
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Ars Linguodidacticae

(Мистецтво Лінгводидактики)

Випуск 2 (1-2018)

КИЇВ 2018

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 2 (1-2018)

КИЇВ 2018

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №2 (1-2018). – К. : Лів-принт, 2018. – 96 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

ARS LINGUODIDACTICAE пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики і методики навчання у середній і вищій школі.

ARS LINGUODIDACTICAE предлагает вниманию читателей научные статьи по проблемам обучения украинского и иностранных языков и литератур и прикладной лингвистики в сфере образования. Журнал приглашает авторов оригинальных исследований и концептуальных научных предложений, которые критически переосмысливают актуальные теоретические и практические вопросы лингводидактики и методики обучения в средней и высшей школе.

ARS LINGUODIDACTICAE publishes researches into teaching Ukrainian and foreign languages and literatures with relevance to secondary as well as tertiary education. The journal welcomes contributions – reports of original researches or conceptual articles – which critically reflect on current theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

Головний редактор	<i>Шовковий В. М.</i> , д-р пед. наук, проф.
Редакційна колегія	<i>Бех П.О.</i> , к.філол.н., проф., проректор; <i>Задорожна І.П.</i> , д-р пед. наук, проф.; <i>Зязюн Л.І.</i> , д-р пед. наук, проф.; <i>Любашенко О.В.</i> , д-р пед. наук, проф.; <i>Кавицька Т.І.</i> , ас. к. пед.н.; <i>Морська Л.І.</i> , д-р пед. наук, проф.; <i>Петращук О.П.</i> , д-р пед. наук, проф.; <i>Сєронь Р.</i> , д-р пед. наук, проф. (Республіка Польща);
	Відповідальний за випуск: ас. <i>Сем'ян Н.В.</i>
Адреса редколегії	01601, Київ, бульв. Т.Шевченка, 14, к. 134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено	Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол №2 від 26 вересня 2017 року
Зареєстровано	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: КВ-22708-12608Р від 12.04 2017 року
Засновник видання	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Мови видання	Українська, російська, польська, англійська
Періодичність видання	2 рази на рік
Адреса редакції	01033, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, к.134, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО, ОЛЕНА ПОПОВА (м. Київ) ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	4
LILIYA MORSKA (Ternopil) TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: THEORETICAL BACKGROUND.....	12
ОЛЕКСАНДР ХОМЕНКО (м. Київ) ПОЛІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	18
В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (м.Київ) ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КЛАСИЧНИХ МОВ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДОМ ПРОЕКТІВ.....	29
ОЛЬГА КВАСОВА (м. Київ), НАТАЛІЯ ЛЯМЗІНА (м. Львів) ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНІХ УМІНЬ ЧИТАННЯ Й ПИСЬМА У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ВЕБ-КВЕСТУ	38
ТАМАРА КАВИЦЬКА, ВІКТОРІЯ ОСІДАК (м.Київ) КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	45
ЛАРИСА КРИСАК (м. Вінниця) СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГОПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	55
ЮЛІЯ ТРИКАШНА (м. Київ) ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМ БРИТАНСЬКИМ ХУДОЖНІМ ФІЛЬМОМ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	64
СВІТЛАНА БІЛОУС (м. Київ) ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	71
ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО (м. Ірпінь) ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАВО» НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ	76
ПРАКТИКА НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ: ОБМІН ДОСВІДОМ, ОБГОВОРЕННЯ, ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ	
ОЛЕНА САПОЖНИКОВА (м.Київ) ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА Й ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ АБИТУРІЄНТІВ МАТЕМАТИЧНО-ПРИРОДНИЧИХ, ІНЖЕНЕРНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	83
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	93

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО, ОЛЕНА ПОПОВА (м. Київ)

УДК 372.881

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено огляд і порівняння змісту поняття «навчальна дискусія» в українській та зарубіжній лінгводидактиці. Автори роблять спробу теоретичного обґрунтування навчальної дискусії як методу інтерактивного навчання мови, який є необхідним для засвоєння важливих компонентів змісту навчання мови в школі. У результаті дослідження визначено прикладну цінність та особливості методу дискусії у процесі викладання іноземної та рідної мов в українській школі.

