різним темпом протягом висловлювання. Робить досить тривалі паузи. Робить деякі помилки у вимові та інтонації.	**Спрощений словник.** Висловлюється із використанням досить поширеного словнику, який, однак, не може відобразити вивчений матеріал на належному змістовому рівні. Намагається застосовувати ідіоматичну лексику, синоніми та перифраз, іноді порушуючи цим обраний стиль висловлювання.	**Відносно нормативне володіння граматикою.** Висловлюється із відносною правильністю щодо тем/ситуацій, які не вирізняються високою змістовою складністю. Якщо намагається застосувати складну граматичну конструкцію, то майже завжди робить при цьому помилки. Іноді виправляє деякі з помилок.
65-74	**Завдання виконано із низькою якістю.** Дуже обмежено розкриває деякі із змістовних аспектів завдання, не достатньо висловлює та аргументує власні думки. Висловлюванню бракує зв'язності та логічності, наявні часті повтори, обмежено застосовані дискурсивні маркери та засоби когезії.	**Завдання виконано із низькою якістю.** Дуже обмежено розкриває деякі із змістовних аспектів завдання, не достатньо висловлює та аргументує власні думки. Висловлюванню бракує зв'язності та логічності, наявні часті повтори, обмежено застосовані дискурсивні маркери та засоби когезії.	**Обмежений словник.** Висловлюється із використанням елементарного словнику, який є достатнім для участі у побутовій комунікації, але не відповідає складним завданням, наприклад, надати детальний опис або аргументувати точки зору. Часто некоректно обирає слова та вирази, що призводить до частих порушень стилю.	**Обмежене володіння граматикою.** Використовує скрізь прості граматичні структури, в яких майже не робить помилок. Не помічає та не виправляє помилок, навіть якщо повторює помилковий варіант кілька разів. Зовсім не використовує складні конструкції.

Таблиця 2 (закінчення)

60-64	**Неефективна спроба виконати завдання**. Погано та нелогічно організує висловлення. Лише називає змістові аспекти завдання, не розвиваючи їх. Висловлювання позбавлено зв'язності та логічності, застосовані лише елементарні дискурсивні маркери та засоби когезії.	**Занадто лаконічне висловлювання**. Висловлюється зрозуміло, хоча й дуже коротко, із дуже помітними паузами, невдалим початком та формулюванням наново. Часте виправлення помилок, вагання та проблеми із вимовою дуже ускладнюють розуміння.	**Дуже обмежений словник**. Використовує дуже прості слова/вирази, заучені напам'ять. Вдається до рідної мови або жестів, якщо бракує слів. Не має уяви про стиль. Часто зупиняється внаслідок браку слів та виразів.	**Дуже обмежене володіння граматикою.** Використовує лише деякі прості граматичні структури без помилок. Висловлюється за допомогою елементарних заучених речень. Систематично робить помилки майже в усіх реченнях.
0-59	**Невдала спроба виконати завдання**. Висловлюється поза темою/ситуацією, представленою у завданні. Висловлення занадто коротке та не піддається оцінці. Висловлювання позбавлено зв'язності та логічності, застосовані лише елементарні засоби когезії.	**Незрозуміле мовлення**. Неможливо сприймати смисл висловлювання. Висловлювання занадто коротке та не піддається оцінці.	**Словник недостатній для виконання завдання.** Висловлення занадто коротке, щоб його оцінити.	**Відсутні ознаки володіння граматикою.** Висловлення занадто коротке, щоб його оцінити.

Висновки та перспективи дослідження. Розроблену шкалу згідно із правилами мовного тестування необхідно пілотувати, в разі необхідності – модифікувати та, можливо, зробити зручнішою для використання у навчальному процесі. Саме це відносимо до подальших перспектив цього дослідження. Крім того, наступним кроком нього може (й повинне) стати розроблення, пілотування та модифікація тестових завдань із монологічного, а потім і з діалогічного мовлення. Саме за таких умов ми зможемо стверджувати, що оцінювання усного мовлення студентів є справедливим, валідним та надійним.

References

Alderson, J. Charles. *Assessing Reading.* Cambridge University Press, Cambridge. 2005. Print.

Alderson J.Charles and Neus Figueras, Henk Kuijper, Guenter Nold, Sauli Takala, Claire Tardieu. "Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project" // Language Assessment Quarterly, 3(1), 2006. 3-30. Print.

Bachman L.F., A. Palmer. *Language Testing in Practice.* Oxford: Oxford University Press, 2000. Print.

Canale, M and Swain M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*".* Applied Linguistics, 1980, 1, (1). 1-47. Print.

Csépes I., Együd G. *The Speaking Handbook*. Into Europe. Series editor: J. Charles Alderson. Print.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge. Cambridge University Press. 2001. Print.

De Jong, Nivja H. "Fluency in second language assessment". In Dina Tsagari& Jayanti Banerjee (Eds.) Handbook of second language assessment. Mouton De Gruyter, 2016. 203-218. Print.

Fulcher, Glen. *Testing Second Language Speaking*. Longman. 2003. Print.

Fulcher Glen, Davidson Frank, Kemp Jenny. *Effective rating scale development for speaking tests: Performance Decision Trees*. Language Testing **January 2011 vol. 28 no.**1. **5-29.** Print.

Harris, David P. *Testing English as a second language*. – New York: MacGraw Hill Book Company, 1969. Print.

Lado, Robert. *Language testing: the construction and use of foreign language tests : a teacher's book.* Longmans, 1961. Print.

Luoma, Saari. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Print.

The CEFR Grid for Speaking. ALTE CEFR SIG. 2014. Web. 17 Apr. 2016.

Ukrainska, Olga. Metodyka testuvannia rivnia sformovanosti movlennevoi kompetentsii maybutnih vykladachiv u hovorinni frantsuz'koyu movoyu [Methods of testing future French teachers' competence in speaking]. Kyiv: Kyiv National Linguistic University, PhD Thesis, 2009.

University of Cambridge ESOL Examinations. Assessing Speaking Performance – Level B2. Web. 17 Apr. 2016.

DEVELOPING QUALITY ASSESSMENTS OF ORAL SPEECH IN ENGLISH

Olga Kvasova

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: Oral speech in a foreign language is an issue the theoreticians and practitioners has been discussing for decades and which has gained particular importance in today's globalized world. Teaching and assessing English language oral skills is now being implemented in compliance with the Common European Framework of Reference. However, assessing oral speech has been so far in the focus of studies almost exclusively outside Ukraine which makes these issues crucial in the national context. The complexity of developing oral tests has impeded the introduction of oral part in the Independent school-leaving exam; university teachers have to themselves develop tests for summative assessment without being trained in test designing; PhD students make claims about effectiveness of their research based on the oral tests of disputable quality.

Purpose: The current paper aims to initiate a discussion on ensuring quality assessment of oral skills in the institutions of higher education in the country. The author examines the construct of oral skills based on the definitions provided in the works of leading experts in applied linguistics and in Common European Framework of Reference. She further proposes a profile of B2 level oral skills based on the Syllabus for teaching English as a second foreign language to students majoring in Oriental languages in the Institute of Philology in Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Results: The author provides a profound analysis of the Syllabus and the course book it is based on, and specifies their strengths and weaknesses thereby outlining the issues of major concern for practitioners. One of them is rooted in the absence in the Teacher's resource pack of ready-made oral tests for summative assessment which entails versatile approaches to measuring students' achievements by different teachers and therefore not reliable outcomes of testing. As a result of the scrutiny of the sources (CEFR, specifications of internationally acclaimed examinations and the Syllabus), the author comes up with the characteristics of oral production and oral interaction relevant for the learning context.

Discussion: The B2 profile of oral skills defined by the author allowed her to develop analytical rating scales for assessing oral monologue. These scales benchmark the oral production against the four criteria (Efficiency of speech, Fluency and phonological control; Control of vocabulary and register; Grammatical control). To become a reliable tool for assessing oral production, these scales should be piloted in the classroom, discussed by the teachers / examiners and modified if necessary. The further perspective of the study relates to developing rating scales to assess oral interaction and eventual introduction of these scales in the instruction.

Key words: speaking test; test construct; assessment criteria; rating scale.

Vitae

Olga Kvasova, PhD, Associate Professor of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures.

Her research interests include language testing and assessment (LTA), teaching and material design of English for Academic purposes and English for cross cultural communication.

She is a member of ILTA, EALTA, IATEFL (TEA SIG), President of UALTA (http://ualta.in.ua)

Correspondence: olga.kvasova.1610@gmail.com; info.ualta@ukr.net

ВІКТОРІЯ ОСІДАК (м.Київ)

УДК 378.147

УРАХУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається самостійна робота, як запорука підготовки майбутнього фахівця; аналізуються види мотивів, які впливають на готовність студентів брати відповідальність за процес навчання; а також визначаються можливі шляхи регуляції мотиваційної сфери студентів у процесі вивчення іноземної мови. Відсутність внутрішньої мотивації студентів до прийняття самостійних рішень може бути скорегована за рахунок стимулювання мотивації досягнення, експліцитному навчанню навчальним стратегіям, формуванню навички самоконтролю та адекватній самооцінці студентів.

***Ключові слова**: самостійна робота, внутрішня/ зовнішня мотивація, навчальні стратегії; навичка самоконтролю, адекватна самооцінка.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Актуальність цієї статті зумовлена особливістю вивчення іноземних мов (ІМ), що є безперервним процесом, який не обмежується лише роботою в аудиторії (Hsiang-J; Gudyma). Відповідно, активна пізнавальна діяльність та автономність студентів стає запорукою успішного оволодіння ними ІМ. Тобто, переосмислення ролі особистості студента в навчальному процесі, зміщення акцентів з викладача на студента сприяє здійсненню ефективного переходу від пасивного до активного засвоєння знань, розвиває пізнавальну активність і критичне мислення студентів. Разом з тим, результати багатьох досліджень свідчать про відсутність готовності студентів до самостійної роботи, студенти не володіють знаннями щодо загальних правил та прийомів самоорганізації та навичками і вміннями роботи з науковою літературою (M. Kurek, А. Кривилева, А. Кучерявый, И. Мостовая, О. Москалюк, Н. Сагина, А. Чиж). Як наслідок, більшість спроб залучення студентів до самостійного пошуку залишаються безрезультатними, а години, передбачені університетськими навчальними планами на самостійну роботу студентів – нереалізованими. Як правило, студенти не готові до самостійного відбору необхідної інформації, її критичного аналізу та оцінки; суттєві труднощі виникають при формулюванні висновків, особливо, коли проблема охоплює декілька поглядів.

Важливим фактором, який впливає на успішність навчальної автономії у вивченні іноземних мов, є мотивація студентів й усвідомлення того факту, що навчальні досягнення залежать від самоорганізації та вмінь працювати самостійно, оскільки саме позитивно-мотивовані студенти надають особистісного значення кожній навчальній діяльності, що значно сприяє ефективності формування їхньої мовної автономії (Littlewood; Oxbrow; Ternovych). Іншими словами, самостійність студента залежить від рівня мотивації до самостійного навчання, тобто готовності брати відповідальність за частину або весь процес організації навчання (Littlewood).

Аналіз останніх досліджень. Проблема мотивації особистості та рівень її автономії в навчальній і, в тому числі, мовленнєвій діяльності неодноразово досліджувалась (Benson; Little; Littlewood; Oxbrow; Zimnyaya; Ivanova). Так, проаналізовано поняття навчальної автономії та визначений компонентний склад автономної навчальної діяльності студента у вивченні іноземної мови (Ivanova). Розглянуто вагу внутрішньої мотивації, як важливого фактору створення сприятливих умов для формування мовної автономії студента (Little; Littlewood; Oxbrow), тощо. Попри вагоме місце мотивації та мовної автономії студента в психолого-методичних роботах недостатньо дослідженою, а відтак потребує додаткової уваги, є вторинна мотивація, як фактор, що здатний позитивно впливати на формування мовної автономії студентів.

Отже, **мета** цієї статті полягає в аналізі видів первинної та вторинної мотивації у вивченні ІМ та можливих шляхів регуляції мотиваційної сфери студентів з метою створення сприятливих умов для формування мовної автономії студентів.

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі мотивація здійснює вирішальний вплив на рівень володіння студентами ІМ (Developing Autonomy; Thanasoulas) і виявляється у визначенні цілей, підтримці уваги протягом навчальної діяльності, докладанні зусиль і наполегливості в досягненні поставленої мети (Developing Autonomy). Загальновідомо, що серед основних видів мотивації оволодіння ІМ розрізняють зовнішню, або соціальну, і внутрішню, або пізнавальну, мотивації. Зовнішні мотиви знаходяться поза навчальною діяльністю, тоді як внутрішні (функціональні) мотиви ніколи не існують до і поза самої діяльності. Саме внутрішні мотиви відповідають завданням навчальної діяльності (О. Вербицький; Т. Левченко; А. Маркова; В. Мільман) та спонукають до вивчення дисципліни як своєї мети. Внутрішні мотиви, такі як бажання підвищити свій культурний рівень, отримати більше інформації, прагнення самовдосконалення, переконаність у важливості ІМ для загального розвитку, на думку О. М. Лєонтьєва, стають усвідомленими і беруть на себе функцію провідних і стимулятивних.

Сформованість стійкої внутрішньої мотивації студента зумовлена постійним бажанням навчатися і схарактеризована позицією “я дійсно це хочу зробити”, а не через те, що “я зобов’язаний це зробити” (Developing Autonomy). Тобто обґрунтованим є положення, що, у випадку навчання студентів, внутрішня мотивація – це самомотивація, яка є цілісним, достатнім стимулом будь-якої, в тому числі, навчальної діяльності, що не потребує ніякої зовнішньої підтримки. (Zimnyaya 184).

Напротивагу внутрішній мотивації, зовнішня або соціальна мотивація зорієнтована на матеріальне заохочення, особисті інтереси, пов’язані з одержанням диплому, побоюванням стягнень через неуспішність, мотиви спілкування, престиж серед студентів. Як правило, у процесі оволодіння ІМ соціальним мотивам відводиться другорядна роль як “зовнішнім”, або “вторинним”, що, беручи до уваги їх смислоутворювальну функцію, збіднює реальне мотиваційно-смислове забарвлення навчальної діяльності (Thanasoulas), оскільки, розпочинаючи з юнацького віку, посилюється зумовленість змісту й характеру мотивів діяльності особистості соціальними факторами (Semyenova). Зважаючи на цю характеристику діяльності студента, можна припустити, що здебільшого при відсутності достатнього рівня внутрішніх мотивів оволодіння ІМ, зовнішні мотиви стають тим фасилітатором, що стимулює навчальну діяльність студента і спрямовує її в потрібне русло.

Серед зовнішніх мотивів найсильніший вплив на ефективність навчальної діяльності виявляє мотив досягнення – прагнення до змагання із самим собою в досягненні більш високих результатів, як загальне прагнення до поліпшення у всіх сферах діяльності, до переживання успіху в будь-якій значущій для особистості діяльності й уникнення невдачі (Oxbrow 6). Мотивація досягнення є основою успішності навчальної діяльності та проявляється у постановці дальніх цілей, в тенденції залучатись у довготривалу діяльність, а також у прагненні досягати оригінальних, унікальних результатів і засобів їх виконання. Ядром мотивації досягнення є потреба в досягненні (Г. Мюррей, К. Халл), яка складається з двох основних компонентів – прагнення успіху й уникнення невдачі (Semyenova; Thanasoulas).

Потреба в досягненнях не є природженою й наслідуваною. Сформованість зовнішньої мотивації залежить від навколишнього середовища (Semyenova 98). Розглянемо можливі шляхи створення передумов для формування соціальних мотивів як ключового фактора навчальної автономії студента в процесі оволодіння ІМ.

Мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, значною мірою залежать від здатності особистості контролювати ситуацію, а також усвідомлення того, що успіх залежить від власних зусиль та здібностей (Thanasoulas). Інакше кажучи, формування навичок самостійної роботи, або, іншими словами, навчальних стратегій (learning strategies) (НС), які дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, є одним із ефективних засобів успішного впливу на рівень мотивації студентів у навчальному процесі (Developing Autonomy 1; Thanasoulas).

У методичній літературі НС визначаються як спеціальні розумові дії та операції, які, як правило, застосовуються свідомо, та спрямовані на досягнення бажаних результатів у процесі вивчення ІМ (Oxford 18). Незважаючи на певну розбіжність щодо кількості НС та їх класифікацій (Developing Autonomy; Oxford), при вивченні ІМ усі стратегії розподіляються на прямі, тобто ті, які безпосередньо пов'язанні з вивченням ІМ, та непрямі, тобто ті, які не мають прямого впливу на формування іншомовної компетентності, але є важливими для процесу навчання. Група прямих стратегій охоплює когнітивні, компенсаторні та стратегії пам'яті, які націлені на формування вмінь опрацьовувати інформацію відповідно до поставленого завдання (наприклад, вміння опиратися на фонові знання, переводити інформацію в довготривалу пам'ять та, за необхідності, вилучати її, використовувати різні джерела, робити висновки тощо) (Hsiang-J). До непрямих стратегій належать метакогнітивні, афективні та соціальні (Hsiang-J). Ці стратегії впливають на ефективність організації процесу вивчення ІМ. Наприклад, метакогнітивні стратегії необхідні для планування, контролю та оцінювання діяльності, розвиток афективних стратегій допомагає студентам контролювати емоційно-вольову та мотиваційну сфери, формування соціальних стратегій створює умови для здійснення ефективної комунікації (Developing Autonomy 7-13; Hsiang; Thanasoulas).

Загалом, проведені численні дослідження щодо взаємозв'язку мотивації, успішності, самостійності студентів та здатності студентів застосовувати НС підтвердили їх пряму взаємозалежність. Тобто, успішні студенти завжди використовують НС у процесі виконання того чи іншого завдання, що, у свою чергу, робить їх навчання більш мотивованим, ефективним та загалом автономним, значно менш залежним від викладача у порівнянні зі студентами, які не володіють та / або не використовують НС) (Developing Autonomy; Hsiang-J 55).

Отже, створення умов для цілеспрямованого застосування студентами НС як основи для формування їх самостійності є визнаною невід'ємною реалією сьогодення як фактору соціальної адаптації (Thanasoulas). Очікувано, що студенти вишів уже використовують певні стратегії, наприклад, для вивчення ІМ (Developing Autonomy). Разом з тим, цей процес, як правило, не є усвідомленим, що значно знижує якість навчання та робить студентів більш залежними від зовнішньої підтримки викладача, і тому існує потреба у більш чіткій організації самостійної роботи студентів в навчальному процесі з боку викладача і, передусім, за рахунок експліцитного навчання НС (Developing Autonomy; Thanasoulas).

Експліцитне навчання НС передбачає застосування спеціальних прийомів з боку викладача з метою інтеграції формування цих стратегій в процес вивчення ІМ (Developing Autonomy; Ţurloiu). Обговорюючи зі студентами НС, які важливі для виконання того чи іншого завдання, шляхи їх реалізації та усвідомлене застосування НС, сприяє розвитку рефлексії, аналізу ролі стратегій та усвідомленому їх переносу на інші види діяльності (Developing Autonomy 3). Основне завданням викладача на заняттях з ІМ полягає в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти значення прямих та непрямих стратегій. Так, експліцитне навчання непрямих стратегій сприяє свідомому підходу студента до процесу виконання по-

ставленого завдання, коли студент починає розуміти позитивні й негативні риси власного процесу навчання та інших студентів, і що можливо зробити процес навчання більш ефективним за рахунок планування, управління, контролю та оцінювання власної діяльності. Експліцитне навчання прямих стратегій сприяє усвідомленню власних ресурсів, які можуть сприяти ефективному навчанню, а саме: попередні знання й досвід, уява й фантазія, організаторські здібності, доступні інформаційні джерела тощо.

Таким чином, НС є невід'ємною частиною вивчення ІМ та формуються безпосередньо в навчальному процесі, коли при виконанні певного завдання викладач допомагає студенту усвідомити процес відбору тих чи інших НС шляхом а) наведення прикладу, як він особисто розмірковує над відбором стратегій для ефективного виконання завдання та б) обговорення ефективності стратегій, які студенти, як правило, уже застосовують у навчальному процесі (Developing Autonomy; Ţurloiu).

Вагомим здобутком навчання НС є розподіл відповідальності за результати та досягнення навчання між викладачем і студентом (Developing Autonomy 16; Ţurloiu 13), і передусім, за рахунок формування навички самоконтролю, яка виступає рушійним фактором автономності студентів та дозволяє їм регулювати свою власну навчальну діяльність (Bocharova; Zimnyaya; Thanasoulas, Dimitris; Ţurloiu 11).

У навчальному процесі розрізняють два способи здійснення самоконтролю (Gudyma 12): 1) внутрішній самоконтроль, який базується на розумових операціях студентів щодо відстеження правильності застосування іншомовної компетентності у власній іншомовній діяльності; та 2) зовнішній самоконтроль, який забезпечується спеціально сформованими навчальними вміннями студентів за допомогою ключів у процесі корекції й самооцінки мовленнєвих дій з іншомовним матеріалом.

Зовнішній самоконтроль проводиться за кінцевим результатом діяльності, внутрішній самоконтроль переноситься на початок діяльності і розповсюджується на весь процес (Gudyma 12). Внутрішній і зовнішній самоконтроль не підміняють, а доповнюють один одного. Проте зовнішній самоконтроль можна замінити контролем з боку викладача і навпаки, а замінити внутрішній самоконтроль контролем з боку викладача означає виконати за студента діяльність. Згідно з принципами особистісно-орієнтованого навчання найвищим рівнем розвитку студента є його здатність до самоуправління (Zimnyaya 119; Thanasoulas). Отже, діяльність викладача у навчальному процесі спрямована на переведення студентів у режим внутрішнього самоконтролю.

У процесі формування навички самоконтролю, яка забезпечує переведення студентів з режиму відкритого управління з боку викладача у режим внутрішнього самоконтролю, тобто повної автономії, студенти проходять чотири етапи автономії різного ступеню керованості (Zimnyaya 120).

І етап характеризується жорстким контролем викладача, тобто викладач повністю організовує та контролює навчальний процес, а саме: визначає цілі навчання та методи їх досягнення, здійснює оцінювання правильності отриманих результатів з еталоном. На ІІ етапі управління навчальною діяльністю здійснюється викладачем, студент перевіряє повноту і правильність репродукції засвоєного матеріалу. На ІІІ етапі студент контролює найголовніші з питань, контроль з боку викладача носить опосередкований характер, виконавчі та контролюючі дії перекладаються загалом на групу або міні групу. IV етап – контроль з боку викладача відсутній, а всі вище перераховані функції виконуються кожним студентом окремо.

Ключовим моментом першого етапу автономії є експліцитне навчання НС (Developing Autonomy 13-15). Завдання цього етапу полягає у тому, що викладач має сконцентрувати увагу студентів на конкретній мовній діяльності, виділити об’єкти навчання, ознайомити зі стратегіями досягнення поставленої мети, проводити поета-

пне співставлення поточних результатів роботи студентів з очікуваними результатами, допомагати здійснювати самокорекцію та самооцінку діяльності відповідно до визначених критеріїв.

Самооцінка студента, як суб'єктивно-особистісна сторона мотивації досягнення (disser), не часто враховується викладачами в навчальному процесі. Разом з тим, самооцінка є одним із головних чинників розвитку метакогнітивних стратегій студента та дає можливість особистості оцінити саму себе та свої якості (Thanasoulas) відповідає за рівень критичності та вимогливості до себе, відношення до навчальних досягнень. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості. Самооцінка тісно пов'язана із зовнішніми оцінками (оцінками викладача), які виступають так званим соціальним регулятором діяльності студентів (Bocharova 9). Тому так важливо, щоб самооцінка студентів щодо реального рівня їх навчальних досягнень співпадала з оцінкою викладача щодо навчальних досягнень студентів (Bocharova 10).

Визнаним ефективним засобом формування адекватної самооцінки та усвідомлення ролі самооцінки в процесі навчання традиційно вважалося написання інтроспективних та ретроспективних звітів щодо зробленої роботи, в яких студенти проводили аналіз власних думок та відношення до навчальної діяльності, оцінювали переваги та недоліки обраних стратегій, відмічали плюси та мінуси отриманих результатів, окреслювали можливі шляхи покращення власних досягнень, здійснювали самооцінку (Thanasoulas). Крім того, в останні роки як ефективному засобу самооцінки та рефлексії особлива увага приділяється запровадженню Європейського Мовного Портфеля (Thanasoulas). Портфель складається з трьох розділів: Мовний Паспорт, Досьє, Мовна Біографія, - кожен з яких представляє можливості до рефлексії студентів. У Мовному паспорті надаються відомості про освіту, професійний досвід та наукові інтереси; у Досьє власник накопичує роботи, які є свідченням формування його іншомовної комунікативної та професійної компетентностей; Мовна Біографія покликана створити умови для рефлексії студентів над процесом навчання та досвідом міжкультурного спілкування, ефективного планування, а відтак сприяти більшій самостійності у пізнавальній роботі.

Другий етап автономії студента все ще характеризується високим ступенем управління викладачем діяльністю студента. Так, викладач допомагає визначати цілі навчання, здійснювати оцінку доцільності відібраного студентами навчального матеріалу та проводить консультаційну підтримку у разі необхідності, а студент самостійно опрацьовує інформацію та готовий до самокорекції та самооцінки.

Особливість третього етапу полягає у створенні природних обставин формування іншомовної компетентності, коли управління з боку викладача є прихованим. Увага, вольові, інтелектуальні й емоційні характеристики студентів спрямовані на самостійне виконання усієї програми дій. Іншими словами, відбувається взаємодія студентської аудиторії в парах і групах та взаємне навчання, коли студенти працюють над виконанням спільних завдань та несуть колективну відповідальність за успіхи кожного (Jones 2-3; Thanasoulas, Dimitris).

Аналіз інших можливих чинників, що впливають на зниження рівня мотивації студентів у процесі вивчення ІМ, виявив, що головним чином, це а) страх помилок; б) страх власної некомпетентності; в) відсутність інтересу до питань, що обговорюються. Припущення щодо того, що страхи, пов'язані з особистісною тривожністю, можуть бути послаблені шляхом формування навичок самостійної роботи, створенням атмосфери доброзичливості і взаємодопомоги за допомогою групової роботи, підтверджується порівняльними показниками активності і успішності студентів у вивченні ІМ (disser).

Висновки. Узагальнюючи основні ідеї щодо видів мотивів та їх впливу на рівень автономії студентів у процесі вивчення ІМ,

можна зробити декілька висновків. По-перше, розуміння мотивів, які спонукають студентів до активної пізнавальної діяльності та самостійності, дає змогу викладачеві цілеспрямовано впливати на їх поведінку та досягати бажаних результатів. Аналіз видів мотивів та можливих шляхів регуляції мотиваційної сфери майбутніх фахівців різних галузей у процесі вивчення ними ІМ показав, що мотив досягнення значною мірою підсилює навчальну діяльність студента. У свою чергу, потреба в досягненнях залежить від здатності студентів контролювати власну діяльність. По друге, знання про та уміння застосовувати НС дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, тому навчання НС є невід'ємною частиною навчального процесу та ефективною технологією формуванню навички самоконтролю та підвищення мотивації до навчання.

Перспективним вважаємо дослідження пов'язане з розробко системи вправ для формування стратегій самостійної роботи студентів, як основи підвищення мотивації, а відтак створення умов для ефективного оволодіння іноземною мовою.

REFERENCES

BENSON, Philip. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Pearson, 2001.

BOCHAROVA, Ye.P. Obucheniye samokontrolyu znanii na zanyatiyah po inostranym yazykam (Developing self assessment skills of language students) // Intensifikatsiya samostoyatelnoi raboty studentov izuchayuschyh inostranyye yazyki (Promoting language autunomy): Mezhvusovskii sbornik / Chief ed. prof. N.A. Shelinger. − Leningrad.: Leningrad university publishing house, 1989 – PP. 8-13. Print

DEVELOPING Autonomy in Language Learners / Learning Strategies Instruction in Higher Education: National Capital Language Resource Center. Retrieved on line http://www.nclrc.org/guides/HED /pdfs/full.pdf.

GUDYMA, A.P. Promoting formative assessment in language learning (Usileniye obuchayuscherazvivayuschyh vozmozhnostei tekuschego kontrolya znanii studentov): Diss. U of Kazan, 1981. Abstract. Print.

HSIANG-J CHEN, Hung-Hsi Pan, Learner Autonomy and the Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School.

IVANOVA, M.A. Developing students' readiness to autonomous foreign language learning in the information age at the Department of Engineering (Formirovaniye gotovnosti k samostoyatelnoi rabote studentov koledzha zaochnoi formy obucheniya v usloviyach informatisatsii obrazovaniya: na primere "Inzhenernoi grafiki" i spestialnyh disstiplin): VAK 13.00.08, Diss. U of Moscow, 2007 – 128p. Retrieved on line http://eprints.zu.edu.ua/21987/1/20.pdf

JONES, Leo. The student-centered classroom// Cambridge University Press, 2007. – 41p.

LITTLE , David. "Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: A Social-inter-active View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles." Revista Canaria de Estudios Ingleses 38 (Abril 1999): 77-88.

LITTLEWOOD, William. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OXBROW, Gina and Rodríguez, Carolina. "language learning motivation and learner autonomy: bridging the gap". Juárez Universidad de Las Palmas de Gran Canaria //http://publica.webs.ull.es/upload /REV%20RECEI/61%20-%202010/04%20Oxbrow%20y%20Rodr%C3%ADguez.pdf

Oxford, Rebecca. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. TESOL Journal, 2(2), 18-22.

SEMYENOVA, Yu. I. Motivation in teaching adult language learners (Uchyet faktora motivatsii v prostesye obucheniya vzrosloi auditoria). // Fundamentals in linguistics and cross-cultural communication (Teoriya yazyka I vtzhkulturnaya kommunikatsiya): / Ed. T.Yu.Sazanova. – Kursk: Kursk state university, 2005. – 104p. Retrieved on line http://go.mail.ru/redir?q

TERNOVYCH, T. Yu. Learner autonomy formation through reading at language departments (Metodika formirovaniya strategii avtonomnoi uchebnoi deyatelnosti u studentov-pervokursnikov v rabotye c inoyazychnym tekstom (yazykovoi fakultet, nemetskii yazyk): thesis. Moscow, 2007. – 184 p. Retrieved on line http://gramota.net/materials/2/2016/4-3/56.html

THANASOULAS, Dimitris. What is learner Autonomy and how can it be fostered // Karen's linguistics issues / free resources for teachers and students of English, December, 2002 //http://mail.yandex.ru/?win=40&clid=48577.

ȚURLOIU, Adela and Stefánsdóttir Í., Sif. Learner Autonomy: Theoretical and practical information for language teachers: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.- 2011, - 49p. http://disser.com.ua/contents/5474.html

ZIMNYAYA, I.A. Pedagogical psychology (Pedagogicheskaya psichologiya): Uchebnik dlya vuzov. 2nd Ed. – Moscow: Logos, 2001: 384 p. Print

LANGUAGE LEARNER MOTIVATION IN LANGUAGE AUTONOMY
Viktoriya Osidak
Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract
Background: The notion of independent, autonomous learners is the focus of modern teaching paradigm as the key to success in language learning. At the same time the analysis of students' attitude to their learning process has shown that many university students are not ready to take the responsibility for their own progress. The research in the field of learners' motivation proves that motivation is the basic ingredient of the promotion and development of the autonomous language learning environment which results in the shift from teacher-centered to student-centered approach in the language classroom.
Purpose: The purpose of the article is to discuss the nature of motivation of adults' learners as a means of fostering learner autonomy and to outline the strategy of building up students' independence in the language classroom.
Results: A learner's desire to succeed which is based on his ability to control and influence the situation appears to be the major external force behind language learning. The interaction between intrinsic and extrinsic motivation has led to a wealth of practical implications such as providing students with a repertoire of learning strategies that can help them become better motivated and more autonomous learners. The result of this type of teaching is the understanding of the importance of self-control as the means of enhancing students' motivation and, as a result, to provide opportunities for feedback improvement through reflection, planning how to proceed with a learning task, monitoring one's own performance on an ongoing basis, and self-evaluation upon task completion. Self-control has a four-stage development framework of a different degree of a student's subordination to a teacher. It is expedient to rely on a teacher's coaching and students' cooperation while creating an efficient learning environment to enhance students' self-control skills.
Discussion: The discussion about intrinsic motivation has always been recognized as the primary impetus to initiate foreign language learning and later a driving force to sustain the self-directed learning process. Yet, "external" rewards such as passing grades or better employment opportunities, are essential for developing learner autonomy too. Thus extrinsic motivation can be viewed as a stimulus to the degree of fostering the autonomous learning in case an adult learner lacks intrinsic motivation.
Key words: autonomous language learning, intrinsic/ extrinsic motivation, learning strategies, self-assessment, self-control skills, stages of autonomy.

Vitae
Viktoriya Osidak, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are self-assessment in FLT, autonomous learning, learning strategies.
viktoriya_osidak@ukr.net

НАТАЛІЯ СОРОКІНА, ЛЮДМИЛА СМОВЖЕНКО **(м. Київ)**

УДК 371.15:81'243

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Розглянуто теоретичні засади конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій. Подається система вправ і завдань, які використовуються з метою формування професійної іншомовної компетентності майбутніх вчителів-філологів.

Ключові слова: зміст, майбутні філологи, мультимедійна навчальна презентація, вправи і завдання, професійна іншомовна підготовка, принципи конструювання змісту.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Цього року в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка було відкрито нові спеціальності напряму «Освіта». Результати проведених моніторингів навчальних досягнень майбутніх учителів-філологів засвідчили наявність суперечності, що існує між вимогами до випускників університетів щодо їхнього рівня професійної іншомовної підготовленості й нинішнім станом навчання іноземної мови, зокрема.

Відповідно, проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів-філологів і формування їхньої професійної

іншомовної компетентності є актуальною в теоретичному і практичному аспектах. Нині процес навчання у вищій школі не є можливим без упровадження сучасних підходів і залучення мультимедійних дидактичних засобів. На це спрямовує компетентнісна парадигма професійної освіти, котра передбачає залучення найновіших технологій та динамічні зміни їх, забезпечуючи здатність випускника адаптуватися до цих змін і здійснювати самостійну інноваційну діяльність, підвищувати його конкурентоспроможність на ринку праці (Andrushchenko). Актуальність статті зумовлена пошуком нових шляхів організації процесу навчання майбутніх учителів-філологів, оскільки традиційні форми, методи і засоби не завжди відповідають сучасним тенденціям у повній мірі й не завжди володіють достатнім потенціалом, щоб забезпечити випереджальний характер професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній освітній сфері проблему використання мультимедійних технологій представлено широкою палітрою наукових досліджень: мультимедійні технології як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі (Г. Назаренко, Ю. Єгорова, Н. Єжова, Н. Морзе), дидактичні можливості інформаційних технологій (В. Беспалько, А. Довгялло, І. Морев, Є. Полат, І. Роберт); застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (Т. Бабенко, В. Биков, О. Бігич, Т. Гарбуза, Л. Карташова, Л. Морська); мультимедійні технології як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (М. Бовтенко, М. Жалдак, Н. Клємешова, В. Лапінський, Є. Машбиць, П. Сердюков). Низка дисертаційних праць присвячений розробленню методичних принципів проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм і комплексів для учнів та студентів (А. Гуржій, С. Карп, О. Кохан, Г. Мірам, О. Пасічник, В. Редько). У зарубіжній педагогічній думці мультимедійні технології і їхній дидактичний потенціал вивчають P. Brett, M. Meiers, R. Mayer, M. Neo і K. Neo та ін. Однак проблема конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови, що використовуються у процесі навчання майбутніх учителів-філологів, наразі не набула ґрунтовного вивчення.

Об'єкт дослідження **–** професійна іншомовна підготовка майбутніх учителів-філологів. Предметом статті став зміст мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови. **Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови, що використовуються у процесі навчання майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Результативність процесу навчання майбутніх учителів-філологів різнобічно залежить від особливостей змісту, засобів його реалізації, моделі навчального процесу, тенденцій розвитку професійної іншомовної освіти. Згідно з навчальною програмою, теоретичним підґрунтям сучасного процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів-філологів є особистісно орієнтоване і комунікативно-діяльнісне спрямування змісту навчання. (Curriculum). Основною стратегічною лінією у підготовці змісту є чітка детермінація цілей і завдань навчання. Вони визначають добір навчального матеріалу, методи, форми і засоби оволодіння ними (Red'ko,58) і спрямовані на успішне виконання програми.

Потужний резерв істотного підвищення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів-філологів і засобом, що сприяє ефективності процесу навчання, вбачаємо у залученні мультимедійних навчальних презентацій як виду мультимедійних технологій. Презентації володіють значним навчальним потенціалом і здатністю забезпечити особистісний і професійний розвиток студентів.

Спираючись на висновки фахівців та власний практичний досвід, зазначимо, що мультимедійні презентації як дидактичний засіб можуть бути ефективними лише за умови якісного складу використаних у них

матеріалів, а також від майстерності педагога. Тому організація мультимедійних презентацій відповідного змісту (на етапах проектування і використання) є пріоритетною.

Ураховуючи попередній педагогічний досвід з проблеми конструювання змісту засобів навчання (Red'ko; Dementiyivska; Danyluk), звернемося до визначення та обґрунтування принципів, які слугують теоретичними засадами регулювання процесу добору змісту для мультимедійних презентацій з іноземної мови для вчителів-філологів.

1. Принцип відповідності вимогам програми, що передбачає досягнення майбутніми вчителями-філологами задекларованого у програмі рівня іншомовної комунікативної компетентності, зумовлює наявність у змісті презентацій оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, котрий узгоджується з цілями програми, є доступним для всіх студентів і реалізує їхні комунікативні наміри в межах професійно орієнтованих тем; зумовлює виправданий вибір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, котрі готують до професійного іншомовного спілкування та сприяють оволодінню ним на відповідному рівні.

2. Принцип інтегрованості передбачає опанування студентами-філологами чотирма видами мовленнєвої діяльності і зумовлює необхідність збалансованості змісту презентацій для взаємопов'язаного оволодіння майбутніми вчителями продуктивними (говоріння, письмо) і рецептивними (аудіювання, читання) видами мовленнєвої діяльності.

3. Принцип концентричності презентації навчального матеріалу та його ситуативна обумовленість передбачає поступове збагачення особистісного комунікативного і навчального досвіду студентів-філологів з кожної теми за допомогою ретельно дібраного навчального матеріалу в мультимедійних презентаціях, котрий доповнює й збагачує її зміст новою інформацією і мовними одиницями.

4. Принцип професійного спрямування навчального й ілюстративного матеріалу регулює використання відповідних текстів, аудіо та відеоматеріалів, які спрямовані на формування вмотивованої готовності до оволодіння іноземною мовою, підтримують інтерес і позитивне ставлення до майбутньої професії, стимулюють розвиток уміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих і професійних потреб.

5. Принцип комунікативно-діяльнісного спрямування зорієнтовує на створення комунікативної атмосфери, наближеної до умов реального спілкування, що втілюється за допомогою дібраних автентичних матеріалів, котрі є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови; використання комунікативно спрямованих вправ і завдань, які стимулюють комунікацію (вербальну і невербальну) у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) навчання; зумовлює наявність завдань проблемного, креативного характеру, що розвивають творчу активність, формують механізми самостійної когнітивної діяльності, об'єктивного оцінювання і переосмислення свого досвіду; забезпечують вироблення власних стратегій навчання і самовдосконалення, готовності до навчання впродовж життя.

6. Принцип особистісного спрямування навчального матеріалу передбачає урахування індивідуальних особливостей і можливостей майбутніх вчителів-філологів (пізнавальні здібності, когнітивний стиль навчання, рівень іншомовної підготовленості, інтереси, навчальний і життєвий досвід) шляхом використання різнорівневого навчального матеріалу, завдань на вибір, особистісно значущого, емоційно насиченого матеріалу, самостійних пошукових завдань, індивідуалізації домашнього завдання, що сприяють розвитку особистості студента, його самостійності, формуванню власної оцінної позиції, критичності мислення.

7. Принцип структурованості мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу в презентаціях перед-

бачає його чітку розподіленість по слайдах: матеріал подається порціями, зручними для сприйняття. Спираючись на думку дослідників (Dementiyivska; Shchukin), вважаємо нелогічним на одному слайді розміщувати забагато інформації.

Зважаючи на комунікативно-діяльнісний характер процесу навчання майбутніх учителів, досягнення цілей спілкування реалізується комплексно шляхом виконання різних видів дій. Ці дії реалізовані у вправах і завданнях, які є пріоритетними засобами оволодіння змістом мультимедійних презентацій. У контексті нашого дослідження метою вправ і завдань є оволодіння майбутніми вчителями-філологами найсуттєвішими навчальними діями, котрі покликані забезпечити їх спроможність реалізовувати комунікацію в усній і писемній формах відповідно до визначених цілей. Студент долає стадії від рецепції до продукції, набуваючи досвіду побудови власних висловлювань і перебуваючи, за словами Н.Д. Гальскової, у неперервному «комунікативному режимі» (Gal'skova, 47]. Згідно з цим, на кожному етапі навчання нами визначені вправи, що стимулюють комунікативну діяльність майбутніх учителів-філологів. Трьох-етапна організація засвоєння навчального матеріалу співвідноситься зі структурою змісту презентацій: 1) презентація значення і форми мовної одиниці на рівні слова або словосполучення; 2) оволодіння аналогічними діями з мовною одиницею на рівні речення чи мікровисловлення (підстановка, трансформація, доповнення, створення за аналогією) та 3) оволодіння цілісною діяльністю, тобто виконання дій з новою мовною одиницею на рецептивному і продуктивному рівнях у різних видах мовленнєвої діяльності (Nikolayeva, 183). Зазначні етапи асоціюються з наявністю у змісті мультимедійних презентацій відповідних вправ: мовних, умовно-мовленнєвих та мовленнєвих.

Окрім згаданих вище типів вправ, в останні десятиліття визначають й інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – комунікативні завдання (Nikolayeva; Red'ko). На відміну від мовленнєвої вправи, комунікативне завдання характеризується відсутністю багаторазовості виконання і його спрямованістю на зміст, а не на форму. На думку В.Г. Редька, комунікативне завдання як вид діяльності передбачає комплексне використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду учнів/студентів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів, а також дотримання адекватної комунікативної поведінки (Red'ko 85), з чим неможливо не погодитися. Продовжуючи думку, автор зазначає, що доцільність використання комунікативних завдань зумовлена активізацією використання особливих видів і групових форм роботи: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор. У контексті досліджуваної проблеми саме такі види і форми роботи вважаємо найбільш актуальними, тому що вони вимагають від майбутніх учителів інтеграції їх навчального і життєвого досвіду, раціонального добору мовних засобів до теми спілкування, вміння самостійно користуватися додатковими джерелами інформації, застосовувати невербальні засоби спілкування тощо.

З огляду на вищенаведене та зважаючи на науково-теоретичні засади організації професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів-філологів, у змісті мультимедійних навчальних презентацій ми пропонуємо такі вправи: **мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві та комунікативні завдання.**

1. Мовні вправи застосовуються на презентаційному і тренувальному етапах роботи з метою формування мовних (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок. Це забезпечується роботою студентів з мовним матеріалом, що презентується, поза ситуацією спілкування і передбачає зосередження власне на формі мовної одиниці (Shchukin 137). Мовні вправи зорієнтовані на підготовку майбутніх учителів-філологів до здійснення мовленнєвої діяльності, відтак їх використання вважаємо

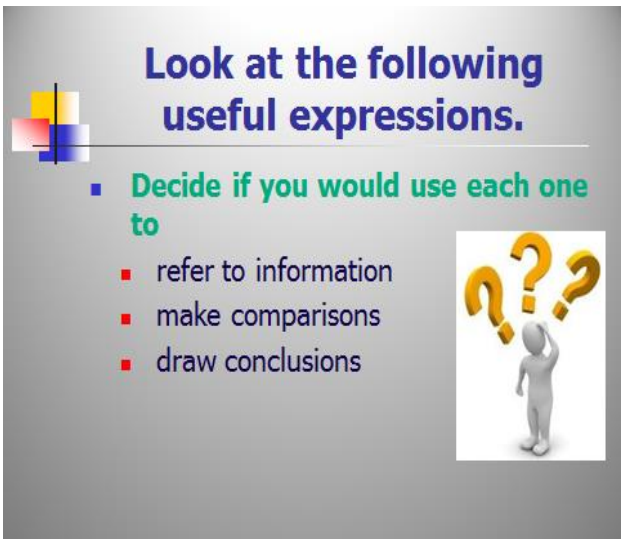
доцільним на відповідному етапі роботи з мультимедійною презентацією. Наведемо приклад:

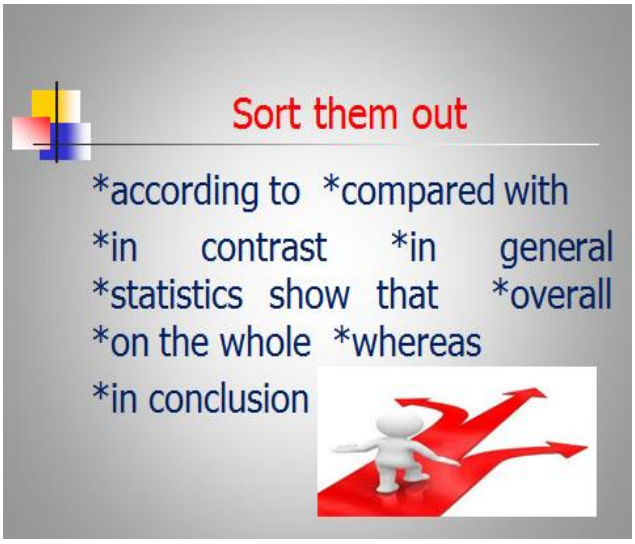
Choose the right word to fill in the gap in the sentence *(Оберіть необхідне слово, щоб заповнити пропуск у реченні):*

(Презентація «Frida Kahlo » «Фріда Кало» слайд № 17)

2. Умовно-мовленнєві вправи, представлені у змісті мультимедійних презентацій, готують майбутніх учителів-філологів до реалізації комунікації. Відтак, вони передбачають застосування набутих знань і сформованих навичок у мовленнєвій діяльності задля їх удосконалення. Мета цих вправ – здійснення іншомовного спілкування у ситуативних умовах за наявності певного комунікативного завдання. Проілюструємо зразками.