Ключові слова: метод навчальної дискусії, інтерактивне навчання мови, компоненти змісту навчання.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Проблема навчання учнів спілкуватися різними мовами ніколи не залишала байдужими науковців і вчителів в Україні та за її межами. Процес навчання мов є, по суті, наполегливою співпрацею освітян і суспільства, зацікавлених у своєму успішному майбутньому.

У словникових статтях дискусію розтлумачено як діяльність, в якій люди говорять про щось, обмінюючись своїми ідеями чи думками (Cambridge Advanced Learner's Dictionary). У російськомовних працях минулого століття (Pavlova 1991: 6) пропонувалося визначати дискусію (від лат. discussio) як дослідження, розгляд, розбір позицій і публічну суперечку з метою порівняння різних точок зору, пошуку, виявлення спільного, потрібного розв'язання суперечливого питання. Засадничі погляди на дискусію з точки зору психології окреслювалися в дослідженнях процесів сприйняття, розуміння, засвоєння і навчання, самоактуалізації, становлення особистості. Феномен дискусії перебував у фокусі зору та серед об'єктів заочної полеміки швейцарського психолога Ж. Піаже (J. Piaget) (Piazhe, 1999.) і російського психодидакта Л. Виготського (Vygotskiy, 2012). Експериментальне вивчення дискусійних форм групової роботи активно проводив німецький та американський психолог Курт Левін (Levin, 1990). За його висновками, важливими є закономірності впливу дискусії на комунікацію учасників: 1) протилежні позиції в дискусії допомагають учасникам бачити предмет обговорення у багатьох аспектах, сприймати і не опиратися новим ідеям, фактам, поглядам; 2) дискусія є стимулом індивідуаль-

ного розвитку учасників групи і стає причиною групового (колективного) розвитку.

Таким чином, у психології розвитку людини сформувався погляд на дискусію як інтерактивний метод навчання. Його висловлював Б. Бадмаєв, який вважав її активним стимулом розвитку учнів поряд з евристичною бесідою, мозковою атакою, круглим столом, діловою грою, конкурсами, обговоренням навчальних результатів, метою яких є успішна мовна і поведінкова взаємодія (Badmayev, 1999).

Ці позиції сприйнято у теорії і практиці лінгводидактики. Сьогодні актуальність навчання методом дискусії не заперечується, однак, викладачі визнають проблеми, які постають перед ними в організації навчального матеріалу і освоєнні дискусійних процедур (Sushchenko, 2006). При цьому **проблема** полягає в тому, що навчальна дискусія дотепер не обґрунтована і не розроблена як методична система розвитку різних типів міжособистісного мовного спілкування, з визначеними компонентами змісту навчання. Тому її впровадження в навчальний процес часто є випадковим і малоуспішним.

Навчальна дискусія в лінгводидактиці має значну кількість тлумачень. Її часто ототожнюють з дебатами, диспутом і використовують як метод, прийом чи навчально-організаційну форму. Зокрема, укладачі лінгводидактичного словника методичних термінів вважають, що навчання в дискусії (дебатах) дає змогу реалізувати активність учня в обговоренні навчальних проблем і враховувати моделі мовлення, помилки, яких припускаються інші учасники (Azimov., Shchukin, 2009: 64). Тому цей метод широко використовується на заняттях з рідної

та іноземних мов у школі для розширення мовленнєвих можливостей учнів в різних ситуаціях спілкування. При цьому часто укладачі програм з української мови для середньої школи вживають низку термінів: полеміка, дискусія, диспут, дебати, публічний полілог (Ukrayins'ka mova, 54), – без достатнього теоретичного обґрунтування і методичної специфікації.

Аналіз останніх досліджень. Інтерактивна концепція побудови навчального процесу в лінгводидактиці є основою зацікавленого пошуку науковців, предметом полеміки представників різних галузей знань, полем для перевірки практичних інновацій. Саме тому книжка Дагласа Брауна (H. D. Brown) «Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy» (Brown, 2007) залишається обов'язковою для прочитання ініціативними вчителями, які є прихильниками різних методів стимулювання розвитку учнів – розвинених мультимовних особистостей.