Look through the following useful expressions and sort them out into three groups. *(Перегляньте вирази. Які з них ви використаєте для: а) посилання на джерело інформації, б) порівняння, в) узагальнення?):*





(МНП «Aims and values of higher education» «Цілі та цінності вищої освіти» слайд № 31,32)

3. Мовленнєві вправи зорієнтовані на розвиток умінь використання мовних одиниць під час сприймання і породження текстів. Як зазначає А. М. Щукін, комунікативні або мовленнєві вправи – це вид творчих вправ, що забезпечують фор-

мування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою (Shchukin 154). Використання мовленнєвих вправ відбувається на різних етапах навчання з використанням мультимедійних презентацій залежно від цілей їх застосування. Наприклад:

Comment on the quotation (*Прокоментуйте цитату: «Герої – це звичайні люди, які роблять надзвичайні справи»):*

(Презентація «Unsung heroes» «Неоспівані герої» слайд № 3)

4. Зміст мультимедійних навчальних презентацій передбачає використання **комунікативних завдань,** окрім наведених вище мовленнєвих вправ. Як зазначають фахівці, вони, зазвичай, супроводжуються певними стимулами, які слугують орієнтувальною основою для здійснення спілкування (об'єкти/явища, мовні/мовленнєві одиниці як засоби висловлення думки, малюнки, фотографії) (Galskova; Red'ko). Наприклад, реалізація творчого проекту, продукування усного або письмового тексту, що не регламентується ні за формою, ні за змістом. Метою використання комунікативних завдань, що застосовуються у презентаціях, є розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів-філологів, демонстрація рівня їхньої мовленнєвої підготовленості, сформованості професійних якостей, вміння оцінити власну діяльність і скоригувати її відповідно до ситуації та власних потреб. Наведемо приклад:

Prepare and make a presentation/report about a system of secondary education in the country of your choice *(Підготуйте і зробіть презентацію/повідомлення про систему середньої освіти країни на власний вибір).*

Висновки та перспективи дослідження. Підсумовуючи вищенаведене, можна зробити висновок, що конструювання змісту мультимедійних презентацій регулюється визначеними принципами, з урахуванням концептуальних засад організації сучасного процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх вчителів-філологів, а саме особистісно орієнтованого і комунікативно-діяльнісного спрямування змісту навчання. Втім, слід зазначити, що мультимедійні презентації лише тоді ефективні, якщо їхній зміст буде побудований на збалансованому та раціональному співвідношенні вищевказаних вправ і завдань, що комплексно забезпечують досягнення майбутніми вчителями-філологами цілей

їхнього навчання. Відповідно, перспективу подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні педагогічної технології, яка передбачає ефективну організацію професійної іншомовної підготовки майбутніх вчителів-філологів з використанням мультимедійних презентацій.

References

Andrushchenko, Viktor. Neperervna profesiyna osvita: philosophiya, pedagogichni paradygmy, prognoz. Kyiv: Naukova dumka, 2003. Print.

Curriculum for English language development in universities and institutes: Draft 2. – Kyiv State Linguistic University, The British Council, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Vinnitsa: Nova knyga, 2001. Print.

Red'ko Valeriy. Zasoby formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti u zmisti shkil'nyh pidruchnykiv z inozemnyh mov. Teoriya i praktyka– Kyiv: Geneza, 2012. Print.

Dementiyivs'ka, Nina. Proektuvannya, stvorennya ta vykorystannya navchal'nyh mul'tymediynyh prezentatsiy yak zasobu rozvytku myslennya uchn'iv. Informatsiyni tehnologii i zasoby navchannya 2 (2007): 55-58. Print.

Danyluk, Ludmyla. Do problem natsionalnogo pidruchnyka angliyskoi movy dlya pedagogichnogo universytetu. Problemy suchasnogo pidruchnyka. Kiyv: Pedagogichna dumka 2 (2015): 151-153. Print.

Gal'skova, Natalia. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. Moskva: ARKTI, 2003. Print.

Nikolayeva, Sofiya. Metodyka navchannya inozemnyh mov i kul'tur: teoriya i praktyka. Kyiv.: Lenvit, 2013. Print.

Shchukin, Anatoliy. Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. M.: Philomatis, 2006. Print.

CONSTRUCTION OF THE CONTENT FOR MULTIMEDIA LEARNING PRESENTATIONS IN ENGLISH FOR FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

Natalia Sorokina, Ludmila Smovzhenko

Department of Methodology of Ukrainian and foreign languages and literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: The research of raising the effectiveness of the learning process is an actual problem of modern pedagogics and linguadidactics because of active search of the most rational means of learning. Implementing multimedia as one of the modern means of learning requires generalization of conceptual aspects of their content construction.

Purpose: The purpose of the analysis is to determine the principles and work out the system of exercises and tasks that make the content or multimedia learning presentations for future philologists.

Results: The effective forming of the professional foreign competence depends on the proper determination of the content of the learning process and choosing the proper means of its realizing. Multimedia learning presentations as one of the modern means used in the classroom possess the didactic potential. Their effectiveness depends on selecting and placing proper learning and illustrative material and ability of the lecture to use presentations in the classroom productively. Thus, the determined principles regulate the content of the multimedia presentations: association with the Curriculum, integrative language acquisition, compressed presenting of the didactic material, professional, communicative and learner-centered determination, and structural placement of the didactic and illustrative material.

Construction of the content for presentations requires the use of language and communication focused exercises and communicative tasks which associate with the three-stage process of foreign language acquisition and leads to successful forming and development of necessary abilities and skills for future philologists

Discussion: The problem of constructing the content for multimedia learning presentations, its theoretical understanding and practical expression requires the coverage of different aspects and establishing of spatial fillings of linguadidactics with its active and passive discover.

Keywords: content, multimedia learning presentations, exercises and tasks, future teachers-philologists, principles, content construction.

Vitae

Natalia Sorokina is PhD in Pedagogy, a lecturer of Department of Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include modern information technologies, innovative technologies, language teaching and assessment.

Ludmila Smovzhenko is PhD in Pedagogy, Professor Associate, a lecturer of Department of Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include modern teaching methods, information technologies, innovative technologies, language teaching and assessment.

Correspondence: sorokina_univ@mail.ru, smovzhen@yandex.ru

TAMARA KAVYTSKA (Kyiv)

УДК=371. 3 : 111. 253

TEXTUAL COMPETENCE IN L2 TRANSLATION: THE PROBLEM OF DEFINING

У статті розглядається проблема визначення структури текстотвірної компетентності в перекладі на іноземну мову як складової фахової компетентності перекладача. Запропонована трикомпонентна структура є результатом теоретичного аналізу найбільш поширених моделей фахової компетентності перекладача та робочих навчальних програм з практики перекладу для магістрів кількох вузів України. Розроблена модель пройшла апробацію під час експериментального навчання магістрів-майбутніх перекладачів Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Ключові слова: *текстотвірна компетентність у перекладі на іноземну мову, фахова компетентність перекладача, модель компетентності.*

Introduction

The search for techniques to optimize the process of training translators requires the definition of a quality profile framework that specifies a set of competences necessary to build in the process of teaching. The training objectives, expressed in terms of competences to be acquired, are currently viewed as priorities in most translation training settings including Ukraine. In the context of building competence in translation into a foreign language (L2 translation), we prioritize *textual competence (TC).* The students, trained for acquisition of TC in L2 translation are first-year masters majoring in Translation Studies who have a C1 mastery of English and a developed L1 translation competence.

The training methodology applies a textual approach to teaching translation that stems from viewing translation as a process of interlanguage and intercultural communication between the texts involved in the process of translation. It is worth noting that even though several researches have given insight into the construct of L2 translation competence, the structure of the TC has not been specified yet. Thus, the ***objective*** of this article is to reconsider the definition of the TC in L2 translation and specify its componential structure with a view to testing it empirically.

Theoretical background

Denounced by the theory of translation, developing L2 translation competence has been a controversial issue in the translation pedagogy. The attitudes towards this activity have changed within the last 15 years, since it became evident that translation into L2 was a reality in many settings of the world. A significantly conceptual contribution into this area of pedagogy belongs to S. Campbell (Campbell 4) who suggested that L2 translation was a normal and no less widespread activity than L1 translation, especially in the cultures that use languages of limited diffusion, Ukrainian among them. Thus, the theoretical framework of L2 translation pedagogy as well as this study relies on his fundamental works and the research findings provided by other experts in this area (Kelly; Kiraly; Mackenzie; Pavlović; Stewart).

As we have mentioned before, the priority in our training course is given to the TC, since "the daily practice of translation is *text-centered*. The translator takes knowledge from texts and puts knowledge into texts. That is why no concept should be more natural for the student of translation than the concept of textuality" (Neubert p. viii). The significance of textual skills was also emphasized by B. Hatim, I. Mason, M. Baker and I. G. Izquierdo who claim that texts with their communicative situations make up the process of translation. The latter is viewed as a process of interlanguage and *intertextual* activity that combines two knowledge systems and aims at creating a target text (TT) of a certain linguo-cultural format (Neubert 16).

Empirical researches of the L2 translation process, conducted by A. Lonsdale, prove that the quality of the translated product depends on the level of L2 communicative competence and textual competence as its component (Lonsdale 65). S. Campbell makes a similar conclusion (Campbell). V. Neunzig, in his turn,

stresses that the quality of translation depends on the text type (Neunzig 192). This idea was backed by the researches of the GENT project (Text Genres for Translation) who suggested that the level of genre competence affected the quality of translation as well as the level of communicative-textual competence (Kelly's model of Translator competence).

Sharing the idea that the skills to be developed in L2 translation are linked to text types and genres on demand for translation, we conducted a survey among 8 leading translation agencies of the city of Kyiv to find out what text types are on demand for L2 translation. As the survey results show, the demand mostly extends to the varieties of institutional discourse, including administrative, legal, academic and technical texts (Kavytska 218-221). Consequently, a genre approach to teaching translation is deemed appropriate, which means that the texts as teaching material are selected based on a genre instead of a thematic principle (Montalt Ressurrecció).

Apart from a bigger genre variety, the necessity of building a TC in translation is also linked to a higher level of textual complexity of the texts meant for translation. Moreover, unlike interpreting, translation requires a higher level of equivalence and adequacy, which involves contrastive knowledge of typological discourse characteristics in L1 and L2 as well as the abilities to transfer them in translation.

The indicated genre variety of texts on demand as well as textual complexity of the texts meant for translation, requires, according to Kelly (Kelly 2002), that a translator – apart from a language, instrumental, extra-linguistic, strategic competence etc. – should possess

"the capacity: to understand and analyze a range of different types of (both oral and written) texts from different fields produced in languages A, B and, later, C; to develop the capacity to produce different types of texts from different fields in languages A and B; and to ensure that the characteristics and conventions of the major text genres and sub-genres used in professional translation and interpretation are made known in the distinct cultures in which languages A, B and C are spoken" (as cited in Montalt Ressurrecció).

In other words, a translator should have a developed textual competence (communicative and textual sub-competence, according to Kelly) which should be prioritized in L2 translation training. Having considered the necessity to develop a TC in L2 translation, we further intend to specify the componential structure of the TC in L2 translation.

Research framework: In search of a TC in L2 translation model

Given that the objective of our research is to develop a construct for a TC in L2 translation, the ***framework*** for the study is laid down by the following steps: 1) selecting the available models of Translator competence and educational translator training standards for the analysis; 2) analyzing the selected objects; 3) specifying the model of a TC in L2 translation by identifying its components.

Conceptually, the investigation relies on PACTE's (PACTE) approach towards modeling a Translator competence. The modeling procedure is carried out with a pedagogical purpose in the context of L2 translation training.

The ***methodology*** of the study rests on the following research methods: 1) *Analysis and interpretation* of the selected models of Translator competence and educational translator training standards. Major criteria for model selection were: a research type (empirical/theoretical); a TC component as a separate constituent within the model's structure; translation direction (into L1/L2). 2) *Interviewing.* Two interviews with the administration staff of 8 translation agencies of the city of Kyiv were held. The objective of the interviews was to find out what text types are on demand for L2 translation with the clients of the agencies. ***The participants*** in this study involve: 12 employees of the translation agencies and 7 University translation trainers with an extensive teaching experience ranging from 10 to 25 years.

Findings and discussion: Textual Competence in L2 Translation Specified

Paradoxically, even though a TC is viewed as a constituent of most translator competence (TrC) models, there are a few investigations that purposefully focus on this compo-

nent as well as on the ways of its acquisition or assessment. Moreover, there does not seem to be a clear and generally accepted componential structure of a TC in translation. As the research analysis shows, some TrC models include a TC as an independent element, whereas in others, it is a constituent of a certain sub-competence (e.g. as part of a bilingual competence in the model of PACTE group or part of a communicative and textual sub-competence in Kelly's model).

Bearing in mind that we need to define the componential structure as clearly as possible in order to focus on the identified components in training, we have deliberately resorted to the analysis of those TrC models that have a TC as an independent component, with PACTE model being the only exception. We select this model for the analysis for two reasons: first, a TC is a constituent of a bilingual sub-competence in this model; and, second, the PACTE model is now overwhelmingly accepted in translation pedagogy. The idea behind this analysis was to specify knowledge and skills which were explicitly or implicitly referred to as TC elements and combine them into a model construct. As it has been already mentioned, the criteria for selecting models for analysis were: a research type, a TC as a separate constituent of the model and a translation direction. The models analyzed are presented in the table below:

Table 1

Translation competence models analyzed

№	Model/author	Sub-competences
1.	Neubert (2000)	Language, **textual**, cultural, subject, transfer
2.	Kelly (2002)	Communicative and **textual**, cultural, thematic, professional instrumental, psycho-physiological, interpersonal and strategic
3.	PACTE (2003)	**Bilingual**, extra-linguistic, knowledge about translation, instrumental, strategic + psycho-physiological components
4.	Komissarov (1997)	Language, communicative, textual, instrumental + personal qualities
5.	Schäffner (2000)	Linguistic, cultural, **textual,** domain/subject specific, (re)search competence, (re)search
6.	Campbell (1991)	**Textual,** disposition, proficiency

It is worth mentioning that only 2 of 6 models (Campbell; Kelly) present the construct of L2 translation. Moreover, they emphasize on great significance of a TC for inverse translation. The importance of genre competence, as part of a TC, for enhancing translator competence was proved by Montalt Ressurrecció et al. (Montalt Ressurrecció). PACTE group, in its turn, stresses on the leading role of instrumental competence in L2 translation (PACTE). Despite their significance, these skills are common for both L1 and L2 translations. Our objective, however, was to reveal a specific skill or ability which distinguishes L2 from L1 translation competences.

This L2 skill was specified by us as a result of personal experience in L2 translation and interviews with the translators who are engaged in Ukrainian-English translation on a regular and frequent basis. The skill is *editing the source text* (ST) in case of necessity, a taboo in translation practice until recently. The data provided by the interviewees coincided with our personal observations as a L2 freelance translator: 40% of Ukrainian source texts (scientific, in particular) undergo editing by translators. This is mostly done with the aim of making the texts fit into L2 genre/ style conventions or publisher's requirements.

So, all the views mentioned above were carefully studied and taken into consideration in the process of modeling a TC in L2 translation. Additionally, the syllabi for Master trainees in translation (5 Ukrainian universities) as well as European Master's in Translation (EMT) Strategy, 2009 were scrutinized. Again, the purpose of this analysis was to clearly define the TC components to address them in the process of training as well as align

them with the assessment criteria when measuring the level of TC acquisition.

The analysis of translation competence suggested by (EMT) Strategy, 2009 shows that the text creation ability / textual competence is part of intercultural competence which involves: translation service provision competence; language competence; intercultural competence involving socio-cultural and textual competences; info-mining competence; thematic competence and technological competence. As for a TC in particular, it is viewed as the combination of the following aptitudes and skills: Knowing how to understand and analyze the macrostructure of a document and its overall coherence (including where it consists of visual and sound elements); Knowing how to grasp the presuppositions, the implicit, allusions, stereotypes and intertextual nature of a document; Knowing how to describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems; Knowing how to extract and summarize the essential information in a document (ability to summarize); Knowing how to recognize and identify elements, values and references proper to the cultures represented; Knowing how to bring together and compare cultural elements and methods of composition; Knowing how to compose a document in accordance with the conventions of the genre and rhetorical standards; Knowing how to draft, rephrase, restructure, condense, and post-edit rapidly and well (in languages A and B) (EMT 2009).

Noteworthy is the fact that a TC of a translator is functionally different from a TC of a monolingual / bilingual speaker who is involved in the communication act. While most language users possess the ability to create texts in native or foreign language, the ability to translate texts is the result of special training and expertise. Apart from the fact that creating translated text relies on the special – contrastive – textual knowledge simultaneously activated by a translator in the translation process, it is realized through conscious and analytical approach to text comprehension and production. As it was mentioned above, contrastive textual knowledge is the result of special training.

Thus, the conducted theoretical analysis has enabled us to define a TC in L2 translation as a *set of contrastive textual knowledge and abilities to create various TT types that fit into a cultural pattern of a SL.* Having defined the construct of the competence, we further intend to specify its componential structure. The presented definition implies that basic components of the TC in L2 translation involve knowledge and skills/abilities. However, taking into consideration the fact that the quality of translation depends on the capacity to choose and make use of an appropriate external resource, we view this ability as an additional component of the TC structure. By external resources we understand objects (dictionaries, internet resources, reference literature) and subjects (field experts) as sources of information.

It is worth noting that an additional component may vary depending on the competence subjected to modeling and the character of translation activity. Conventionally, this component involves behavioral aspects, capacity to choose external resources, psycho-physiological qualities etc. Thus, the TC in L2 translation is a three-dimensional construct that involves knowledge, skills / abilities and the capacity. We further describe the structure of the TC in L2 translation in detail and present it in the table below.

Table 2

The structure of TC in L2 translation

Textual competence in L2 translation		
Components		
1.	**Contrastive Textual Knowledge**	**Declarative –** knowledge of discourse and text types in L1 and L2; knowledge of genres and their conventions in L1 and L2; P**rocedural -** knowledge of strategies and techniques appropriate for translation of a certain text type.

Table 2

2.	**Skills and Abilities**	To paraphrase (lexically, grammatically, stylistically, pragmatically) in L1 and L2; to summarize in L1 and L2; to define the ST particularities which are relevant for L2 translation; to indicate genre-related functional markers in SL and TL; to predict possible translation problems; to understand and analyze the macrostructure of the ST; to transfer the ST composition and coherence in L2 translation; to analyze the microstructure of the ST; to transfer the microstructure of the ST in L2 translation; to analyze comparable texts and build up a glossary; to use comparable texts for language authenticity (extensive reading in L2 for linguistic authenticity); to assess the quality and edit the TT; to assess the quality and edit the ST (in case of necessity).
3.	**Capacity**	To choose and make use of proper external resources in the process of translation.

As the table shows, the first component – *"Knowledge"* – is the initial stage of acquisition of any competence within the Translator competency. In our particular case, we start building a TC in L2 translation by enhancing contrastive textual knowledge which includes: a) *Declarative* knowledge, e.i. knowledge of discourse theory, textual genres and their functional characteristics in the two languages involved in translation; knowledge of text creation in source and target languages; knowledge of translation theory; b) *Procedural* knowledge, e.i. knowledge of strategies and techniques appropriate for translation of a certain text type.

The second component – *" Skills / abilities of text creation"* – was defined based on the analysis a TC as a separate component of basic TrC models, theoretical and empirical researches in translation pedagogy as well as own observations of the teaching process. Bearing in mind the goal of building a TC in l2 translation, we think it necessary to focus on the following *skills*: text compression; paraphrasing (lexical, grammatical, stylistic and pragmatic) and textual anticipation (anticipation of stylistically appropriate elements deleted from the text of a certain genre or discourse (Chernovatyi 208).

It is worth emphasizing that differentiating between skills and abilities, we accept their rather relative character, since the capacity to paraphrase stylistically can be viewed both as a skill and an ability. By *skills* in this study we understand the capacity to perform cognitively elementary, non-complex and non-creative operations on the level of a sentence, paragraph of text fragment. By *abilities* we mean the capacity to perform cognitively complex and creative operations on the level of the text. Even though in the Ukrainian context they traditionally differentiate between the above-mentioned terms, we purposefully ignore our possible theoretical misinterpreting the terms. This can be explained by several factors.

First, since the terminology in the translation pedagogy is still undergoing the process of development, a precise definition of skills and abilities is beyond the scope of this article and thus requires a serious theoretical research. Second, theoretical misinterpretation of the terms can hardly affect the process of a TC acquisition. The implication here is that acquiring a certain capacity (e.g. to paraphrase) does not depend on the theoretical precision of the terminology. Third, the national translation pedagogy lacks necessary resources to suggest a theoretically well-

grounded terminology. As a result, our analysis of the researches available in translation pedagogy has witnessed automatic adoption of the FL teaching terminology, teaching techniques and assessment procedures by the translation educationalists.

It is worth mentioning that being not numerous, the skills are a minor constituent of the second TC component, whereas the abilities make up a major part of it. Thus, the *abilities* involve: defining the ST particularities which are relevant for L2 translation; indicating genre-related functional markers in SL and TL; predicting possible translation problems; understanding and analyzing the macrostructure of the ST; transfering the ST composition and coherence in L2 translation; analyzing the microstructure of the ST; transferring the microstructure of the ST in L2 translation; analyzing comparable texts and building up a glossary; using comparable texts as the samples of authentic language (extensive reading in L2 for linguistic authenticity); assessing the quality and editing the TT; assess the quality and editing the ST (in case of necessity). (Chernovatyi 209).

A special ability which we would like to emphasize on is the ability of extensive and critical reading of the comparable texts. Sharing the definition offered by W. Teubert we view *comparable* texts as authentic texts in L1 and L2 which are similar in type, discourse, functional style, genre etc. but are not translated samples. The latter ones are referred to as *parallel* texts (Teubert).

The third component - *"Capacity*" – involves the capacity to choose and make use of proper external resources in the process of translation. It should be emphasized that usage of a monolingual dictionary and comparable texts is prioritized in the training process. The advantages of these resources were proved by the researches within the cognitive theory of translation.

Since lexical units of 2 languages out of context are practically never equivalents, the reseachers have proved empirically that a preferential usage of a bilingual dictionary tends to lead to unsuccessful translation (Stein 404). Our own teaching experience shows that most students exercise difficulties choosing a correct equivalent among those offered by a Ukrainian-English dictionary.

The Capacity component of the TC in L2 translation involves a significant psychological constituent, since it represents a cognitive and behavioral strategy of a student in the process of solving a translation task – the choice of a proper and effective external resource. It is this strategy that can lead to a student's failure to perform the translation task. To illustrate the thought, we turn to our own observations of students' behavior when dealing with translation tasks.

The author of this article was fixating behavioral strategies of the first-year masters majoring in Translation during the module tests. One of the translation briefs of the test was: "You have received a document for a rush translation from Ukrainian into English. Translate the document by suggesting the most effective and least time-consuming translation strategy". Since the main task was to solve the translation problem, the students were allowed to use any external resource. According to our observations, 6 students of 11 resorted to a computer assisted translation with further editing; 4 students relied on dictionaries in the process of translation and only 1 student turned to a comparable text but did not make use of it, to our surprise.

The reason for this behavior, as the interview with students has revealed, was ethical. Further discussions with the students showed that most of them viewed turning to a comparable text during the module test as cheating. Moreover, private discussions with teachers confirmed their ban to use external resources in the tests. Additionally, the survey conducted among translation teachers of five Ukrainian Universities has proved this tendency: only 4 respondents of 35 admit that they allow involving external resources to optimize the process of translation during the test.

The banning practice does not seem productive in teaching translation for two reasons. First, a lexical equivalent borrowed from the dictionary or any other resource will in no way

contribute to the success of solving a translation problem if a student's translation skills and abilities are underdeveloped. Second, a taboo of using resources does not bring an educational translation activity closer to a professional activity, since a professional translator is not restricted in using resources.

Having specified the structure of the TC in L2 translation, we intend to make use of its components in the process of training the first-year masters majoring in Translation Studies. We assume that designing special exercises that address every component of the developed model will contribute to the enhancement of TC in L2 translation acquired by the trainees.

Conclusion

The study, presented in this article, resolves the research question initially set:

Relying on a thorough examination of the Translator Competence models and educational translation training syllabi, we define the TC as a system of underlying knowledge about text and text creation norms in 2 languages as well as skills and abilities to create various types of target texts that culturally fit into the target language norms. The componential structure of a TC in L2 translation has been specified. The TC model is viewed as a three-dimensional construct that involves contrastive textual knowledge, skills and abilities of text creation and the capacity to choose and make use of proper external resources in the process of translation

References

Beeby Lonsdale, A. (1998). *Direction of translation (directionality).* In: Routledge Encyclopedia of

Translation Studies [M. Baker, ed.]. London and New York: Routledge.

Campbell, S. (1991). Towards a model of translation competence. *Meta: Translators' Journal, 36* (2-3), 329-343.

Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. London and New York: Longman.

Chernovatyi, L. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak cpetsialnosti*. Vinnytsya: Nova knyga.

European Commission. European Master's in Translation (EMT) Strategy. (2009). Retrieved from http://ec.europa.eu./dgs/translation/programmesemt/key documents/emt strategy/.

García Izquierdo, I. (2000). The Concept of Text Type and its Relevance to Translator Training. *Target, 12 (2),* 283-295.

Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.

Kavytska, T. (2015). *Formuvannia tekstotvirnoi kompetentnosti maibutnih filologiv u pysmovomu perekladi z ukrainskoi movy na angliysku*. Dysertatsia na zdobuttia naukovogo stupenia kandydata pedagogichnyh nauk. Kyiv: KNU.

Kelly, D. (2000). Diversity in unity. In: *Translation into non-mother tongues in translator training in Spain,* (pp. 185-191). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Kelly, D. (2002). Un modelo de competency traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural, 1*, 9-20. Retrieved from : http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf

Kiraly, D. (2000). Translation into a non-mother tongue: From collaboration to competence. In: *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training, (pp.*117–123). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Komissarov V. (1997). *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya perevodu*. M: Izdatelstvo REMA.

Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Mackenzie, R. (2000). Resource research strategies: A key factor in teaching translation into the non-mother tongue. In *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training, (pp.* 125–131). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Montalt Ressurrecció, V, Ezpeleta Piorno, P García Izquierdo I. (2008). The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre. *Translation Journal, 12* (4).

Neubert, A., Shreve G. (1992). *Translation as Text.* Kent: Kent State University Press..

Neubert, A., Schäffner, C.& Adab, B. (Eds.), (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In *Developing Translation Competence,* (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.

Neunzig, W. (2003). Tecnologías de la información y traducción especializada inversa. In *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas.* [D. Kelly, A. Martin, M. L. Nobs, D. Sánchez and C. Way (eds.)]. Granada: Editorial Atrio.

PACTE, (2003). Alves, F. (Ed.). Building a Translation Competence Model. In *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research,* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.

Pavlović, N. (2007). *Directionality in collaborative translation process: dissertation presented for the award of Doctor of Philosophy,* Universitat Rovira I Virgili.

Schäffner, C. (2000). Schäffner, C., & Beverly, A. (Eds). Running before Walking? Designing a Translation

Programme at Undergraduate Level (pp.143-156). In *Developing Translation Competence.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin.

Séguinot, C. (1982). The Editing Function of Translation. In: Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics, 1, Vol. 4.

Stein, G. (1990). From the bilingual to the monolingual dictionary. In *BudaLEX '88 Proceedings: Papers from the EURALEX Third International Congress, Budapest, 4-9 September 1988.* Budapest, Akademiai Kiady.

Stewart, D. (2008). Vocational translation training into a foreign language. *Intralinea online translation journal, 10,* 1-17.

Teubert, W. Comparable or parallel corpora? Retrieved from: Retrieved from:

www. ijl. Oxfordjournals.org

Tamara Kavytska

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

***Background*:** Developing competence in translation into a foreign language (L2) has been a controversial issue in the translation pedagogy until recently. Even though several researchers have given insight into the construct of L2 translation competence, there are no investigations that purposefully focus on the structure of textual competence (TC) in L2 translation. Thus, the research idea behind this study lies in the necessity to specify the componential structure of TC in L2 translation that stems from the text-centered nature of translation and a practical imperative to prioritize it in translation training.

Purpose: The objective of the article is to reconsider the definition of Textual competence in L2 translation and specify its componential structure with a view to testing it empirically. The article also aims at revealing a specific skill or ability which distinguishes TC in L2 from TC in L1 translation.

Discussion: Conceptually, the investigation relies on PACTE's approach towards modeling a Translator competence. The modeling procedure is carried out with a pedagogical purpose in the context of L2 translation training. The research framework of the study utilizes the following steps: 1) selecting the available models of Translator competence and educational translator training standards for the analysis; 2) analyzing the selected objects; 3) specifying the model of TC in L2 translation by identifying its components.

In the process of modeling TC, a specific L2 translation skill - *editing the source text* (ST) in case of necessity - was revealed. The skill which distinguishes TC in L2 from TC in L1 translation was identified based on the author's personal experience in L2 translation and interviews with the translators who are engaged in Ukrainian-English translation on a regular basis.

Results: The study presented in the article has enabled defining TC as a system of underlying knowledge about text and text creation norms in two languages as well as skills and abilities to create various types of target texts that culturally fit into the target language norms. The componential structure of TC in L2 translation has been specified. The TC model is viewed as a three-dimensional construct that involves contrastive textual knowledge, skills and abilities of text creation and the capacity to choose and make use of proper external resources in the process of translation

Key words: Textual competence, translation into a foreign language, Translator competency, competence model.

Vitae: Tamara Kavytska is an Assistant Professor of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

Correspondence: kawicka_t@ukr.net

ІННА ЗАЯРНА (м. Київ)

УДК 37.04

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СОКРАТА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Узагальнюючи результати останніх досліджень, автор визначає особливості застосування «сократівського» методу для навчання студентів юридичного профілю, зазначаючи переваги і складнощі у його застосуванні у навчанні англійського аргументованого писемного мовлення. У статті також проаналізовані існуючі

підходи до навчання іншомовного писемного мовлення і зроблена спроба визначити найбільш ефективний для навчання саме англійського аргументованого писемного мовлення.

Ключові слова: англійське аргументоване писемне мовлення, метод-продукт, метод-процес, метод Сократа, юридична англійська мова.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Поглиблення глобалізаційних процесів у всіх сферах суспільно-економічного життя породжує якісно нові виклики перед випускниками вищих юридичних навчальних закладів. Це вимагає від майбутнього фахівця в галузі права не лише набутих спеціальних знань, а сформованості професійної компетенції, зокрема професійно-орієнтованої англомовної комунікативної компетенції, особливою рисою якої є аргументованість. Досвід Сполучених Штатів Америки, лідера якісної юридичної освіти в світі, вказує на застосування методу Сократа у навчанні майбутніх правників. Головне завдання цього методу – навчити студента думати як юрист. Вміння обґрунтовувати свою позицію, доводити правильність своїх суджень чи спростовувати аргументи опонентів є вкрай важливим для майбутніх юристів. У широкому сенсі робота юриста полягає в імплементації цього особливого вміння мислити в правовій площині в усне і писемне мовлення.

Враховуючи той факт, що англомовне писемне мовлення є невід`ємним у роботі юриста, вміння аргументовано викладати свою позицію на письмі є визначальним для навчання англійського аргументованого писемного мовлення майбутніх правників у вищих юридичних закладах освіти. **Аналіз досліджень та публікацій** з зазначеної теми свідчить про те, що іншомовне писемне мовлення завжди було в колі інтересів вітчизняних і зарубіжних науковців та практиків, а саме І. Є.Булах, М. Д. Буш, Е. В. Васильєвої, Т. В. Глазунової, О. Г. Квасової, М. С. Лавінського, В. Д. Леонського, С. В. Литвина, С. Ю. Ніколаєвої, Л. І. Паращенко, О. М. Середи, В. П. Свиридюка, О. Б. Тарнопольського, D. Byrne, J. Harmer, T. Hedge, R. Marius, P. Master, A. Pincas, J. M. Reid, Ch. Tribble та багатьох інших. Попри те, особливості застосування методу Сократа до навчання англійського аргументованого писемного мовлення залишаються малодослідженими, що й обумовлює наш інтерес та визначає **актуальність цієї публікації**.

Мета статті полягає у визначенні особливостей застосування методу Сократа у навчанні англійського аргументованого писемного мовлення. Мета статті обумовлює вирішення наступних **завдань**:

1. Визначити особливості застосування «сократівського» методу до навчання студентів юридичного профілю.
2. Проаналізувати існуючі підходи до навчання іншомовного писемного мовлення, визначити на цій основі найбільш ефективний для навчання аргументованого писемного мовлення.
3. Окреслити переваги й труднощі у застосуванні методу Сократа до навчання англійського аргументованого писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Метод Сократа, названий на честь відомого грецького філософа Сократа, – це форма кооперативного аргументованого діалогу між індивідуумами, що базується на запитаннях і відповідях і має на меті стимулювати критичне мислення учасників дискусії. Для них істина і знання не дані в готовому вигляді, а є проблемою, що вимагає вирішення. Це діалектичний метод, де співрозмовники, відповідаючи на запитання, висловлюють власні судження, тим самим виявляючи своє знання чи, навпаки, незнання.

Метод Сократа – це метод елімінування (виключення) гіпотез, де ініціатива однієї зі сторін спрямовується на те, щоб стримати співрозмовника, який уявляє себе знавцем. Цей метод орієнтує на самопізнання, на виявлення і з'ясування того, що залишається прихованим та незрозумілим.

Основними складовими сократівського методу по формі є іронія і маєвтика. Маєвтика – грецький термін, який буквально перекладається як «акушерство» чи «повивальне мистецтво», – це дедуктивний прийом, який сам Сократ розглядав як спосіб, що сприяв «народженню» істини в головах співрозмовників, полягає у визначенні понять шляхом виключень, суть якого в протиставленні зовнішнього софістичного знання і внутрішнього філософського, якому навчити не можна, але можна відкрити в собі самому. Сократ ніколи не давав готових відповідей, своїми питаннями та запереченнями він намагався навести співрозмовника на правильні умовиводи й рішення. Так само студенти-юристи, представляючи різні сторони процесу, вчаться бачити сильні й слабкі аспекти своїх та чужих висловлень, ставити влучні запитання, аргументовано доводити свою позицію, іншими словами, вчаться думати як юристи і відповідно аргументувати свої висловлення.

Виокремлюють п`ять основних кроків «сократівської» бесіди (Vlastos 51):

1. Співрозмовник Сократа стверджував тезу, наприклад, «Мужність – це стійкість духу», яку Сократ вважав помилковою.
2. Сократ шляхом загальних визначень вказував опоненту на суперечливість його тези, наприклад, «Мужність – це добре» і «Завзятість без розсудливості – це погано».
3. Опонент погоджувався із суперечливістю своїх суджень і звертався до Сократа за порадою.
4. Сократ визнавав свої незнання з певного питання, тим самим ставлячи співрозмовника у незручне становище.
5. Далі Сократ шляхом бесіди, ставлячи запитання, сприяв «зародженню» нової істини в опонента.

Подібні дослідження мають на меті отримання нових удосконалених висловлень, котрі, у свою чергу, також можуть підлягати новим дослідженням. Чітка мета подібних випробувань залишається предметом багатьох дискусій, зокрема, чи є цей метод позитивним і веде до знання, чи все таки негативний і використовується лише для спростування хибних знань (Klagge, Smith).

Тим не менше, теоретичні основи використання сократівського методу для навчання студентів-юристів досить прості: студенти вчаться думати і, відповідно, сприймають нову інформацію краще, коли повинні самостійно опрацювати питання, ніж коли отримують готову відповідь від викладача. Влучно поставленні запитання дають можливість студентам краще зрозуміти не лише юридичну проблему, яка є предметом дискусії, а і сам процес юридичного аналізу. Іншими словами, метод Сократа для навчання майбутніх юристів є педагогічним інструментом, який дозволяє не лише набути нові знання, але, і це найголовніше, оволодіти професійною компетенцією «думати як юрист» (Bautista 3-4).

Навчання писемного мовлення має багаторічну історію. Так, існують різноманітні підходи до навчання писемного мовлення, залежно від того, чи викладач хоче, щоб студент зосередився більше на процесі написання (метод-процес) чи кінцевому продукті - письмовому тексті (метод-продукт) (Harmer 257). Перший підхід зосереджує увагу на структурі письмового повідомлення, в той час як другий – націлений на кінцевий результат. Як правило, викадачі, які є прихильниками методу-продукту, не працюють зі студентами під час написання тексту, вони навчають правил писемного мовлення, оцінюючи вже готовий текст. На відміну від методу-продукту, метод-процес дає можливість викладачу «втручатися» в роботу студентів під час процесу написання. Студенти отримують зворотній зв`язок не лише на остаточний варіант, але на кожному етапі. Це дозволяє студентам застосовувати фідбек безпосередньо для роботи з даним текстом, а не з новим непов`язаним завданням. Теоретичним підґрунтям методу-процесу є те, що студенти пишуть краще, коли не намагаються створити остаточний

продукт за одну спробу. Навпаки, кращим результат буде, якщо увагу зосереджувати на різних завданнях на різних стадіях написання.

В той же час навчання аргументованого юридичного писемного мовлення вимагає від викладача використання технік і прийомів, характерних для навчання не лише писемного мовлення, а й для навчання юридичної аргументації (Jackson 308). Вирішення цієї непростої задачі, на наш погляд, знаходиться зокрема і в площині інтеграції методу Сократа в процес навчання писемного мовлення.

Хоча в класичному варіанті метод Сократа застосовується в усній бесіді, інтеграція його в письмовий процес можлива і, крім того, має свої додаткові переваги. Так, зокрема, професори Гарвардської школи права М.К. Кірні і М.Б.Бізлі зазначають, що використання «сократівського» методу під час навчання аргументованого писемного мовлення дозволяє викладачу зосередити свої зусилля на навчальних потребах кожного студента в тій мірі, яка є неможливою під час усних бесід, так як частина студентів навчається опосередковано, лише спостерігаючи за діалогом викладача і студента. В той час як в процесі навчання писемного мовлення всі студенти беруть активну участь та отримують особистий зворотній зв`язок (Kearney, Beazley 889).

Однак, слід зауважити, що використання методу Сократу для навчання англійського аргументованого писемного мовлення є можливим лише за умови застосування методу-процесу до навчання письма. Ті викладачі, які використовують метод-продукт, не мають змоги вчасно втрутитися в процес написання і надати необхідний зворотній зв`язок, адже остаточний текст вже є завершеним результатом мислення і письма.

Використання методу Сократу під час навчання англійського аргументованого писемного мовлення може відбуватися на різних етапах.

Так, на попередньому етапі (pre-writing stage), коли викладач звертає увагу на правову тематику письмового тексту, доцільно використовувати класичну «сократівську бесіду», дотримуючись структури, описаної вище. Слід чітко усвідомлювати, що юридичний змістовий компонент займає виняткове місце під час навчання студентів-юристів, адже зміст юридичного тексту має містити юридично достовірну інформацію і виключати протиправні формулювання (Zaiarna 288). Ставлячи «сократівські» питання, критикуючи, викладач стимулює процес мислення у своїх студентів, сприяє усвідомленню юридичної проблеми, шляхи рішення якої їм слід буде знайти в кінці завдання. Важливо продумати питання таким чином, щоб студенти могли працювати над завданням незалежно від викладача.

На відміну від класичного «сократівського» методу під час письма немає можливості обговорити питання. Тим не менше, викладач може імітувати подібний діалог письмово шляхом перевірки «чорнових» проектів. Слід зауважити: викладач не вказує прямо на помилки, а навпаки, за допомогою сократівських питань і критики дає студентові можливість заново обміркувати свою аргументацію, усвідомлюючи слабкі сторони, удосконалити письмовий текст. Парну перевірку робіт студентами також варто заохочувати. Так, студенти юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка свій перший варіант перевіряють у парах. Ця інтерактивна робота дозволяє активізувати діяльність студентів, сприяє процесам логічного мислення, удосконалює аргументоване писемне мовлення, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Варто зауважити, що на етапі першого написання увагу слід звертати саме на змістовий компонент, а не мовний, щоб концентрація уваги студентів на лексиці і граматиці не відволікала від змісту повідомлення, процесів логічного мислення і аргументації.

Перевірка робіт має велике значення для ефективності застосування методу Сократа. Досконалий зворотний зв`язок слугує ключовим фактором у процесі на-

вчання студентів письма. Так, М. К. Кірні і М. Б. Бізлі зазначають, що написати ефективний зворотний зв`язок може бути на стільки ж складно, як і написати ефективний письмовий текст (Kearney, Beazley 897). Ми маємо прагнути самостійності студента і тому, питання, коментарі викладача під час перевірки мають демонструвати студентові його розуміння матеріалу і наскільки ефективно він доніс його до читача. Зарубіжні дослідники наголошують на важливості забезпечення студентів об`ємним та особистісним зворотним зв`язком (Dernbach 18). Коментарі викладача мають бути точно визначеними, достатньо детальними, щоб студент міг усвідомити свої сильні та слабкі сторони, оцінити свою роботу, знайти і застосувати необхідні стандарти змісту, формату, стилю.

Висновки. Таким чином, застосування методу Сократа до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю дозволяє викладачам критикувати роботи своїх студентів у спосіб, який заохочує студентів брати відповідальність за своє мислення і письмо. Використання «сократівського» методу дає можливість студентам самостійно знаходити відповіді на запитання, вирішувати юридичні проблеми. Студенти вчаться не лише аналізувати проблему, а також аргументовано висловлювати її на письмі, тим самим вони вчаться думати як юристи і писати як юристи, готуючи себе до майбутніх реалій юридичної професії.

Перспективи дослідження. проведене дослідження розкриває особливості застосування методу Сократа до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю і створює необхідну основу для подальших досліджень, зокрема в аспекті розробки нових методичних моделей навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю.

References

Bautista, Lowell. *The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education*. Wollongong: University of Wollongong, 2014. Print.

Dernbach, John C. *The Wrongs of Legal Writing*. Student Law, 1987, 14-31. Print.

Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2001. Print.

Jackson, Jeffrey D. *Socrates and Langdell in Legal Writing: Is the Socratic Method a Proper Tool for Legal Writing Courses?* California Western Law Review: Vol. 43: No. 2, Article 2. Web. 08 Feb. 2017

Kearney, Mary K. and Mary Beth Beazley. *Teaching students how to "think like lawyers": integrating Socratic Method with the writing process.* Temple Law Review. Vol. 64. No. 4 (1991): 885-908. Print.

Klagge, James and Nicholas D. Smith (edd.). *Methods of Interpreting Plato and his Dialogues*. Oxford: Clarendon Press, 1992. Web. 10 Feb. 2017.

Vlastos, Gregory. *The Socratic Elenchus', Oxford Studies in Ancient Philosophy I.* Oxford, 1983, 27-58. Print.

Zaiarna, Inna. *"Letter of Advice as a Type of English Reasoning Writing of Law Students: Teaching Methods and Techniques."* Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Aktualni pytannia derzhavotvorennia v Ukraini» 20 travnia 2016, Kyiv (International Scientific Practical Conference "Current Issues of State Construction in Ukraine", May 20, 2016, Kyiv). Ed. by Hrytsenko I. S. Kyiv: VPC "Kyyivs'kyy universytet", 2016. 287-289. Print.

SOME FEATURES OF THE SOCRATIC METHOD APPLICATION TO TEACHING LEGAL ENGLISH REASONING WRITING TO LAW STUDENTS

Inna Zaiarna

Department of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Foreign Languages Department, the Faculty of Law, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: Although the Socratic method, in some form or another, has been the dominant teaching tool for teaching legal reasoning and analysis in most U.S. law schools, it is not generally thought of as a tool for the teaching legal English reasoning writing to Ukrainian law students, and relatively little has been written about its use in that context.

Purpose: The purpose of the analysis is to determine some features of the Socratic Method application to teaching Legal English reasoning writing to law students.

Results: Good writing results from good thinking. It makes sense, then, that tools used to teach good thinking should be combined with tools used to teach good writing when law students are learning how to conduct written legal

analysis. Socratic Method is the style of teaching through cases and questions. The professor never explains anything, but instead challenges the student's explanation by questioning the student. If the professor is doing his job well, the questions will further and further refine the student's thinking, exploring nuances that the student didn't initially realize existed.

Integrating Socratic Method with the writing process can make the process of teaching legal English reasoning writing the most effective while combines training of both analytical and written communication skills. The teacher can first follow writing process principles and require the students to complete their writing assignments in a series of focused drafts. Next, the teacher can intervene in the students' thought processes by responding to early drafts with Socratic questions that prompt the students to formulate their thoughts precisely.

Discussion: This study reveals some features of the Socratic Method application to teaching Legal English reasoning writing to law students and creates the necessary background for further research, particularly in terms of developing new models of teaching legal English reasoning writing to law students.

Keywords: Socratic Method, legal English reasoning writing, process approach to writing, legal English, teaching methods and techniques.

Vitae

Inna Zaiarna is a Ph.D. student at Department of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv and Assistant Professor at Foreign Languages Department, the Faculty of Law, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include teaching legal English, English reasoning writing, information technologies in education, distance learning and teaching, blended learning and teaching.

Correspondence: izaiarna@gmail.com

ГАЛИНА ЯРОВА (м. Київ)

УДК 378.147:81'1

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлюється роль і місце самодостатніх лінгвістичних задач як ефективного інструмента підвищення внутрішньої мотивації вторинної мовної особистості, зокрема в процесі професійної підготовки педагогів-філологів, мовознавців, перекладачів. Наведено приклади різних за змістом задач, які можуть використовуватись в навчальному процесі, з можливими варіантами їх розв'язання і коротким описом їх дидактичного потенціалу.

Ключові слова: *самодостатні лінгвістичні задачі, вторинна мовна особистість, внутрішня мотивація оволодіння іноземними мовами, лінгвопізнавальна мотивація, металінгвістичне аргументування, професійна підготовка педагогів-філологів.*

Освітня реформа, яка зараз здійснюється в Україні, має на меті, зокрема, ефективну трансформацію підходів, шляхів і результатів освітньо-виховної діяльності задля виведення цієї сфери суспільного життя на рівень, що відповідає вимогам конкурентоспроможного існування в сучасному глобалізованому світі.

Нові умови багатомовності та мультикультурності європейського соціуму, в якому бачить себе в майбутньому наша держава, формують нові вимоги щодо змісту і реалізації освітнього процесу, зокрема при підготовці педагогів-філологів, лінгвістів, перекладачів, що безпосередньо стосується напрямків діяльності Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка. В Європейському Союзі втілюється амбіційна мета сформувати у молодого покоління комунікативну компетентність, крім рідної, у двох іноземних мовах, виховати толерантне ставлення до соціально-культурної специфіки різних етнічних спільнот задля їх гармонійного співіснування в умовах глобалізації, а також навчити молодь цінувати культурні надбання Європи і світу (Rindler). Успішна реалізація цієї амбіційної мети, серед іншого, не можлива без високої мотивації тих, хто отримує освіту в галузі філології і лінгвістики, адже якість будь-якої людської діяльності, на думку психологів і педагогів, перш за все залежить від потреб і мотивації особи (Metodika navchannya; Metodika obucheniya;

Nastol'naya kniga; Passov). Вмотивованість сприяє цілеспрямованій активності, ефективному вибору засобів і їх упорядкованому застосуванню для досягнення усвідомленої мети. Живить мотивацію реально відчутний успіх.

Формування вторинної мовної особистості при освоєнні іноземної мови поза середовищем її питомих носіїв потребує додаткових до загальноосвітніх мотивів діяльності, оскільки в даному випадку мовець може для комунікації успішно послуговуватися рідною мовою, а іноземну використовує лише формально.