Дискусія в навчанні зберігає більшість характеристик наукового діалогу і як метод організації навчання, і як форма роботи зі змістом навчального матеріалу. Останні праці М.Кларіна (Klarin, 2015) засвідчують важливість таких результатів навчальної дискусії як формування комунікативної і, зокрема, діалогічної культури, розвиток критичного мислення, дотримання принципів спілкування в демократичному суспільстві. Звернення вчителя до дискусії як методу навчання мови в результаті спрямоване на формування комунікативної компетентності, яку можна діагностувати за якістю дискусійних процедур та за успішністю мовної комунікації.

Сучасні дослідники інтерактивного навчання в зарубіжній лінгводидактиці (Jenks. & Seedhouse, 2015) висловлюють спільні твердження про переваги дискусії для: 1) вивчення аудиторії, в якій демонструються різні аспекти предмета навчання; 2) поєднання методу, навчальної програми, теорії і практики їхнього застосування; 3) визначення чинників, які впливають на результат співпраці учня і вчителя.

Іспанський науковець О. Бреніф'єр (O. Brenifier) у своїй монографії «Навчання за допомогою дискусії», розглядає цей метод, як стрижневий інструмент навчання, накопичення досвіду та оцінки (Brenifier, 2005). О. Бреніф'єр, розглядає навчання методом диску-

сії як «цех» чи «майстерню», де зі звичайної сукупності особистих, часом протиставлених думок, постає результат колективної роботи. Дослідник застерігає, що дискусія може легко перетворитися у некерований хаос у випадку, якщо цей гнучкий і творчий процес не контролює викладач (O. Brenifier, 2005: 36).

З урахуванням актуальних даних практики застосування дискусії в навчанні **цілями** статті визначено:

а) з'ясувати термінологічний зміст поняття «навчальна дискусія»;

б) визначити ознаки дискусії як методу інтерактивного навчання мови;

в) розглянути різновиди навчальної дискусії як інтерактивного методу та обґрунтувати її необхідність у шкільному навчанні української та іноземної мов;

г) визначити компоненти змісту навчання, які можуть бути ефективно засвоєні методом навчальної дискусії.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування та застосування навчальної дискусії як методу інтерактивного навчання мови в школі зобов'язує нас звертатися до поняття інтеракції в соціології, психології, філософії. Соціолог Г. Дворецька вважає особливістю соціальної взаємодії те, що вона є процесом впливу індивідів один на одного (Dvoret'ska 2002). Тому в процесі взаємодії відбувається вплив свідомості, інтересів, потреб, поведінкових установок однієї людини на іншу та навпаки. Отже, і навчальна інтеракція в аудиторії – це активний вплив викладача на учнів, учнів на викладача та взаємовплив учнів один на одного. У Загальноєвропейських рекомендаціях дискусію теж віднесено до інтерактивних видів діяльності.

Спираючись на визначення методу навчання, основою якого є спрямованість на досягнення дидактичної мети (Azimov., Shchukin 2009: 137), навчальну дискусію у нашому дослідженні прийнято вважати спеціальним лінгводидактичним методом, кінцевою і головною метою застосування якого є комунікативно-стратегічна компетентність учня.

Теоретичне обґрунтування особливостей дискусії в інтерактивному навчанні неможливе без спроб класифікувати різні типи, навчальні форми застосування, ознаки цього методу в українській та європейській лінгводидактиці.

Таблиця 1

Ознаки дискусії (дебатів, діалогу) як методу навчання в європейській та українській науці