Мотиваційна сфера людини має складну структуру. Стосовно вивчення іноземних мов можна виділити два види мотивації: зовнішню і внутрішню (Metodika obucheniya 7). На відміну від соціально обумовленої зовнішньої мотивації (набуття престижної професії, закордонні подорожі тощо), внутрішня мотивація виникає, власне, при вивченні іноземної мови і підтримується нею (Metodika navchannya 33). Зумовлена самим процесом оволодіння іноземною мовою, вона поділяється на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну (Metodika obucheniya 7). Комунікативна мотивація виникає через усвідомлення потреби спілкуватися іноземною мовою, мати змогу читати і перекладати літературу тощо. Лінгвопізнавальна мотивація полягає в позитивному ставленні учнів до теорії мови, до самої мовної матерії, до осмислення явищ мови у систематизованому вигляді. Інструментальна мотивація формується через позитивне сприймання учнями певних прийомів і форм роботи. Оскільки комунікація визначається як мета навчання іноземних мов, і лінгвістичну основу комунікативного методу вбачають у переорієнтації з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності – на спонтанність й автентичність (Metodika navchannya), цим зумовлений вибір принципів, змісту, методів, прийомів та засобів навчання. При цьому комунікативна мотивація постійно підтримується і розвивається, її потенціал використовується повною мірою на відміну від лінгвопізнавальної мотивації, яка залишається на периферії уваги викладачів іноземних мов. Над формуванням цієї мотивації викладач також повинен працювати – або через посередництво тієї ж комунікативної мотивації або безпосередньо, стимулюючи пошукову діяльність учнів (студентів) на мовному матеріалі.

Обравши перший напрям, викладач має будувати роботу з лексико-граматичними відомостями таким чином, щоб учні або відразу могли скористатися одержаними теоретичними знаннями в мовленні, або бачили мовленнєву перспективу їх застосування. При цьому в пригоді викладачеві можуть стати різноманітні мовні ігри. Арсенал описаних в літературі мовних ігор досить багатий (Nastol'naya kniga; Stronin), і викладач, зацікавлений у застосуванні дидактичної гри, може скористатися вже відомими зразками або ж створити власні.

На відміну від мовної гри, важливим мотивом якої є процес колективної ігрової дії, успішне розв’язання лінгвістичної задачі є інтелектуальною розвагою, що дає студенту (учню) відчуття особистого успіху і вмотивовує подальший інтерес до мовознавчих досліджень. Втілюючи принцип проблемного навчання, лінгвістичні задачі моделюють у спрощених, штучно створених умовах елементи наукового пошуку мовознавця (Zhurinskiy A.N. Lingvistika; Lingvisticheskie zadachi). Саме розв’язання лінгвістичних задач як найбільш складний аналітико-синтетичний вид розумової діяльності викликає зацікавленість, стимулює творчу думку і пошуковий процес, в якому рідна мова відступає на другий план, як допоміжний або зайвий інструмент. Впроваджені в навчальний процес американцем Генрі Глісоном у 1950-х (Gleason), вони викликали велику зацікавленість широкого кола лінгвістів. Було опубліковано кілька збірників лінгвістичних задач з поясненням способу розв’язання (Zhurinskiy Lingvistika; Zhurinskiy Slovo; Zadachi; Lingvisticheskie zadachi 1983). Серед них особливий інтерес становлять праці

А.Н. Журинського (Zhurinskiy Lingvistika; Zhurinskiy Slovo), що підсумовують багаторічний доробок талановитого вченого, який зі студентських років до останніх місяців життя займався проблематикою, пов'язаною з лінгвістичними задачами, розвиваючи теорію цього жанру і цілеспрямовано створюючи нові нестандартні його зразки. Саме завдяки енергії і відданості справі А.Н. Журинського в московських ВНЗ почала складатися традиція проведення лінгвістичних олімпіад для школярів, популярність яких серед старшокласників залишається незмінно високою вже протягом чотирьох десятиліть. Вже відбулося 38 олімпіад. У вересні 2003 року у місті Боровець (Болгарія) з успіхом пройшла Перша міжнародна олімпіада з теоретичної, математичної і прикладної лінгвістики для учнів старших класів. Відтоді Міжнародна олімпіада з лінгвістики (IOL) – щорічне змагання з теоретичної, математичної і прикладної лінгвістики серед школярів, в якому беруть участь представники більш ніж 40 країн світу.

Які ж особливості лінгвістичних задач сприяють їх популярності? Задачі такого типу були винайдені в гештальт-психології і мали відповідати ряду вимог:

1) принципова доступність розв'язання;

2) цілісність, самодостатність наведеної в умові інформації;

3) доцільність (задача повинна зацікавити);

4) проблемність (структура репрезентованої в задачі ситуації повинна допускати кілька інтерпретацій, варіантів розв'язання, за умови правильності і доказовості одного з них).

Моделюючи різноманітні лінгвістичні явища, категорії мови, самодостатні задачі не потребують для розв'язання фахових знань: досить інформації, наведеної в умові, логічного міркування і володіння рідною мовою.

Існує кілька типів задач, зокрема:

1) тип білінгви: наводяться списки слів або коротких речень з їх перекладами іншою мовою, і на підставі їх аналізу потрібно знайти іншомовні відповідники контрольних слів або фраз;

2) задачі на дешифровку;

3) задачі на кодування тексту, запис його у формалізованому вигляді (як попередній етап створення комп'ютерних моделей обробки текстової інформації та перекладу);

4) задачі на „відкриття" важливих лінгвістичних понять: фонема, морфема, відмінок, узгодження тощо.

Задачі залучають дані різних мовних рівнів: фонетики, морфології, синтаксису. Частина задач пов'язана з аналізом змісту слів, словосполучень, текстів. Різноманітність, нестандартність підходів до формулювання умов, до пошуку ходу рішень, а також той факт, що в опублікованих матеріалах використані дані понад 70 мов народів світу (включаючи рідкісні безписемні мови), – все це сприяє зростанню популярності жанру лінгвістичних задач, впровадженню їх у навчальний процес для зростаючого кола спеціалізацій, починаючи від інформаційних технологій (Puzzles) до фольклористики, культурології, антропології (Svarennyy shaman).

Розглянемо кілька задач, складених нами, і запропонуємо можливі варіанти їх розв'язання.

ЗАДАЧА № 1

/для тих, хто вивчає англійську мову/

Умова. Перед вами зашифрований англійський текст.

1 2+1+3+4 5+6+1+7 5+8+7+3. 1 9+8+10 7+11+2+12+4 1+5. 1+13 1 7+11+2+12+4 1+5, 1 14+1+2+2 15+4+5 13+1+13+5+4+4+10 16+11+1+10+5+7.

Кожній літері відповідає одне число, причому різним літерам відповідають різні числа. Зашифровані літери в межах одного слова розділені плюсами. Розділові знаки в тексті збережені.

Завдання. Розшифруйте текст.

Розв'язання. Один з можливих шляхів розв'язання є наступним.

Перше речення починається зі слова, яке є однолітерним і зашифроване числом 1. Слів, які складаються з однієї літери, в англійській мові обмаль. Можна припустити, що це або артикль «*a*», або займенник першої особи однини «*I*». Вживання цього слова у третьому реченні свідчить на користь другого варіанту, тобто 1 – це «*I*» . Підставимо цю літеру замість 1 й отримаємо наступне:

I 2+*i*+3+4 5+6+*i*+7 5+8+7+3.

I 9+8+10 7+11+2+12+4 *i*+5.

I+13 *I* 7+11+2+12+4 *i*+5, *I* 14+*i*+2+2 15+4+5 13+*i*+13+5+4+4+10 16+11+*i*+10+5+7.

Третє речення починається з «*I*+13 *I* …», і в ньому вжито кому. Отже, ймовірно, 13 – це «*f*». Комбінація «*i* +5» – це «*it*», «*in*» або «*is*». Останній варіант відкидаємо, бо попереднє речення також закінчується на «*i*+5». В цьому реченні всього чотири слова і починається воно з займенника першої особи однини «*I*», отже останнім словом тут за жодних обставин не буде «*is*».

Проаналізувавши зашифроване слово 14+*i*+2+2 після займенника «*I*», можна припустити, що це слово «*will*». Підставивши «*w*» замість 14, «*l*» замість 2 і «*f*» замість 13, отримаємо:

I li+3+4 5+6+*i*+7 5+8+7+3.

I 9+8+10 7+11+l+12+4 *i*+5.

If I 7+11+*l*+12+4 *i*+5, *I will* 15+4+5 *fif*+5+4+4+10 16+11+*i*+10+5+7.

Проаналізувавши напіврозшифроване слово *fif*+5+4+4+10, можна припустити, що це «*fifteen*». Тоді «*i*+5» – це «*it*». Логічно припустити, що після кількісного числівника вжите слово у множині, а отже 7 – це «*s*». Замінивши 5 на «*t*», 4 на «*e*», 7 на «*s*», а 10 на «*n*» , отримаємо:

I li+3+*e t*+6+*is t*+8+*s*+3.

I 9+8+*n s*+11+l+12+*e it.*

If I s+11+l+12+*e it, I will* 15+*et fifteen* 16+11+*ints*.

Тепер неважко здогадатися, що «*t*+6+*is*» - це «*this*», тобто 6 – це «*h*», а «15+*et*» - це «*get*», тобто 15 – це «*g*», «*li*+3+*e*» - це «*like*», тобто 3 – це «*k*». Зробимо відповідні підстановки:

I like this t+8+*sk*.

I 9+8+*n s*+11+l+12+*e it*.

If I s+11+l+12+*e it*, *I will get fifteen* 16+11+*ints.*

Слово «*t*+8+*sk*» – це, без сумніву, «*task*» , тобто 8 – це літера «*a*». Останнє слово в третьому реченні – це «*points*», тобто 16 – це «*p*», а 11 – це «*o*» . Робимо підстановки:

I like this task.

I 9*an sol*+12+*e it*.

If I sol+12+*e it, I will get fifteen points*.

Тепер легко побачити, що 9 – це «*c*» , а 12 – це «*v*». Остаточний результат розшифрування має такий вигляд:

I like this task. I can solve it. If I solve it, I will get fifteen points.

Коментар. Таку задачу вперше було опубліковано в навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів (Osnovi formuvannya 270-271). ЇЇ можна використовувати в практичному курсі англійської мови, вивчаючи граматичні теми «The Pronoun», «Modal Verbs» а також «Conditional Sentences», а також для студентів, які спеціалізуються в галузі прикладної лінгвістики та інформатики.

Примітка: При підготовці даної задачі використано як прототип задачі №132, 133, які було розроблено Б.Ю. Городецьким на матеріалі російської мови (Lingvisticheskie zadachi 61-62).

ЗАДАЧА № 2

/для тих, хто вивчає англійську мову/

Умова. Перед вами жартівливий віршнісенітниця зі збірки “Mother Goose Rhymes”, рядки в якому переставлені у довільний спосіб :

I saw a house as big as the moon and higher
I saw a blazing comet drop down hail
I saw a Venice glass sixteen foot deep
I saw the sun even in the midst of night
I saw a peacock with a fiery tail
I saw a sturdy oak creep on the ground
I saw their eyes all in a flame of fire

I saw a raging sea brim full of ale
I saw the man that saw this wondrous sight
I saw a well full of men's tears that weep
I saw a pismire swallow up a whale
I saw a cloud with ivy circled round

Завдання. Визначте правильний порядок рядків і поясніть, чому їх належить розташувати саме в такій послідовності.

Примітка. Текст подано без розділових знаків, бо їх немає в оригіналі.

Розв'язання. „Секрет" цього віршика такий: останні слова попереднього рядка утворюють осмислене речення у сполученні з початком наступного рядка; отже, в оригіналі порядок слів такий [11, с.179]:

I saw a peacock with a fiery tail
I saw a blazing comet drop down hail
I saw a cloud with ivy circled round
I saw a sturdy oak creep on the ground
I saw a pismire swallow up a whale
I saw a raging sea brim full of ale
I saw a Venice glass sixteen foot deep
I saw a well full of men's tears that weep
I saw their eyes all in a flame of fire
I saw a house as big as the moon and higher
I saw the sun even in the midst of night
I saw the man that saw this wondrous sight .

Коментар. Цей віршик був складений як вправа для навчання правильному розміщенню розділових знаків. Якщо вірно поставити крапки і коми (і зробити відповідні паузи при читанні), то віршик буде сприйматися як цілком логічний. Оскільки розділові знаки є одним з інструментів структуризації тексту, ця вправа вчить сприймати (і будувати) текст як зв'язну структуру, що складається з менших комунікативних одиниць, з урахуванням комбінаторної здатності лексичних одиниць, потенційних можливостей їхнього лінійного сполучення у межах синтагми – інтонаційно оформленої одиниці мовленнєвого потоку.

Учням, які цікавляться мистецтвом перекладу, можна запропонувати після розв'язання наведеної задачі виконати письмовий переклад цього оригінального поетичного твору:

я бачив фазана з вогненним хвостом,
я бачив комету в ставку під мостом,
я бачив водичку, повиту плющем,
я бачив ялину, прибиту дощем,
я бачив мураху в човні під вітрилом,
я бачив красуню, обсипану пилом,
я бачив руїну, заглибившись ліс,
я бачив криниці червоні від сліз,
я бачив засмучені очі в огні,
я бачив будинок у вишині,
я бачив, як сяяло сонце щоночі,
я бачив того, хто до жартів охочий

(переклад Галини Ярової)

Розглянуту задачу на матеріалі української мови вперше було опубліковано у збірнику «Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання» (Ukraïns'ka mova 100-101), згодом на матеріалі російської мови («Я видел павлина с хвостом огневым» (пер. В. Лунина) (Svarennyy shaman 519) її було внесено до списку задач, запропонованих для розв'язання учасникам лінгвістичного конкурсу Турніру імені М.В. Ломоносова (м. Москва, 1996 р.) (Lingvisticheskie zadachi 1983 11, 31-32). На матеріалі англійської мови задачу було опубліковано в навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів (Osnovi formuvannya 266-267).

ЗАДАЧА № 3

/* для учнів, які володіють російською мовою і вивчають українську мову як іноземну/

Умова. Даны украинские слова, заимствованные из разных языков: *пінгвін, героїзм, діапозитив, цивілізація, радіус, радикуліт, речитатив, біохімія, шифр, інтуїція, аксіома, ідея, дифірамб, адажіо, кімоно, зигзаг, гіацинт, стимул, джигіт, гіперболоїд*, *фініш, аніон*.

Завдання. Запишите по-украински: *инициатива, милиция, бисквит, симпозиум, мозаика, династия, физика, хирург,*

синоним, пистолет, атеист, лексикография, режим.

Примітка. Украинская буква *и* читается примерно как русское *ы* в слове *дым, і* – как русское *и* в слове *мир, ї* – как сочетание *ьи* в слове *соловьи.*

Розв'язання. Проанализировав условие задачи, можно заметить, что в украинских словах иноязычного происхождения буква *і* пишется:

1) в начале слова: *інтуїція, ідея*;
2) перед гласным: *діапозитив, цивілізація, радіус, біохімія, аксіома, адажіо, гіацинт, аніон;*
3) перед согласным после ***п*** *(пінгвін),* ***в*** *(пінгвін, цивілізація),* ***ф*** *(дифірамб, фініш),* ***н*** *(аніон),*

г *(гіацинт, джигіт, гіперболоїд),****к*** *(кімоно),* ***х*** *(біохімія),* ***л*** *(цивілізація).*

Буква *ї* пишется после гласного*:героїзм, інтуїція, гіперболоїд.*

Буква *и* пишется перед согласным после согласных

д *(радикуліт, дифірамб),* ***т*** *(діапозитив, речитатив),* ***з*** *(діапозитив, зигзаг),* ***ц*** *(цивілізація, гіацинт),* ***ж*** *(джигіт),* ***ш*** *(шифр),* ***ч*** *(речитатив).*

Обратившись к контрольному списку русских слов, видим некоторые слова с *и* после согласных, не встретившихся в словах задания: ***ми****лиция,* ***би****сквит,* ***си****мпозиум,* ***си****ноним*.

По-видимому, согласные, парные по глухости/звонкости, подчиняются одному и тому же правилу (ср. *в-ф, г-к, д-т* в словах из условия задачи). Значит, перед согласным после *с* в украинском пишется *и* (как после *з*), после *б – і* (как после *п*). После *м*, по-видимому , следует писать *і* (как после других сонорных).

Теперь можно перевести слова задания: **ініціатива, міліція, бісквіт, симпозіум, мозаїка, династія, фізика, хірург, синонім, пістолет, атеїст, лексикографія, режим.**

Коментар. Наведена вище задача може бути використана як для навчання правопису іншомовних слів в курсі «Українська мова», так і в курсі «Порівняльно-історичне мовознавство». Вперше її було опубліковано у збірнику «Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання» (Ukraïns'ka mova 99-100), згодом з незначними змінами у щотижневому Додатку до газети «Первое сентября» (м. Москва) «Язык в задачах: Задачи на славянские язики» (Yazyk v zadachakh 16). У 2005 році задача увійшла до підручника з порівняльно-історичного мовознавства для студентів вищих навчальних закладів (Sravnitel'no-istoricheskoe 419) в Додатку 2, розділ 8 «Заимствования», де проілюстровано існування регулярних фонетичних відповідностей між спорідненими мовами, а також у запозиченнях.

ЗАДАЧА № 4

/для учнів, які володіють російською мовою і вивчають українську мову як іноземну/

Умова. Даны украинские загадки и разгадки к ним, но в другом порядке.

1) Не яйце – в шкаралупі,
Не кіт, а з вусами,
Погане на вроду,
Завжди любить воду.

2) Усіх обшиваю, сама одягу не маю.

3) Котиться клубочок зовсім без ниточок.
Замість ниточок – триста голочок.

4) Умивається часто, але рушником не витирається.

5) Залізний ніс, дерев'яний хвіст.

6) Висить, теліпається,
Всі за нього хапаються.

7) Сопе, хропе, часом чхає,
Сюди – туди зазирає;
На морозі замерзає,
Бо одежини не має.

8) Без сокири, без долота, а мости будує.

Разгадки: *кіт, їжак, рак, сокира, голка, ніс, мороз, рушник.*

Завдання. Установите правильное соответствие между загадками и разгадками.

Примітка. Украинским буквам соответствуют следующие звуки :

е – [э], і – [и], е – [е], ї – [j+и], и – [ы].

Розв'язання. Чтобы установить правильное соответствие между загадками и разгадками, необходимо понять значение этих разгадок, то есть перевести их на русский язык.

Особенность задачи в том, что загадки подобраны так, что в них встречаются почти все слова, служащие разгадками:

- *кіт* (№ 1),
- *голочок* (родит. падеж, мн. число от голочка),
- *рушником* (творит. падеж, ед. число) (№ 7),
- *ніс* (№ 5),
- *на морозі* (предл. падеж, ед. число от мороз) (№ 7),
- *без сокири* (род. падеж, ед число) (№ 8).

Употребление этих слов в загадках облегчает поиски решения. Среди разгадок есть два украинских слова, совпадающих с русскими: *рак, мороз*. Следовательно, необходимо установить значение шести остальных слов*: кіт, їжак, сокира, голка, ніс, рушник*.

Из контекста загадки № 4 ясно, что *рушник* – это полотенце. Эта разгадка подходит к загадке № 6.

Разгадкой к загадке № 2 должно быть существительное женского рода. Таких в списке два: *голка* и *сокира*. Контекст загадки № 3 подсказывает, что *голка* – это игла. Следовательно, именно *голка* будет разгадкой к загадке №2.

Слово *сокира* встречается в загадке №8. Из контекста ясно, что это какой-то инструмент. Описанием инструмента может быть только загадка №5. Это может быть нож, топор, отвёртка, молоток (в данном случае – топор). Следовательно, *сокира* – разгадка к загадке №5.

Теперь, по-видимому, несложно догадаться, что *мороз* – разгадка к загадке №8.

Осталось определить место четырёх слов: *рак, кіт, їжак, ніс*. Можно заметить, что слова *кіт, ніс, хвіст* соответствуют русским словам кот, нос, хвост. Тогда несложно догадаться, что *кіт* – разгадка к № 4, *ніс* – к № 7, а *рак* – к № 1.

Загадка № 3 описывает ежа, следовательно *їжак* – это ёж.

Итак, соответствие между загадками и разгадками таково: ***№ 1* – рак, *№ 2* - голка, *№ 3* – їжак, *№ 4* – кіт, *№ 5* – сокира, *№ 6* – рушник, *№ 7* – ніс, *№ 8* – мороз.**

Коментар. Ця задача суміщає явища різних мовних рівнів. Її можна використати при вивченні лексики і граматики української мови, а також стилістики, зокрема метафори як одного з основних тропів поетичного мовлення. Навчальна мета задачі полягає у збагаченні словникового запасу, розвитку логічного мислення і формуванні вміння з ряду значень багатозначної лексичної одиниці обрати необхідне. Принагідно розвивається соціо-культурна компетенція вторинної мовної особистості, адже фрагмент картини світу, зображений у загадці засобами української мови, постає цікавим і несподіваним з точки зору носія іноземної мови. Вперше її було опубліковано у щотижневому Додатку до газети «Первое сентября» (м. Москва) «Язык в задачах: Задачи на славянские язики» (Sravnitel'no-istoricheskoe 16), згодом у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів (Osnovi formuvannya 266-267).

ЗАДАЧА № 5

/для студентів, які вивчають курс «Історія української мови»/

У наведених нижче реченнях вжито прикметники, які увійшли до «Словника живої народнеі, письменноі і актової мови руських югівщан Російськоі і Австрійсько-венгерськоі цесарії» Фортуната Піскунова (друге видання, 1882 р.) Зараз вони вважаються маловживаними або застарілими.

1. Остап охвітний і хистний.

2. Може Ярема й мисливий, проте незарний.

3. Параска баглива, однак кебетна.

4. Свирид прохирний і жучний.

5. Не секрет, що Левко тиркатий, втім він прехихий.

6. Голінний і кебетний, Самійло не може не подобатися.

7. Дарма що прохирний, Василь все ж таки прехихий.

8. Мусій мало того, що мисливий, ще й тиркатий.

9. Хима хоч і хистна, але баглива.

10. Хоча ці розваги охвітні, проте жучні.

11. Всі ці створіння були милозіркі і не жучні.

12. Пилип і голінний, і скрабний.

Завдання 1. Визначте, які з наступних речень можуть продовжити наведений вище список. Дайте обґрунтування вашій відповіді, спираючись на аналіз речень 1-12.

А. Попри те, що Степан багливий, він досить таки прехихий.

Б. Явтух охвітний і мисливий.

В. Сава не тиркатий, хоча й не жучний.

Г. Проня кебетна та ще й охвітна.

Завдання 2. Позначте знаком «+» риси, якими має володіти людина, щоб бути добрим другом. Обґрунтуйте вашу відповідь.

мисливий , незарний , охвітний , прохирний , багливий , тиркатий

Розв'язання. Аналіз речень 1-12 дозволяє побачити, що вжиті в них прикметники поділяться на дві головні групи: одні з них позначають риси позитивні, а інші – негативні. Зрозуміло, що однотипні риси названі в реченнях з такими сполучниками, як «*і*», «*ще й*», «*і, і*». Протилежні за оцінкою характеристики названі в реченнях зі сполучниками «*проте*», «*втім*», «*дарма що*», «*мало того, що*», «*хоч…, але*». З усіх речень, впевнено визначити зазначені характеристики як позитивні можна в контексті №6. Відштовхуючись від цього висновку, можна визначити як позитивну характеристику «*скрабний*» (речення № 12), і як негативну – «*багливий*» (№ 3). Останнє слово дозволяє встановити позитивність характеристики «*хистний*» (№ 9). Аналіз речення №1 свідчить про позитивність характеристики «*охвітний*». Вона вжита також у реченні № 10 в контексті протиставлення слову «*жучний*», яке таким чином називає негативну оцінку. «*Жучний*» вжито також у 4 та 11 реченнях, аналіз яких дозволяє визначити позитивність характеристики «*милозіркий*» і негативність характеристики «*прохирний*». Контест вживання останнього слова у 7 реченні свідчить про позитивність характеристики «*прехихий*», яка виступає у протиставленні характеристиці «*тиркатий*» у 5 реченні, яка є, таким чином, негативною. «*Мисливий*» у восьмому реченні поєднується сполучним сполучником з «*тиркатий*», отже, також є негативною характеристикою. У реченні №2 «*незарний*» протиставляється слову «*мисливий*», отже називає позитивну характеристику. Логічний ланцюжок вищенаведених міркувань можна представити наступним чином :

6: голінний + → 6: кебетний + → 12: скрабний + →3: багливий – → 9: хистний + →

1: охвітний + → 10: жучний – → 4: прохирний – → 7: прехихий + → 11: милозіркий +

5: тиркатий – → 8: мисливий – →2: незарний+

Позитивна характеристика: 6 – 12 – 9 – 1 –11 – 7 – 2	Негативна характеристика: 6 –3 –10 – 4 – 5 –8
голінний 6,12	*багливий 9,3*
кебетний 6, 3	*жучний 10, 4, 11*
скрабний 12	*прохирний 4,7*
хистний 9,1	*тиркатий 5*
охвітний 1, 10	*мисливий 2, 8*
милозіркий 11	
прехихий 7	
незарний 2	

Враховуючи сказане вище, з речень А, Б, В, Г прийнятними є лише перше (А) й останнє (Г).

Зі списку прикметників, наведених у Завданні 2, позитивні риси, які є бажаними для дружніх стосунків, називають тільки два слова - «*незарний*» і «*охвітний*». Решта називають негативні характеристики.

Коли студенти розв'яжуть цю задачу, їм буде цікаво дізнатися про фактичні значення прикметників, з якими вони працювали, зафіксовані в Словнику Фортуната Піскунова 1882 р.

багливий	*ледачкуватий, лінивий*
жучний	*небезпечний*
голінний	*хвацький, відважний*
кебетний	*здібний, хвацький*
милозіркий	*милий, приємний*
мисливий	*зарозумілий*
незарний	*безкорисливий*
охвітний	*веселий, приємний*
прехихий	*тямущий, кмітливий*
прохирний	*хитрий, лукавий*
скрабний	*вправний*
тиркатий	*схильний до бійок, агресивний*
хистний	*меткий, винахідливий*

Коментар. Ця задача може зацікавити студентів, які вивчають курс української мови, історії української мови, історії української лексикографії, прикладну лінгвістику, інформатику. Вона підходить як для носіїв української мови, так і для тих, хто вивчає українську мову як іноземну, адже матеріал задачі незнайомий і складний так само для українців, як і для іноземців, і в обох випадках можна говорити про вторинність мовної особистості.

Примітка: При підготовці даної задачі використано як прототип задачу "We Are All Molistic in a Way", як була розроблена Драгомиром Радєвим для Північно-американської Олімпіади з обчислювальної лінгвістики (NACLO) 2007 р. на матеріалі англійської мови з використанням вигаданих прикметників[19, с. 3].

Підсумовуючи сказане, висловимо надію, що самодостатні лінгвістичні задачі, сприяючи формуванню вторинної мовної особистості, зацікавлять викладачів української мови, іноземних мов, української мови як іноземної і будуть впроваджуватися з метою урізноманітнення навчального процесу, підвищення мотивації, розвитку логічного мислення й аналітичних здібностей у викладання мовознавчих дисциплін, на різних етапах вивчення мов, а також ширше використовуватимуться у підготовці спеціалістів у галузі інформатики та прикладної лінгвістики, які займаються розробкою лінгвістичного програмного забезпечення систем машинного й автоматизованого перекладу, пошукових систем тощо.

References

Gleason H. A. Workbook in descriptive linguistics. – N.Y., 1955.

Lingvisticheskie zadachi turnira im. M.V. Lomonosova s resheniyami (1994-1999)/ Sost.red. E.V. Muravenko. – M.: «Atlasy avtomobiley». 1999. – 48 s.

Lingvisticheskie zadachi: Posobie dlya uchashchikhsya starshikh klassov / V.M. Alpatov, A.D. Venttsel', B.Yu. Gorodetskiy i dr. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 223 s.

Metodika navchannya inozemnikh mov u serednikh navchal'nikh zakladakh: Pidruchnik. – K.:Lenvit, 1999. – 320 s.

Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / G.V. Rogova , F.M. Rabinovich, T.E. Sakharova. – M.: Prosveshchenie, 1991.- 287 s.

Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : Sprav. posobie / E.A. Maslyko , P.K. Babinskaya, A.F. Bud'ko i dr. – Minsk : Vysheyshaya shkola, 1992. – 445 s.

Osnovi formuvannya inshomovnoї komunikativnoї kompetentsiї u seredniy zagal'noosvitniy shkoli: Navch.posib. dlya studentiv pedagogichnikh navchal'nikh zakladiv (za spetsyu «Inozemna mova») / Kol.avt. pid kerivnitstvom prof.. P.O.Bekha. – K. : TOV «Vol'f», 2009.- 292 s.

Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. – M.: Prosveshchenie, 1991. – 287 s.

Puzzles in Logic, Languages and Computation : The Green Book / Dragomir Radev, editor. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2013.

Puzzles in Logic, Languages and Computation : The Red Book / Dragomir Radev, editor. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2013.

Rosita Rindler Schjerve and Eva Vetter. European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges – Multilingual Matters. Bristol, Buffulo, Toronto, 2012. – 206 p. Web. 20 Jan.2017

Sravnitel'no-istoricheskoe yazykoznanie: Uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / S.A.Burlak, S.A.Starostin. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005. — 432 s.

Stikhi matushki Gusyni. Sbornik / Sost. N. M. Demurova. Na angl. yaz. s izbrannymi russkimi perevodami. – M.: Raduga, 1988. – 684 s.

Stronin M.R. Obuchayushchie igry na uroke angliyskogo yazyka. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 112 s.

Svarennyy shaman, Izhivaya rabynya i drugie: 75 zadach po fol'kloristike, antropologii, so-tsiolingvistike / Sost. A.S. Arkhipova, S.A. Burlak, I.B. Itkin, S.Yu. Neklyudov, O.B. Khristoforova. – M: RGGU, 2010. – 200 s.

Ukraïns'ka mova yak inozemna : problemi metodi-ki vikladannya. Zbirnik materialiv Mizhnarodnoï nau-kovoï konferentsiï (Yalta. Veresen' 1993) . – L'viv: Kamenyar, 1994.

Yazyk v zadachakh: Zadachi na slavyanskie yazyki. – «Russkiy yazyk». Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya» № 20 (92), may 1997. – S. 16.

Zadachi po lingvistike : Ucheb. posobie / M.E.Alekseev, V.I. Belikov, S.M. Evgrafova, A.N. Zhurinskiy, E.V. Muravenko. – M.: RGGU, 1991. – 105 s.

Zhurinskiy A.N. Lingvistika v zadachakh. Usloviya, resheniya, kommentarii / Sost. E.V.Muravenko. – M.: Indrik, – 1995.–208s.

Zhurinskiy A.N. Slovo, bukva, chislo : Obsuzhde-nie samodostatochnykh lingvisticheskikh zadach s razborom sta obraztsov zhanra. – M.: Nauka, 1993. – 192 s.

LINGUISTIC PUZZLES AS A TOOL TO ENHANCE THE INNER MOTIVATION OF SECONDARY LANGUAGE IDENTITY

Halyna Yarova

Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: New conditions of multilingualism and multiculturalism of the European society form new demands on the content and implementation of the educational process, in particular in the training of philology teachers, linguists, translators. The European Union has set an ambitious goal of forming a young generation of communicative competence in two foreign languages. To achieve this goal we should cultivate a tolerant attitude to social and cultural specificity of different ethnic communities for their harmonious coexistence in the context of globalization, and to teach young people to appreciate the cultural heritage of Europe and the world. Successful implementation of this ambitious goal, among others, is not possible without the high motivation of those who receive education in philology and linguistics, because the quality of any human activity, according to psychologists and teachers primarily depends on the needs and motivations of persons.

Purpose: The purpose of the article includes the following issues: to highlight the role and place of self-sufficient linguistic puzzles as an effective tool to enhance the inner motivation of secondary language identity of the individual, to ensure the successful implementation of objectives to address challenges in education and training in the fields of language acquisition, general and applied linguistics, human and computer-aided translation; to present puzzles with different content and structure, which can be used in the educational process, with possible variants of their solution and a short description of their didactic potential.

Results: Formation of the secondary language identity outside the native-speakers environment requires additional general educational motives, since in this case the speaker can successfully communicate in his native language, resorting to the foreign language only formally. Self-sufficient linguistic tasks contributing to the formation of secondary language identity, aside from being a fun intellectual challenge, expose the student to the different kinds of reasoning required when encountering a new phenomenon in a language. They develop metalinguistic reasoning and foster analytical skills that are relevant for various careers.

Discussion: Self-sufficient linguistic tasks, contributing to the formation of secondary language identity, may interest teachers of the Ukrainian language, foreign languages, Ukrainian as a foreign language and may be introduced in order to diversify the educational process, to increase motivation, to develop logical thinking and analytical abilities in teaching linguistic disciplines, at different stages of language learning, and also may be more widely used in the training of specialists in the field of computer science and applied linguistics.

Key words: self-sufficient linguistic puzzles, secondary language identity, inner motivation of mastering foreign languages, second language acquisition , metalinguistic argumentation, education and training foreign language teachers

Vitae

Halyna Yarova, Ph D, Assosiate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests include research of communication skills, learning strategies, translation studies, applied linguistics.

РИТА МЕЛЬНИК (м. Київ)

УДК 378. 147: 33: 001. 4

ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИШІВ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядається застосування когнітивного підходу до навчання фахової лексики студентів немовних вишів, що передбачає експліцитне та імпліцитне навчання, а також метакогнітивний аспект. Робиться акцент на оволодінні студентами когнітивними стратегіями вивчення нової лексики.

Ключові слова: когнітивний підхід, експліцитне та імпліцитне навчання, навчання фахової лексики, метакогнітивний аспект, когнітивні стратегії .

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Серед вимог володіння іноземною мовою спеціального призначення є засвоєння студентами немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальної галузевої лексики, на чому наголошують *Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра з навчальної дисципліни* „Іноземна мова професійного спілкування" та *Програма з англійської мови для професійного спілкування* (2005 р.) (Бакаєва Г .Є., Борисенко О .А., Зуєнок І.І. та ін.). Згідно з когнітивним підходом, вивчення іноземної мови є свідомим процесом, який відбувається за допомогою певних навчальних стратегій, тобто спеціальних прийомів роботи з інформацією, які сприяють її кращому розумінню, засвоєнню та запам'ятовуванню. Отже, навчання лексики на засадах когнітивного підходу є важливою проблемою у вивченні англійської мови професійного спілкування, що й становить **актуальність** публікації.

Короткий огляд публікацій з теми. Дослідженнями з навчання студентів економічних спеціальностей фахової термінології займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Борщовецька В. Д. досліджувала проблеми когнітивного підходу, а саме психологічні процеси, пов'язані з вивченням фахової лексики студентами-економістами. Такі науковці як Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. розробляли методи навчання іноземних мов, в яких акцент робиться на мисленні або когніції. Семенчук Ю.О. досліджував інтерактивні методи формування лексичної компетенції у студентів-економістів. Методика вивчення фахової економічної термінології на основі структури кваліа була розроблена Давидко Н.

Серед зарубіжних дослідників, які займалися проблемою вивчення фахової термінології та іншомовної лексики, слід зазначити таких вчених як Гоурі І. К., Преслі М., Сокмен А., Шміт Н. та ін.

Метою публікації є аналіз найефективніших, з нашого погляду, методів навчання економічної лексики в межах когнітивного підходу, які послужать підґрунтям для створення авторської системи вправ з вивчення фахової економічної лексики.

Виклад основного матеріалу. У центрі когнітивного підходу до навчання лексики знаходиться експліцитний виклад значень нових лексичних одиниць, зокрема його мета-когнітивний аспект, метою якого є розвиток у студентів незалежних стратегій опанування термінології, оскільки обмежений лексичний вокабуляр студентів обумовлює неправильне сприйняття прочитаного й перешкоджає більш ґрунтовному опрацьовуванню тексту. Досить часто вивчення значень слів до роботи з текстом не допомагає його кращому розумінню. Звідси головним у когнітивному підході до навчання лексики є застосування когнітивних стратегій, які сприяють кращому розумінню і збереженню інформації в довготривалій пам'яті людини.

Ефективне навчання лексики полягає в розвитку самостійних когнітивних стратегій навчання, а також знання словотвору та

синтаксису, що означає розпізнавання слова та його значення в реченні, передбачає розуміння теми й вибір стратегій, які використовує ерудований читач для розуміння значення слова (Pressley 300). Такими когнітивними стратегіями є встановлення зв'язків між існуючими знаннями й новою інформацією, які реалізуються у постановці запитань під час читання, здогадка, визначення важливості інформації, її узагальнення та перевірка розуміння прочитаного (Harvey and Goudvis).

У цілому, існує три основні аспекти когнітивного підходу до навчання незнайомої лексики: пошук / розпізнавання, підбір значень і співвіднесення значення нових слів з іншими словами та контекстом.

Важливими моментом у методиці навчання є здатність розпізнавати нову лексику і визначати її цінність. Для цього потрібно мати певний рівень метакогнітивного розуміння, який визначають такі запитання:

- *Що означає поняття "незнайоме слово"?*
- *Чому визначення незнайомої лексики є важливим?*
- *У чому полягає цінність незнайомої лексики?*

Наступним кроком у вивченні нової лексики є здатність зрозуміти значення нових слів.

Для цього студенти використовують такі когнітивні стратегії:

- активізація попередніх знань;
- прогнозування;
- здогадка;
- запитання.

Для того щоб залучити студентів до такої роботи, потрібно навчити їх відповідати на наступні запитання:

- *Які я маю асоціації з темою, що ми вивчаємо*?
- *Чи відоме мені це слово*?
- *Що може означати це слово*?
- *Які значення цього слова надає фаховий словник?*
- *Як значення конкретного слова розкриває тему прочитаного*?

Співвіднесення значень нового слова відбувається шляхом логічної операції – порівняння з іншими словами або здогадки значення слова за контекстом. Як зауважує автор, "нам треба навчити студентів розуміти, як "працюють" слова: в яких контекстах, у якому значенні та ким вони вживаються". З позиції когнітивного підходу, така діяльність стимулює студентів категоризувати інформацію, класифікувати поняття, будувати асоціативні зв'язки, тобто переходити на більш високий рівень абстракції. Метакогнітивні запитання на цьому етапі вивчення лексики такі:

- *Які інші слова мають те саме або схоже значення?*
- *До якої категорії належить це слово?*
- *З якими словами асоціюється це слово?*

Таблиця 1 ілюструє когнітивні та метакогнітивні стратегії, які співвідносяться з трьома аспектами когнітивного підходу до навчання лексики.

Таблиця 1

Когнітивні та метакогнітивні стратегії, які співвідносяться з трьома аспектами когнітивного підходу до навчання лексики

Cognitive vocabulary approach	**Cognitive strategies**	**Metacognitive strategies**	**Explicit instructional support**
Identifying unfamiliar words	Identify unfamiliar words Determine importance	What does it mean to acknowledge unfamiliar words? Why do I need to identify unfamiliar words? When do I flag these words? How do I know if the word is important?	Provide opportunities for students to self-select unfamiliar words. Focus on constructing overall meaning of the passage and the contribution of unfamiliar words.

Таблиця 1 (закінчення)

Examining unfamiliar words	Activate prior knowledge Predict Infer Draw conclusions	What do I know about the topic we are studying? What do I know about this word? In what ways might the author use the word in reference to the topic? What might the word mean? Verify the meaning of the word by checking the glossary or dictionary or by asking someone. What does this tell me about the topic of the passage ?	Teach word-level strategies such as prefixes and roots. Teach context clues in relation to the overall meaning of the passage. Highlight connections between word meaning predictions from the context and the meaning of the passage.
Relating word meanings	Connect Classify Categorise Visualise	This word reminds me of … This word belongs to other words or terms such as …. This word fits under the category of …	Use visual representations such as word maps and graphic organizers to illustrate relationships among words. Have students create symbols and select colours to help them remember word meanings.

Наразі не існує абсолютно правильного або досконалого способу навчання лексики. На думку Н. Шмітта, спосіб навчання залежить від рівня володіння іноземною мовою студентами, специфіки лексики, програми навчального закладу та багатьох інших складових (Schmitt 142). У цілому, навчання лексики в аудиторії носить так званий «експліцитний» характер. До найбільш ефективних стратегій навчання лексики належать такі: формування вокабуляру з найуживаніших слів (термінів), інтегрування нових та вже відомих слів, використання нових слів в різних контекстах, видах мовленнєвої діяльності, в уявних та наближених до реальних ситуаціях, опанування власними стратегіями навчання.

1. Формування вокабуляру: згідно з І. Нейшн та А. Сокмен, вивчення 2000 найуживаніших слів є необхідним (Nation 15; Sokmen 239). У нашому випадку акцент робиться на формуванні професійного вокабуляру, який складається з галузевої та міжгалузевої термінолексики.

2. Інтегрування нової лексики – це формування ментальних зв'язків. Згідно з когнітивною теорією, мозок людини будує системи, ієрархії, тезауруси, мережі асоціацій, які упорядковують ментальні структури (поняття, пропозиції, умовиводи) й утримують їх у довготривалій пам'яті. У процесі засвоєння нових слів вони вбудовуються в існуючі системи знань, поєднуються з уже відомими словами й утворюють з ними лексико-семантичні та логіко-поняттєві зв'язки.

3. Використання слів у різних контекстах, що забезпечує краще розуміння їхніх значень і способів уживання.

4. Достатній рівень обробки: поєднання нової лексики з відомими словами, її використання в різних видах мовленнєвої діяльності дає можливість будувати та зміцнювати асоціативні зв'язки.

5. Використання в уявних та наближених до реальних ситуаціях: згідно з двокодовою теорією людської пам'яті, людський мозок має мережу вербальних та образних ментальних репрезентацій. Коли студент використовує уяву, а не тільки послуговується лексико-семантичними зв'язками під час роботи з новою лексикою, зростає вірогідність її подальшого вживання. Крім того, вивчення нової лексики здійснюється ефективніше, якщо її використовують у конкретних життєвих ситуаціях. У цьому випадку для запам'ятовування студенти можуть наводити приклади нових для них слів, які співвідносяться з їхнім власним досвідом, актуальними для них подіями, ситуаціями, пов'язаними з їхнім життям (Sokmen 224).

6. Використання різних видів роботи з новою лексикою: А. Сокмен пропонує поєднувати кілька способів роботи з новою лексикою, а саме: робота зі словником (які значення нового слова наводить фаховий словник), морфемний аналіз, мнемоніка (вербалізація та візуалізація), встановлення лексико-семантичних зв'язків, утворення словосполучень, побудова висловлень, використання в діалогах та рольових іграх та ін. – усе це сприяє створенню стійких та довготривалих зв'язків у лексиконі студента.

7. Імпліцитне вивчення незнайомої лексики – це формування навичок самостійної роботи з лексикою. Незалежно від того, які експліцитні методи навчання використовуються, студенти повинні залучатися до активної самостійної роботи з вивчення лексики (Sokmen 255).

Одним із шляхів імпліцитного вивчення лексики є визначення значення слова у контексті, в якому воно вжито. Цей процес передбачає роботу студентів з текстом, яка розвиває так звані «контекстні навички». Суть цієї стратегії полягає в тому, що будь-який текст має певні «ключі», за допомогою яких можна визначити значення нової лексики – лексичне оточення слова в реченні або абзаці, заголовок / назва тексту, які надають інформацію про його зміст.

Вивчення нової лексики має бути персоналізованим згідно з потребами та цілями студентів. Беручи до уваги той факт, що вивчення лексики відбувається не тільки в аудиторії, студенти повинні розуміти, що вони мають опанувати власними стратегіями навчання як на заняттях, так і самостійно. Одним з найефективніших прийомів вивчення лексики традиційно вважається здогадка (визначення значення незнайомого слова за контекстом) (Pressley 110). Проте, на думку деяких дослідників, за допомогою здогадки студенти досить рідко віднаходять правильне значення слова (Kelly). Основний недолік цього прийому полягає в тому, що студентам не вдається побудувати зв'язки в довготривалій пам'яті. Саме поєднання експліцитного та імпліцитного підходів вважається оптимальним у вивченні нової лексики (Sokmen 239).

Як вважає Н. Давидко, при когнітивному підході до навчання термінології може бути використана так звана *структура квалія*, запропонована Дж. Пустеджовським (з лат. *qualia* – "якість, ознаки" (термін американського філософа І. Л'юіса, 1929 р.), яка описує чотири важливі аспекти значення слова, а саме:

- формальний: ознаки, які накладають обмеження на його вживання в мові;
- конститутивний: зв'язок між словом і його складовими частинами;
- цільовий: функціональне призначення;
- агентивний: походження.

На думку Н. Давидко, використання структури кваліа допомогає студентам зрозуміти термін або загальновживане слово і за допомогою запитань дати йому

пояснення. Як приклад авторка наводить термін *option*:

1) *What is it?* (formal) – концептуальний зміст: *it is a contract giving the right to buy or sell an asset*; лексичний зміст: *call option*, *put option*;

2) *What is it made of?* (constitutive) – концептуальний зміст: *like any other contract it consists of terms: amount of a commodity, price, delivery date and conditions (rights, obligations, fees)*; лексичний зміст: *underlying asset*, *strike/exercise price*; *expiration date/expiry*, *premium*;

3) *How does it function?* (telic) – концептуальний зміст: *insure against risks and speculate*; лексичний зміст: *hedge*, *speculate*;

4) *How is it used?* (agentive) – концептуальний зміст: *it is bought or sold on the OTC market or exchanges*; лексичний зміст: *write*, *take*.

Після того, як студенти зрозуміли, що означає термін *option* (концептуальний зміст), можна ознайомити їх з термінами, які використовуються для пояснення лексичного значення і надати додаткову інформацію (подається у квадратних дужках) (Давидко).

Приклад:

call option – "контракт на купівлю активу";

put option – "контракт на продаж активу";

strike / exercise price [*it remains unchanged during the whole period*] – "ціна активу, який купується або продається";

expiration date/period /expiry [*European options can be exercised only at the date the option expires; American options can be exercised at any time up to expiry which is why they are more valuable*] – "дата доставки";

premium [*the seller keeps it whether or not the buyer exercises the option*] – "плата, яку покупець сплачує продавцю".

Доречно порівняти термін *option* з іншими фінансовими термінами. Переваги такого способу пояснення, на думку Н. Давидко, стають очевидними, якщо їх порівняти зі словниковими дефініціями. Так, *Longman Dictionary of Contemporary English* визначає термін *option* як "the right to buy or sell something at the stated time in the future". Ця дефініція розкриває зміст поняття, але не містить необхідних відомостей для розуміння поняття у професійному сенсі. У свою чергу, термін *futures* фаховий словник визначає як 'contracts for goods to be bought or sold in large quantities at the present price, but not produced or sent till a later time". Ця дефініція містить вираз 'at the present price', який можна тлумачити і як ринкову ціну на теперішній час, і як договірну ціну на даний момент. Як зауважує Н. Давидко, перевага «структури кваліа» полягає у всебічному розкритті семантики терміна.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, поєднання експліцитного та імпліцитного навчання лексики як складових когнітивного підходу може скласти основу для системи вправ для студентів економічних спеціальностей, при цьому застосування самостійних стратегій навчання сприятиме поглибленому розумінню, запам'ятовуванню, структуруванню та утриманню у довготривалій пам'яті нового лексичного матеріалу. У перспективі плануємо використати теоретичні положення та принципи когнітивного підходу для розроблення моделі навчального процесу з вивчення фахової лексики студентами економічних спеціальностей.

References

Davidko, N. *Cognitive approach to teaching ESP*. Web. 21 Nov. 2016.

Harvey S. and Goudvis A. *Strategies that work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding.* York: Stenhouse, 2007. Print.

Kelly P. *Guessing: No substitute for systematic learning of lexis*. System. 199-207. Print.

Pressley M. *Metacognition and Self-Regulated Comprehension. What Research Has to Say about Reading Instruction*. Newark: IRA, 2002. 291–309. Print.

Pressley M., Levin J. R. and McDaniel M.A. *Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987. 107-123. Print.

Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press, 2001. Print.

Nation, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary.* Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. Print.

Schmitt, N. *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2000. Print.

Schmitt, N. *Vocabulary learning strategies. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Print.

Sokmen, A. J. *Current trends in teaching second language vocabulary. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Print.

THE APPLICATION OF COGNITIVE APPROACH TO DEVELOPING A SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING ECONOMIC TERMS

Rita Melnik

Foreign Languages Department of the Faculty of Economics, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background: The urgent problem of nowadays confronted by Ukrainian higher educational institutions is to prepare high-proficiency specialists with a good knowledge of professional English for different branches of economy.

According to the cognitive approach, learning a foreign language is a conscious process that enables students to understand, learn and retain information in the long-term memory. Teaching professional terms to the students of economics with the help of cognitive methods is very important in studying English for professional purposes.

Purpose: The aim of the article is to analyze the most effective methods of teaching new vocabulary, based on cognitive approach, and use them as a basis for the original system of exercises for teaching economic terms.

Results: Cognitive approach to vocabulary teaching emphasizes explicit teaching of not only new words meanings but also developing metacognitive strategies that will help students work with unfamiliar words.

Classroom vocabulary teaching activities are explicit in nature. The most effective vocabulary teaching strategies encompass building a large sight vocabulary, integrating new words with the old, providing a number of encounters with the new vocabulary, promoting a deep level of processing, using a variety of techniques and encouraging independent learner strategies.

Implicit vocabulary teaching emphasizes the development of independent learner strategies for identifying, understanding and retaining new words in the long-term memory.

One of the most effective methods of teaching economic terms is qualia structure that reveals the protean properties of the concept.

Discussion: Explicit together with implicit methods of teaching vocabulary as the elements of cognitive approach could be used as a basis for the system of exercises for teaching students economic terms. We plan to develop a model of an educational process for teaching economic terms based on the principles of cognitive approach.

Keywords: cognitive approach, explicit and implicit methods of teaching, teaching economic terms, metacognitive aspect, cognitive strategies.

Vitae

Rita Melnik is a lecturer of the Foreign Languages Department at the Faculty of Economics of Kyiv Taras Shevchenko National University. Her areas of research interests include methodics of teaching foreign languages and socio-linguistics.

Correspondence: ramel59@ukr.net

НАТАЛІЯ ЛУТКОВСЬКА (м. Київ)

УДК 378.091.33-0.28.23:811.111

АУДІОВІЗУАЛЬНА СКЛАДОВА В ЦИКЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ІМПЛІЦИТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Проаналізовано сучасні тенденції в методиці навчання іноземних мов з відеофонограмою та надано їхню оцінку. З урахуванням здобутків науковців у цій галузі та наших досліджень запропоновано новітню методику формування іншомовної комунікативної компетентності в монологічному мовленні студентів немовних ВНЗ на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації. Розроблено ієрархічну послідовність стадій формування іншомовної соціокультурної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності у моноло-

гічному мовленні з використанням відеофонограми. Представлено зразок-ілюстрацію використання відеофонограми в межах навчального модуля з прикладами відповідних вправ.

Ключові слова: аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація, відеофонограма, інтегрована цілісно-сумісна активізація, іншомовна соціокультурна й професійно орієнтована комунікативна компетентність, колективна взаємодія, монологічне мовлення, стадіальна організація навчального процесу, професійно марковані лексичні одиниці, студенти немовних спеціальностей.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Процес навчання спілкування має відтворювати базові характеристики реальної комунікації. Дієвим засобом ii моделювання є динамічна відеофонограма. Цей технічний засіб навчання ілюструє найрізноманітніші природні ситуації використання мови як засобу спілкування, демонструючи зразки мовленнєвої поведінки носіїв мови. Відеофонограма завдяки своєму аудіовізуальнму характеру компенсує недостатність виключно аудитивних матеріалів – відсутність зовнішніх проявів мовлення (жестикуляції, міміки, рухів мовців, розміщення комунікантів у просторі тощо) і презентує додаткове мовне оточення, в якому аудіоряд підтримується відеорядом. Ці позитивні якості відеофонограми мають бути максимально використані для ефективного формування іншомовної соціокультурної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

У методиці використання відеофонограми для навчання усного іншомовного спілкування існують дві різні тенденції щодо використання іншомовної аудіо- та відеоінформації – превалюючи сумісно або превалюючи роздільно. Це призвело до появи двох підходів до проблеми, названих *технологією маніпуляційно-прогностичної активізації* та *технологією інтегрованої цілісно-сумісної активізації* (Bychkova, “Novi Stratehiyi” 69–79).

В основі технології маніпуляційно-прогностичної активізації – використання в навчальному процесі окремо аудитивної та окремо візуальної інформації. Базові положення технології маніпуляційно-прогностичної активізації висвітлено в дослідженнях М. Аллан, Г. Бехтольда, М.-Л. Бранді, Дж. Лонергана, М.І. Мятової, С. Стемплескі, Б. Томаліна, Дж. Шерман, І.А. Щербакової та ін. Така технологія навчання надає студентам спроможність прогнозувати наступні або попередні події, зміст того, що було тільки почуте або тільки побачене, і висловитися з цього приводу. Зазначаємо, що використання *маніпуляційно-прогностичної активізації* доцільно, коли головною метою викладача є реактивізація знайомих лексичних одиниць. Проте цій стратегії навчання іншомовного мовлення, якщо вона є превалюючою, притаманні недоліки. Головні з них: 1) використання тільки вкрай обмежених типів аудіовізуальних матеріалів, зміст яких дозволяє активізувати здогадку; 2) неможливість запровадження рольової гри, яка є ефективним прийомом формування іншомовної комунікативної компетентності; 3) недостатня кількість представленої студентам іншомовної інформації суцільно з вербальними і невербальними компонентами; 4) не стадіальність навчання мовлення від формування мовленнєвих навичок до розвитку мовленнєвих умінь, а передбачення вже сформованого у студентів уміння.

Іншу стратегію навчання – *інтегровану цілісно-сумісну активізацію* – розроблено Н.І. Бичковою (Bychkova, “Novi Stratehiyi” 69–79). Технологія інтегрованої цілісно-сумісної активізації докорінно відрізняється превалюванням демонстрації одночасно аудіо- й відеорядів відеофонограм та цілою низкою інших характеристик, таких як: 1) переважний ініціальний цілісний перегляд відеофонограми; 2) використання відеофонограм різних жанрів і типів; 3) компенсаторне представлення відеофонограми з одночасною семантизацією лексичних одиниць під час її демонстрації або коротенької зупинки в її демонстрації; 4) стадіальне формування мовленнєвих навичок і вмінь; 5) комунікативна спрямо-

ваність навчання спілкування із застосуванням адекватної рольової гри; 6) індивідуалізація за рівнем формування іншомовної комунікативної компетентності; 7) концентризм в організації навчального процесу. Така стратегія навчання максимально наближує процес навчання спілкування до процесу реальної комунікації, під час якого має місце взаємодія звукового, зорового та мовленнєворухомого аналізаторів. Тому не заперечуючи повністю доцільність застосування мотиваційно-прогностичних технологій, вважаємо необхідним переважання навчання на інтегрованій цілісно-сумісній основі з одночасним сприйманням студентами інформації по слуховому й зоровому каналах. По слуховому каналу: а) вербальної інформації з усіма її головними характеристиками – лексичними, граматичними, фонетичними, темпоральними; б) невербальної інформації – музики, функціональних шумів. По зоровому каналу: а) невербальної інформації, яка включає довкілля; б) паралінгвістичної інформації – жестів, міміки, рухів тіла, поз, просторових особливостей місцезнаходження комунікантів та ін.

Стратегію *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* реалізовано в методичних працях С.П. Литвиненко, М.В. Лущик, О.С. Конотоп. Проте ці дослідження присвячено формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів мовних ВНЗ. Ми фокусуємо увагу на використанні відеофонограми на засадах *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* для формування соціокультурної й професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ.

Короткий огляд публікацій з теми. У цілому в методиці навчання іноземних мов створено ґрунтовну теоретичну базу й накопичено значний практичний досвід із застосування відеофонограми. Виділено основні етапи і прийоми роботи з відеоматеріалами (Bychkova), створено підсистеми комунікативних вправ для навчання діалогічного і монологічного спілкування на основі відеофонограми (Arcario, Baddock, Sherman). Розроблено методику навчання монологічного мовлення з використанням відеофонограми для студентів мовних (Asadchykh, Paschuk) і немовних спеціальностей (Kirzhner). Запропоновано технології навчання діалогічного непрофесійного спілкування (Konotop) й діалогічного професійно орієнтованого спілкування (Schukina). Розроблено також методику навчання аудіювання студентів мовних (Vikovych) і немовних спеціальностей (Ivanova). Реалізовано соціокультурний підхід до формування лексичної компетентності (Yakhnyuk) та дискурсивний підхід до формування мовленнєвої компетентності у говорінні (Kucherenko). Проте методика інтегрованого формування іншомовної соціокультурної й професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ на початковому етапі навчання на засадах інтегрованої цілісно-сумісної активізації ще не досліджувалася.

Мета цієї статті полягає в розробці аудіовізуальної складової інтегрованого формування соціокультурної й професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ на засадах інтегрованої цілісно-сумісної активізації.

Виклад основного матеріалу. Визначимо головні положення, на яких має базуватися аудіовізуальна складова формування соціокультурної й професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ на початковому етапі навчання: 1) відповідність вимогам Програми; 2) використання відеофонограми для імпліцитної професійної орієнтації; 3) стадіальна організація навчального процесу; 4) колективна взаємодія.

Відповідність вимогам Програми передбачає формування іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності майбутніх економістів та працівників сфери туризму в ситуаціях, визначених Програмою з англійської мови для професійного спілкування, – „У турагенстві/аеропорті”, „У готелі, банку”, „Продаж/купівля”, „Претен-

зії" та ін. ("Programa"). У межах загальних професійних рубрик можна передбачити такі типи соціальних контактів у публічній сфері: „Прибуття до країни та прикордонно-митні формальності", „Замовлення квитків", „Подорож по місту", „Розміщення та мешкання в готелі", „Грошові розрахунки", „Покупки", „Спілкування в установах побутового та культурного обслуговування". До типових контактів в особистій сфері належать „Зустріч", „Знайомство", „Обмін особистісною інформацією", „Відвідування виставок, музеїв та огляд визначних місць" тощо. Відповідно до зазначених тематичних рубрик було здійснено відбір відеофонограм з типовими ситуаціями спілкування майбутніх економістів та фахівців сфери туризму в непрофесійних сферах комунікації, які мають певне професійне забарвлення. У зв'язку з вимогами модульної організації навчального процесу відібраний навчальний матеріал було розподілено тематично на 5 модулів, розрахованих на 30 годин аудиторних занять.

Іншомовна комунікативна компетентність формується з опорою як на свідоме засвоєння, так і на імпліцитні знання (інтуїтивне засвоєння). Методику імпліцитного професійно орієнтованого навчання з використанням непрофесійних сфер комунікації під час навчання майбутніх економістів на першому курсі було розроблено Е.В. Мірошниченко в її дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (Miroshnichenko). *Імпліцитна професійна орієнтація* полягає в інтегрованому навчанні студентів першого курсу лексики, яка вживається в публічній і особистій сферах комунікації, та професійної лексики, що становить її частину. Проте впровадження стратегії навчання, запропонованої Е.В. Мірошниченко передбачає опору на друковані матеріали та урахування графічних образів професійно маркованих лексичних одиниць (ЛО). Важливість аудіовізуальних образів професійно маркованої лексики дає підставу визнати необхідним створення методики іншомовної *аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації*, яка і є предметом нашого дослідження. З огляду на його специфіку, ми відібрали відеофрагменти, в аудіорядах яких міститься певна кількість соціокультурно й водночас професійно маркованих ЛО, та розробили низку спеціальних прийомів формування соціокультурної й професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності на засадах імпліцитної професійної орієнтації, які концентрують увагу студентів на професійно маркованих мовних одиницях на різних стадіях навчання з відеофонограмою.

Одним з основних підґрунть формування іншомовної соціокультурної й професійно орієнтованої комунікативної компетентності є *стадіальна організація навчального процесу*. Під час її розробки ми спиралися на стадіальність навчання з відеофонограмою, запропоновану Н.І. Бичковою (Bychkova, "Osnovy Vykorystannia Videofonogramy" 41–59). З метою забезпечення стадіальності формування іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності у монологічному мовленні студентів немовних спеціальностей під час здійснення аудіовізуальної імпліцитної професіоналізації виділяємо п'ять стадій: 1) соціокультурна й мовна орієнтація перед демонстрацією відеофонограми; 2) адаптивна рецепція під час перегляду відеофонограми з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних незнайомих мовних одиниць; 3) синхронна репродуктивна усномовленнєва діяльність під час демонстрації відеофонограми/ репродуктивна мовленнєва діяльність після перегляду відеофонограми; 4) продуктивна мовленнєва діяльність після перегляду відеофонограми; 5) продуктивна мовленнєва діяльність на основі змісту декількох відеофонограм, пов'язаних спільною тематикою.

Можливість забезпечити високий рівень мовленнєвої активності студентів, підвищити їх інтерес до навчання, організувати спільну діяльність студентів з різним рівнем сформованості іншомовної комунікативної мовленнєвої компетентності надає *колективна взаємодія*. Така організація

вправляння передбачає систематичне використання режимів одночасної роботи в парах і малих групах. Колективна взаємодія сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування, формує вміння активного слухання, допомагає на практиці розвинути інші навички та вміння. Запропонована організація вправляння суттєво збільшує час говоріння кожного студента на занятті, створюючи оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей мовленнєвих партнерів у процесі комунікації.

На таких підґрунтях ми розробили ієрархічну послідовність стадій формування іншомовної соціокультурної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів немовних спеціальностей на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації.

Опишемо аудіовізуальну складову формування соціокультурної й професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей на початковому етапі навчання більш детально.

I. Стадія соціокультурної й мовної орієнтації перед демонстрацією відеофонограми.

На цій стадії студенти отримують соціокультурну інформацію про художній фільм або специфічну інформацію, яку несе навчальний відеокурс; поряд з соціокультурною має місце мовна орієнтація з поясненням реалій і семантизацією невеликої частини відібраних мовних одиниць з метою попередження неправильного розуміння цих слів з боку студентів: інтернаціональних ЛО, співзвучних з ЛО рідної мови, значення яких у рідній та іноземній мовах не співпадають; словосполучень, значення яких не повністю ідентичні значенню компонентів, що їх складають.

Мета: соціокультурна й мовна орієнтація перед демонстрацією відеофонограми 1.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: порівняння значень професійно маркованих ЛО, які характеризуються розбіжністю семантики в загальновживаній і професійній підмовах.

II. Стадія адаптивної рецепції під час перегляду відеофонограми з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних незнайомих мовних одиниць.

На цій стадії під час перегляду відеофонограми здійснюється адаптивна рецепція з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних мовних одиниць, значення яких не семантизувалося на першій стадії. Це частина ключових для розуміння змісту відеофонограми незнайомих студентам мовних одиниць, про значення яких неможливо здогадатися з контексту. Семантизація соціокультурної та професійно маркованої лексики здійснюється через усний переклад, надання синонімів, надання антонімів із запереченням, тлумачення викладачем. Під час неперервної демонстрації відеофонограми або коротенької зупинки в її демонстрації текст з новою мовною одиницею подається з “перехльостуванням”, для чого відеофонограма демонструється двічі: перед поясненням значення ЛО викладачем і після семантизації лексичної мовної одиниці (аудіоряд відеофонограми → усна семантизація → аудіоряд відеофонограми). З методичної точки зору важливо, що під час такої семантизації завдяки наявності зв’язного макроконтексту кількість запам’ятованих студентами незнайомих мовних одиниць збільшується вдвічі (Bychkova, “Novi Stratehiyi” 75).

Мета: перегляд відеофонограми 1 із семантизацією соціокультурно й професійно маркованих ЛО під час демонстрації відеофонограми або паузи у її демонстрації.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: фіксація уваги студентів на професійно маркованій ЛО під час паузи в демонстрації відеофонограми, коли викладач вимовляє це слово лише один раз.

III. Стадія синхронної репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності під

час демонстрації відеофонограми/ репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми.

На цій стадії здійснюється навчання аудіювання-говоріння під час другої демонстрації відеофонограми з притишеним або вимкненим аудіорядом. Виконуються вправи на компресоване мовлення студента в ролі дійової особи відеофонограми; мовлення студента в ролі особи, яка не є персонажем відеофонограми; компресоване мовлення студента від свого імені.

Останнім часом у методиці використання відеофонограми досить поширеними були вправи на синхронне репродуктивне мовлення студента в ролі дійової особи під час демонстрації відеофонограми, але такі вправи потребують вивчення тексту ролі напам'ять, що займає надто багато часу, й висловлювання студента носить тільки імітативний характер. Запропонована Н.І. Бичковою модифікація цього типу вправ – вправи на висловлення студента в компресованій формі – сприяє відходу від репродуктивної жорсткодетермінованої мовленнєвої діяльності в бік апроксимовано детермінованого мовлення (Bychkova, "Osnovy Vykorystannia Videofonogramy" 31).

Мета: навчання репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності під час повторної демонстрації відеофонограми 1 з вимкненим аудіорядом/ репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після демонстрації відеофонограми 1.

Тип вправ: умовно-комунікативні вправи з використанням рольової гри.

Режим виконання вправ: парами/ малими групами.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: прохання до одних студентів записати професійно марковані ЛО, які вжито у висловлюванні другого комуніканта вправи.

IV. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми.

Ця стадія спрямована на навчання продуктивного мовлення. Здійснюється вдосконалення мовленнєвих навичок з автоматизацією мовленнєвих дій студентів і активізацією відібраних мовних одиниць, а також розвиток мовленнєвих умінь. У вправах студентам надаються ролі осіб,які не є дійовими особами відеофонограми; можливо також запропонувати вправи, у яких студенти говорять від свого імені.

Мета: навчання продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми 1.

Тип вправ: комунікативні вправи з використанням рольової гри.

Режим виконання вправ: парами/ малими групами.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: Вибір студентом одного варіанту перекладу професійно маркованої ЛО після виконання вправи для навчання монологічного мовлення.

Надалі таке саме навчання на чотирьох стадіях організується з відеофонограмою 2, пов'язаною з відеофонограмою 1 спільною тематикою.

V. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох відеофонограм.

На заключній стадії продовжується виконання студентами вправ синтетичного характеру, але на більш високому рівні, ніж на попередній, відбувається розвиток мовленнєвих умінь. У мовленні студентів у формі обговорень та дискусій активізуються мовні одиниці з декількох відеофонограм, а також реактивуються необхідні для вживання у запропонованих навчальних ситуаціях мовні одиниці, вивчені раніше.

V а. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності за змістом двох відеофонограм.

Мета: навчання продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності на основі змісту відеофонограм 1 і 2.

Тип вправ: комунікативні вправи з використанням рольової гри.

Режим виконання вправ: парами/ малими групами.

Надалі таке саме навчання на чотирьох стадіях організується з відеофонограмою

3, пов'язаною з відеофонограмами 1 і 2 спільною тематикою.

V б. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності за змістом трьох відеофонограм.

Мета: навчання продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності на основі змісту відеофонограм 1, 2 і 3.

Тип вправ: комунікативні вправи з використанням рольової гри.

Режим виконання вправ: парами/ малими групами.

Надалі таке саме стадіальне навчання може бути організовано з іншими відеофонограмами.

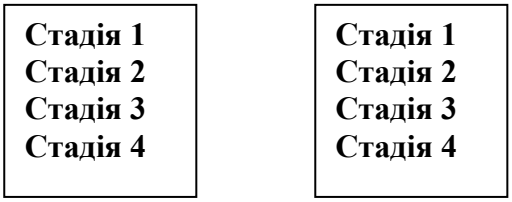
На заключній стадії навчання з відеофонограмою аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація відбувається за рахунок створення навчальних комунікативних ситуацій, які сприяють використанню вивчених професійно маркованих ЛО.

Представимо ієрархічну послідовність стадій формування іншомовної соціокультурної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів немовних ВНЗ на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації у модулі у вигляді схеми (Схема 1).

Схема 1

Ієрархічна послідовність стадій формування іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів немовних ВНЗ на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації у модулі

Відеофонограма 1 Відеофонограма 2 Відеофонограма 3



Стадія 5

Проілюструємо ієрархічну послідовність стадій формування іншомовної соціокультурної та професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів немовних спеціальностей на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації на прикладі частини модуля "Hunting for a Bargain in Different Parts of the World" (тематична рубрика „Продаж/купівля").

Відеофонограма *"Shop till You Drop"*
(фрагмент автентичного навчального відеокурсу *"Enterprise 2" /*
Express Publishing, 1999)
Film Script

'Enter a different world' it says on the doormat. And this is what you do when you visit Harrods in Knightsbridge, London. 'Harrods is the world's most celebrated store' says chairman Mohamed Al Fayed. In the beginning though, Harrods was just a small grocer's shop. It was opened in 1849 and run by Charles Henry Harrod. His son took over and added medicines and perfumes as well as fruit, flowers, sweets and a van delivery service. Over the years Harrods has survived a fire, 2 world wars and even 2 bombings. In 1983 Harrods moved abroad and opened a branch in Japan and later others in Hong Kong, Singapore and Taiwan as well as airport shops in most major European cities. Today around 35,000 people visit Harrods every day. It has got 300 departments spread over 7 floors and employs over 4,000 staff. It also has 8 doormen known as Green men as well as its own fire brigade, security personnel, doctors and nurses. Harrods is the official supplier of certain goods to the royal family and sells everything from clothes to caviar. In addition to the 19 bars and restaurants in the store there's a bank, a travel agent's, a dry cleaner's and the biggest hair and beauty salon in Europe. J y are very busy months for Ha they are sale times. Over 300 s visit the store on the 1st day a ople sleep outside the store a the 1st in when the doors open on the 1st day. 'All things for all people everywhere' is the store's motto. The Harrods name means the best of British quality, service and style. All in all, Harrods is the most fascinating place to visit.

Зразок-ілюстрація

I. Стадія соціокультурної й мовної орієнтації перед демонстрацією відеофонограми.

Комунікативне завдання:

You're going on a tour to Great Britain. You're planning to do some shopping in London. To obtain some ideas about browsing for gifts and souvenirs you've addressed a tour operator. You're proposed a video guide to watch. Before watching the video, let's have a look at some information.

Після цього увага студентів зосереджується на мовних одиницях, які доцільно семантизувати під час першої стадії:

1) імена, прізвища, власні назви та інші реалії, що потребують об'ємного пояснення:

Harrods – one of the biggest department stores in the world, located in London

Knightsbridge – the district of London where Harrods is located

Mohamed Al Fayed – the chairman of Harrods

Green men – nickname for doormen at Harrods dressed in green uniform

2) інтернаціональні слова, співзвучні з ЛО української мови, значення яких в англійській і українській мовах не співпадають. У нашому прикладі необхідно попередити неправильну семантизацію мовної одиниці *medicine n ліки*, а не медицина;

3) деякі складні слова та словосполучення, значення яких не повністю ідентичні значенню компонентів, що їх складають. У наведеному нами прикладі необхідно звернути увагу на ЛО *chairman n голова ради директорів компанії*, а не людина, що сидить на стільці.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: порівняння значень професійно маркованих ЛО, які характеризуються розбіжністю семантики в загальновживаній і професійній підмовах.

Викладач усно здійснює порівняння значень професійно маркованих ЛО, які характеризуються розбіжністю семантики в загальновживаній і професійній підмовах.

Викладач: Pay attention to the meaning of the following words in the economic register: *run v управляти*, а не бігти; *branch n філіал, відділення*, а не гілка.

Студенти інтегровано слухають і читають ці ЛО про себе одночасно з усним пред'явленням їх викладачем, далі читають ці ЛО вголос.

II. Стадія адаптивної рецепції під час перегляду відеофонограми з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних незнайомих мовних одиниць.

Демонструється частина автентичного навчального відеокурсу *"Shop till You Drop"*, яка розповідає про всесвітньо відомий універмаг Херодз. Під час першої демонстрації відеофонограми*"Shop till You Drop"* семантизуються такі мовні одиниці:

1) Соціокультурно й у той же час професійно марковані ЛО: *store n, department store n, take over v, van delivery service n, staff n, security personnel n, customer n, shop v, sale n, busy adj, employ v, supplier n, goods n, bank n, travel agent's n, quality n, style n*;

2) соціокультурно марковані ЛО: *celebrated adj, grocer's n, survive v, spread v, dry cleaner's n, fair and beauty salon n, motto n, fascinating adj.*

Комунікативне завдання:

You're going on a tour to Great Britain. You're planning to do some shopping in London. To obtain some ideas about browsing for gifts and souvenirs you've addressed a tour operator. You're proposed a video guide to watch. To expand our knowledge on shops and shopping let's watch the episode *"Shop till You Drop"* from the video guide.

Наведемо приклади семантизації відібраних мовних одиниць:

1) Усний переклад соціокультурної ЛО на українську мову синхронно з демонстрацією відеофонограми:

Аудіоряд: *'All things for all people everywhere' is the store's motto.*

Викладач: девіз, гасло

2) Усний переклад викладачем професійно маркованої ЛО на українську мову з перериванням перегляду відеофонограми, після паузи використовується “перехльостування”:

Аудіоряд: *His son added fruit, flowers, sweets and a van delivery service.*

Викладач: служба доставки товарів

Аудіоряд: *and a van delivery service.*

3) Привертання уваги до пікторального зображення соціокультурних ЛО на відеоряді під час демонстрації відеофонограми. Для цього перед демонстрацією відеофонограми викладач звертається до студентів з проханням звернути увагу на відібрані мовні одиниці у відеофрагменті:

Викладач: While watching the excerpt mind the words “dry cleaner’s” and “hair and beauty salon”.

Аудіоряд: *There is a dry cleaner’s and the biggest hair and beauty salon in Europe.*

4) Використання синоніма професійно маркованої ЛО з перериванням перегляду відеофонограми, після паузи використовується “перехльостування”:

Аудіоряд: *Harrods is the world’s most celebrated store.*

Викладач: shop

Аудіоряд: *the world’s most celebrated store.*

5) Використання антоніма соціокультурної ЛО із запереченням з перериванням перегляду відеофонограми, після паузи використовується “перехльостування”:

Аудіоряд: *Harrods has survived a fire, 2 world wars and even 2 bombings.*

Викладач: hasn’t stopped existing

Аудіоряд: *Harrods has survived a fire, 2 world wars and even 2 bombings.*

6) Тлумачення професійно маркованої ЛО українською мовою з перериванням перегляду відеофонограми, після паузи використовується “перехльостування”:

Аудіоряд: *It employs over 4,000 staff.*

Викладач: особовий склад працівників

Аудіоряд: *over 4,000 staff.*

7) Тлумачення професійно маркованої ЛО англійською мовою з перериванням перегляду відеофонограми, після паузи використовується “перехльостування”:

Аудіоряд: *January and July are very busy months.*

Викладач: full of activity

Аудіоряд: *very busy months.*

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації: фіксація уваги студентів на професійно маркованій ЛО під час паузи в демонстрації відеофонограми, коли викладач вимовляє це слово лише один раз.

Аудіоряд: *The Harrods name means the best of British quality.*

III. Стадія синхронної репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності під час демонстрації відеофонограми/ репродуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми.

Відеофонограма *“Shop till You Drop”* демонструється вдруге.

Вправа

Тип вправи. Умовно-комунікативна вправа з частковою керованістю мовленнєвими діями студентів (опори у вигляді пікторального зображення довкілля).

Мета вправи. Навчання репродуктивної мовленнєвої діяльності під час повторної демонстрації відеофонограми з вимкненим аудіорядом.

Аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація. Соціокультурно й у той же час професійно марковані ЛО, які містить відеофонограма: *store n, department store n, take over v, van delivery service n, staff n, security personnel n, customer n, shop v, sale n, busy adj, employ v, supplier n, goods n, bank n, travel agent’s n, quality n, style n*.

Тип рольової гри. Студент виконує роль особи, пов’язаної зі змістом відеофонограми, – репортера BBC, мовлення студента репродуктивне, орієнтація особи ролі професійна.

Колективна взаємодія. Вправа виконується малими групами.

Комунікативне завдання:

Teacher to Student 1 (a TV reporter): You’re a reporter working for the BBC Travel

Channel. Tell your viewers about Harrods, the most impressive department store in the world.

Teacher to Students 2-3 (TV viewers): You're regular viewers of the BBC Travel Channel. In today's programme you are offered to visit some shopping areas of London. Watch and listen to the report about Harrods, the most fascinating department store in the world. You're going to do shopping there in a few days. *(While listening to the student performing the role of a reporter, put down the economic terms you'll spot in his/her speech.)*

Teacher to all students: Now communicate in small groups.

Висловлювання репортера у відеофонограмі містить 301 ЛО, у тому числі 19 професійно маркованих ЛО; компресований монолог студента у середньому складається зі 169 ЛО і містить 12 професійно маркованих ЛО. Наведемо приклад висловлювання студента (професійно марковані ЛО підкреслено).

St: *Harrods is the most famous department store in the world. It was opened in 1849 by Charles Henry Harrod as a small grocer's shop. His son added medicines, perfumes, flowers, sweets and a van delivery service. Harrods has survived a fire and two world wars. In 1983 Harrods opened its first branch abroad in Japan and then in Hong Kong and Singapore. Nowadays 35,000 people visit Harrods daily. Harrods has got 300 departments occupying 7 floors. It employs 4,000 staff. It has got its own security personnel, doctors and nurses. Harrods is the official supplier of goods to the Royal Family. There are 19 bars and restaurants, a bank, a travel agent's, a dry cleaner's and a hair and beauty salon. The sales are in January and July. Many people sleep outside the store all night to be the first to get there during the sales. Harrods is the symbol of high quality.*

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації. Прохання до студентів записати професійно марковані ЛО, які вжито у висловлюванні студента, що грає роль репортера.

Під час мовлення студента, який виконує роль репортера, решта студентів записує професійно марковані ЛО. Після закінчення роботи представники малих груп, які виконували ролі телеглядачів, по черзі зачитують занотовані ними терміни, а решта студентів доповнює список професійно маркованих ЛО.

Маємо зазначити, що через швидкоплинність відеоряду організація вправляння під час демонстрації відеофонограми є доцільною для студентів, які володіють англійською мовою на рівні B1. Для студентів з низьким рівнем володіння мовою виконання тієї самої вправи буде ефективним не під час демонстрації, а після перегляду відеофонограми.

IV. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми.

Вправа

Тип вправи. Комунікативна вправа з мінімальною керованістю мовленнєвими діями студентів.

Мета вправи. Навчання продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту відеофонограми.

Аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація. Соціокультурно й у той же час професійно марковані ЛО, які містять відеофонограми: *store n, department store n, take over v, van delivery service n, staff n, security personnel n, customer n, shop v, sale n, busy adj, employ v, supplier n, goods n, bank n, travel agent's n, quality n, style n*.

Тип рольової гри. Один із студентів пари говорить від свого імені, а другий виконує роль особи, не пов'язаної зі змістом відеофонограми, орієнтація особи ролі непрофесійна.

Колективна взаємодія. Вправа виконується парами.

Комунікативне завдання:

Teacher to Student 1 (the person who has done some shopping at Harrods): Today your friend, who is a Londoner, has accompanied you on your visit to one of the most fascinating department stores in the world – Harrods. After the visit he/she wants to know about

your impressions of the department store and shopping facilities available in your native place – Kyiv. Tell him/her about the biggest shopping malls in Kyiv. Compare the range of goods, brands, prices and services in your native place and in London.

Teacher to Student 2 (a friend from London): Today you have accompanied your Ukrainian friend on his/her visit to Harrods. Ask him/her to tell you about his/her impressions of the visit and shopping facilities available in his/her native place – Kyiv.

Teacher to all students: Now communicate in pairs.

Прийом забезпечення аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації. Вибір студентом одного варіанту перекладу професійно маркованої ЛО після виконання вправи для навчання монологічного мовлення.

На стадії продуктивної мовленнєвої діяльності після перегляду відеофонограми викладач після виконання вправи дає студенту завдання вибрати один із двох варіантів перекладу професійно маркованої ЛО на українську мову; студент слухає, здійснює вибір і вимовляє професійно марковану ЛО.

Перевірка викладачем правильності розуміння вжитих студентами термінів:

T:*Does the word 'supplier' mean here „постачальник" or „ замовник"?*

St: *'Supplier' means „ постачальник".*

T: *That's right.*

У разі неправильного вибору викладач повторно демонструє висловлювання диктора або дійової особи відеофонограми, в якому актуалізується професійно маркована ЛО. З метою виправлення помилки перед повторним переглядом відеофонограми викладач звертається до студента з проханням після демонстрації фрагмента вимовити професійно марковану ЛО, репродукуючи висловлювання диктора або дійової особи відеофонограми.

T: *Does the word 'supplier' mean here „постачальник" or „ замовник"?*

St: *'Supplier' means „ замовник".*

T: *That's wrong. Let's watch the video excerpt again. After watching it reproduce the sentence containing the word 'supplier'.*

Після повторного перегляду студент репродукує висловлювання, в якому актуалізується професійно маркована ЛО.

St: *Harrods is the official supplier of certain goods to the royal family.*

Надалі таке саме навчання на чотирьох стадіях організується з іншою відеофонограмою, пов'язаною з першою спільною тематикою (фрагмент "*High Street Shopping"*, відеожурнал *"A Guide to Learning about Shopping Areas in London" /* Videojug Corporation Ltd/ www.videojug.com, 2007).

V. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох відеофонограм.

V a. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності за змістом двох відеофонограм "*Shop till You Drop"* та "*High Street Shopping"*.

Вправа

Тип вправи. Комунікативна вправа з мінімальною керованістю мовленнєвими діями студентів.

Мета вправи. Навчання продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту двох відеофонограм.

Аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація. Соціокультурно й у той же час професійно марковані ЛО, які містять відеофонограми: *store n, department store n, take over v, van delivery service n, staff n, security personnel n, customer n, shop v, sale n, busy adj, employ v, supplier n, goods n, bank n, travel agent's n, quality n, style n*, *shopping area n, street stall n, item n, available adj, high street shopping phr, range of merchandise phr, retail outlet n, fashion store n, souvenir shop n, record shop n*.

Тип рольової гри. Студенти виконують ролі осіб, не пов'язаних зі змістом відеофонограми, орієнтація особи ролі непрофесійна.

Колективна взаємодія. Вправа виконується малими групами.

Комунікативне завдання:

Teacher to Student 1 (the person who visited a number of shops in London): You're a Ukrainian tourist. While staying in London you managed to visit a number of shopping areas. Compare your buying experience at the world most celebrated department store Harrods and other shops. Tell your American friends who want to go to London next month about it.

Teacher to Students 2-3 (American friends): One of your Ukrainian friends visited a number of shopping areas in London last week. As you're going there next month ask him/her to tell you about his/her buying experience at Harrods and other shops.

Teacher to all students: Now communicate in small groups.

Надалі таке саме стадіальне навчання організується з іншими відеофонограмами, пов'язаними з попередніми спільною тематикою „Продаж/купівля".

V б. Стадія продуктивної монологічної мовленнєвої діяльності за змістом трьох відеофонограм "*Shop till You Drop"* (автентичний навчальний відеокурс *"Enterprise 2"/* Express Publishing, 1999), "*High Street Shopping"* (відеожурнал *"A Guide to Learning about Shopping Areas in London"/* Videojug Corporation Ltd*/* www.videojug.com, 2007) та *"A Beijing Bargain"* (відеорепортаж *CRI English*/ CRIENGLISH.com webcast, 2008).

Вправа

Тип вправи. Комунікативна вправа з мінімальною керованістю мовленнєвими діями студентів.

Мета вправи. Навчання продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту трьох відеофонограм.

Аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація. Соціокультурно й у той же час професійно марковані ЛО, які містять відеофонограми: *store n, department store n, take over v, van delivery service n, staff n, security personnel n, customer n, shop v, sale n, busy adj, employ v, supplier n, goods n, bank n, quality n, style n*, *shopping area n, street stall n, item n, available adj, high street shopping phr, range of merchandise phr, retail outlet n, fashion store n, souvenir shop n, record shop n, market n, saleslady/ salesgirl n, shopper's paradise n, at a price phr, bargain v/n, cheap adj, expensive adj, lower the price phr, sold pt (pp of sell), buy v, jewellery stall n, 'How much is this?' phr, shopkeeper n, yuan n, shopper n. valuable adj, negotiate v, offer v, abundance n, price n, calculator n, vendor n, deal n, 'Happy shopping!' phr.*

Тип рольової гри. Студентам пропонуються ролі осіб, не пов'язаних зі змістом відеофонограм – турагента в міжнародній компанії (орієнтація особи ролі професійна) і потенційних туристів (орієнтація особи ролі непрофесійна).

Колективна взаємодія. Вправа виконується малими групами.

Комунікативне завдання:

Teacher to Student 1 (a travel agent): You're a travel agent working for an international Chinese travel company in London. Your potential clients from Kansas are interested in shopping tours to London and Beijing. They wonder how shopping experience in China differs from that in Europe. Provide them with some tips, tell about the best shopping areas and advantages and disadvantages of buying things in London and Beijing.

Teacher to Students 2-4 (interviewees): You're potential tourists from Kansas who are interested in shopping tours to London and Beijing. Ask the travel agent to provide you with the necessary information about the best shopping areas and advantages of shopping in each country.

Teacher to all students: Now communicate in small groups.

Таким чином забезпечується ієрархічна послідовність стадій формування іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів немовних ВНЗ на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації.

Висновки. Виділяємо такі переваги формування іншомовної комунікативної компетентності на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації у

порівнянні з імпліцитною професійною орієнтацією на базі друкованих матеріалів:

1) Семантизація відібраних соціокультурно й водночас професійно маркованих ЛО викладачем безпосередньо під час перегляду відеофонограми на стадії адаптивної рецепції, коли ситуація зв'язного макроконтексту допомагає засвоєнню мовної одиниці, збільшує вдвічі кількість незнайомих слів і словосполучень, запам'ятованих студентами.

2) Використання відеофонограми сприяє міцності засвоєння професійно маркованих ЛО завдяки мобілізації мислення й почуттів, взаємодії звукового, зорового та мовленнєворухомого аналізаторів і одночасній опорі на різні види пам'яті.

3) Презентація мовлення відеофонограмою забезпечує озвучування професійно маркованих ЛО студентами на апроксимовано нормативному рівні, що важливо з огляду на неупорядкований характер озвучування слів саме в англійській мові.

3) Синхронне репродуктивне монологічне мовлення в компресованій формі під час демонстрації відеофонограми з вимкненим аудіорядом розвиває у студентів уміння будувати висловлювання в апроксимовано нормативному темпі.

4) Відеопрезентація пікторального зображення довкілля, умов спілкування, дій мовців забезпечує динамічний характер виконання студентами комунікативно спрямованих вправ.

References

Arcario, Paul. "Criteria for Selecting Video Materials". *Video in Second Language Teaching*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1993. 109–120. Print.

Asadchykh, Oksana Vasylivna. *Metodyka Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Usnoho Yaponskoho Monolohichnoho Movlennia na Pochatkovomu Etapi (Methodology of Teaching Linguistic Students Oral Speech Production in Japanese at the Primary Stage of Education).* Diss. Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2007. Print.

Baddock, Barry. *Using Films in the English Class.* Phoenix ELT: MEP Monographs, 1996. Print.

Bakayeva, Galyna and Oksana Borysenko. *Programa z Angliyskoyi Movy dlia Profesiynoho Spilkuvannia (English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities).* Kyiv: Lenvit, 2005. Print.

Bychkova, Nataliia. *Osnovy Vykorystannia Videofonogramy ta Fonogramy dlia Navchannia Inozemnykh Mov (Basics of Using Video and Audio for Teaching Foreign Languages)* Kyiv: Vipol, 1999. Print.

Bychkova, Nataliia. "Novi Stratehiyi Vykorystannia Videofonogramy dlia Navchannia Usnoho Inshomovnoho Spilkuvannia (New Strategies of Teaching Oral Speech Communication with Video)." *Pedohohichnyi Protses: Teoriia i Praktyka (Pedagogical Process: Theory and Practice).*Kyiv: Ekmo,2006. 69–79. Print.

Ivanova, Lyudmila Ivanovna. *Obuchenie Studentov Nachalnogo Etapa Neyazykovogo Vuza Audirovaniyu pri Samostoyatelnoy Robote s Tekhnicheskimi Sredstvami (Teaching Non-limguistic Students Listening Comprehension While Arranging Independent Work with Technical Aids at the Primary Stage of Education).* Diss. Kyiv National Linguistic University, 1997. Print.

Kirzhner, Svitlana Estlanivna. *Navchannia Maibutnikh Yurystiv Usnoho Profesiyno Spriamovanoho Angliyskoho Monolohichnoho Movlennia z Vykorystanniam Avtentychnoyi Videofonogramy (Teaching Future Lawyers Profession Oriented English Oral Speech Production with Authentic Video).* Diss. Kyiv National Linguistic University, 2009. Print.

Konotop, Olena Serhiyivna. *Metodyka Navchannia Maibutnikh Filolohiv Angliyskoho Dialohichnoho Spilkuvannia z Vykorystanniam Videofonogramy (Methodology of Teaching Future Linguists Oral Speech Interaction in English with Video).* Diss. Kyiv National Linguistic University, 2010. Print.

Kucherenko, Olga Ivanovna. *Formirovaniye Diskursivnoy Kompetentsyi v Sfere Ustnogo Obshcheniya (Discourse Competence Formation in the Sphere of Oral Communication).* Diss. Moscow State University, 2000. Print.

Miroshnichenko, Elina Valerievna. *Obuchenie Professionalnoy Leksike Studentov-Ekonomistov pri Ustnorechevom obshchenii v Neprofessionalnykh Sferakh Kommunikatsyi (Teaching Students of Economics Professional Terminology in Non-professional Spheres of Oral Communicaion).* Diss. Kyiv National Linguistic University, 1996. Print.

Paschuk, Viktoriia Stepanivna. *Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Usnoho Angliyskoho Monolohichnoho Movlennia z Vykorystanniam Avtentychnykh Khudozhnikh Filmiv (Teaching Linguistic Students English Oral Speech Production with Authentic Feature Films).* Diss. Kyiv National Linguistic University, 2002. Print.

Schukina, Ella Ivanovna. *Kommunikativnye Uprazhneniya v Videozvukozapisi dlia Obucheniya Ustnoy Dialogicheskoy Rechi Studentov Arkhitekturnoy Spetsialnosti (Video Recorded Communicative Exercises for Teaching Students of Architecture Oral Speech Interac-*

tion). Diss. Kyiv National Linguistic University, 1991. Print.

Sherman, Jane. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003. Print.

Vikovych, Roksoliana. *"Metodyka Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Audiyuvannia Anglomovnykh Telenovyn (Methodology of Teaching Linguistic Students News Comprehension in English)".* Diss. Kyiv National Linguistic University, 2012. Abstract. Print.

Yakhnyuk, Tetiana Oleksandrivna. *Vykorystannia Fragmentiv Khudozhnikh Videofilmiv dlia Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Sotsiokulturnoyi Angliyskoyi Leksyky (Teaching Linguistic Students Sociocultural English Vocabulary with Feature Film Sequences)* Diss. Kyiv National Linguistic University, 2002. Print.

AUDIOVISUAL COMPONENT IN THE CYCLE OF DEVELOPING COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN MONOLOGUE PRODUCTION BASED ON IMPLICIT SPECIALIZING OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Natalia Lutkovska

Foreign Languages for Natural Sciences Department, Institute of Philology, Kyiv National University named after Taras Shevchenko, Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background: Video is an audio-visual medium, with the sound and vision being separate components or played together. On the strength of these two modes of video application methodologists distinguish between two basic approaches: 1) manipulative prognostic strategy and 2) integrated audio and video combined strategy. The former fosters students' ability to predict developments in the video content in prospect or retrospect and produce utterances on the basis of what the learners have seen or heard. But the latter strategy is of more communicative value as it presents complete communicative situations with verbal and non-verbal aspects of communication in the real world.

Purpose. The purpose of our research is to devise audiovisual implicit specializing with the view to developing integrated socio-cultural and professionally oriented communicative foreign language competence of non-linguistic students at the primary stage of higher education on the basis of integrated audio and video combined strategy.

Results. The implementation of audiovisual component implies: 1) meeting the requirements of the National Curriculum for Universities in English for Specific Purposes (ESP); 2) using video for implicit specializing; 3) following successive stages of gradual speech skills development; 4) employing collective interaction patterns.

Guided by the Curriculum, we selected videos with typical communicative situations in the areas of economy and tourism. Though covering communication in non-professional spheres, these videos contain quite a number of lexical units that can be employed to develop integrated socio-cultural and professionally oriented communicative foreign language competence at the primary stage of higher education. We also devised successive stages of gradual speech skills development with video and proposed exercises based on role play and collective interaction patterns.

Discussion. If compared with implicit specializing on the basis of printed materials audiovisual implicit specializing has a number of advantages. Audiovisual component:

- increases the number of lexical units memorized by students twice;
- provides the articulation patterns for lexical units of economic and tourist registers to be perceived and followed by students;
- promotes the development of speech fluency at the stage of synchronized reproductive speaking while viewing the video with the sound off;
- imparts dynamic character to communicative exercises.

Key words: audiovisual implicit specializing, video, integrated audio and video combined strategy, collective interaction patterns, monologue production, lexical units of economic and tourist registers, non-linguistic students

Vitae:

Lutkovska Natalia is an instructress of Foreign Languages for Natural Sciences Department within the Institute of Philology at Kyiv National University named after Taras Shevchenko. Her areas of research interests include implicit specializing, teaching non-linguistic students with video, role-playing activities

e-mail:l.natalia.ska@gmail.com

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Задорожна Ірина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. ***Iryna Zadorozhna*** *// Chair of the Department of English Practice and Methods of Teaching. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.*

Заярна Інна Сергіївна, аспірант кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка; викладач кафедри іноземних мов юридичного факультету. Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Inna Zaiarna*** *Ph.D. student, Department of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv; Assistant Professor, Foreign Languages Department, the Faculty of Law, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Кавицька Тамара Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Tamara Kavytska.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Квасова Ольга Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olga Kvasova.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Лутковська Наталія Миколаївна, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Natalia Lutkovska****. Instructress of Foreign Languages for Natural Sciences Department. Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Любашенко Олеся Вадимівна, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olesia Liubashenko.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Мельник Рита Анатоліївна, асистент кафедри іноземних мов економічного факультету. Київський національний університет ім. Т. Шевченка // ***Rita Melnik.*** Faculty of economics. *Taras Shevchenko National University of Kyiv*.

Осідак Вікторія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Viktoriya Osidak.*** *Department of Teaching Method-*

ology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Смовженко Людмила Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Ludmila Smovzhenko.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Сорокіна Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Natalia Sorokina.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Сухенко Олена Антонівна, аспірант 1-ого року навчання з підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Спеціальність: 011-Науки про Освіту. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olena Sukhenko****. Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Ярова Галина Гуріївна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Halyna Yarova.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*