Індивідуальний та колективний розвиток особистостей учнів	
<p>О. Бреніф'єр (Brenifier, Oscar) – доктор філософії, упорядник міжнародного журналу філософії та дидактики для дітей, організатор філософських дебатів в асоціації «Серкле» (Cercle).</p> <p>Дебати – це мистецтво запитувати один одного, практика, стратегія, динамічний процес, що пов'язаний у шкільному навчанні з мовою, філософсько-етичними науками. Цей метод корисний, якщо викладач бажає на практиці урізноманітнити організацію, сприйняття і засвоєння матеріалу на уроках (Brenifier, 2005).</p> <p>М. Кларін – педагог, коучменеджер, директор Російської академії освіти, займається сучасною педагогікою на різних рівнях освіти в США та Росії.</p> <p>У дискусії слід підтримувати обидва процеси: розв'язання проблеми окремою людиною (індивідуально) та спільний пошук рішень (колективно). У колективному обговоренні проблеми ключову роль відіграє послідовність етапів, індивідуальної постановки і розв'язання навчальної проблеми (Klarin, 1997).</p>	<p>Ч. Купісевич (Kupisiewicz, Cz.)– польський гуманіст, фахівець у галузі педагогіки, професор гуманітарних наук, багаторічний дійсний член Польської академії наук.</p> <p>Сутність дискусії полягає в обміні думками з певної теми між учителями й учнями або тільки між учнями. Ці думки можуть бути як власними, так і спиратися на погляди інших людей. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання віднайти консенсусний варіант розв'язання дидактичної проблеми, а також активна участь у ній усіх співрозмовників. Дискусія викликає потужні емоції в учасників, сприяє виникненню різних групових соціально-психологічних явищ, формує навички колективної інтелектуальної праці й уміння вислухати позиції інших (Kupisevich, 1986).</p>
Інтерактивна взаємодія учасників	
<p>Ю. Полікарпова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Таврійського державного агротехнологічного університету, Україна.</p> <p>Дискусія – це різновид інтерактивних технологій, який має значний потенціал для використання в процесі навчання. Передовсім вона забезпечує комунікативну спрямованість навчання (зокрема іноземних мов) сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Цінним є те, що завдяки дискусії студенти отримують практичний досвід використання засобів іноземної мови для досягнення комунікативних цілей. Результатом навчальних дискусій є розвинене критичне мислення учня, соціальна мобільність, навички співробітництва. Інтеракція відбувається завдяки осмисленню і поєднанню позицій інших із власним досвідом (Polikarova, 2004).</p>	<p>О. Пометун – доктор педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України.</p> <p>Дискусія має ознаки інтерактивного навчання як специфічної форми організації пізнавальної діяльності з передбачуваною метою – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність (Pometun 2004).</p> <p>І.Сущенко – викладач і тренер EdCamp-Ukraine, співзасновник організації «Учителі за демократію та партнерство»</p> <p>Дискусія – це спосіб навчання критичного мислення, формування в учнів вміння домовлятися, постійне інформативне наповнення і опрацювання нового змісту (Sushchenko 2003).</p>
Організувальна функція в навчальному процесі	
<p>Г. Прієто (Prieto, Guillermo Sánchez) – іспанський науковець, засновник дебатної асоціації в Комплутенсе, викладач у школі бізнесу в Сан Пабло.</p> <p>Модель дебатів програмує особливу організацію навчання: питання, яке обговорює викладач зі своїми студентами, повинно бути підготовлене заздалегідь. Під час дебатів експонуються найважливіші аргументи проти чи за і навколо стрижневого питання. Після цього висловлюються критика, спростування, захист позиції і підводяться підсумки. Викладач може організувати дебати так, щоб учні оволодівали предметними знаннями у формі дискусійних питань, щодо яких відбувається діалектичний обмін думками в аудиторії (Prieto, 2007).</p>	<p>Ж. Карденас (Cárdenas Jeannet Mirtha Quispe) – перуанський науковець, методист, доцент, викладач в Університеті Сан Маркос.</p> <p>Організація «дискусії-суперечки» полягає в розподілі групових ролей: кожна група захищає певну позицію, критикуючи або схвалюючи твердження іншої сторони. Така дискусія вимагає від студентів поглиблених знань, а від викладачів – уміння керувати групою. Водночас у ході дискусії викладач повинен виправляти помилки у висловлюваннях студентів, допомагати їм формулювати твердження, тренувати їхні мовленнєві навички (Cárdenas 2009).</p>

Продовження табл. 1

Варіативність форм аудиторної роботи	
<p>А. Каттані (Cattani, Adelino) – науковець, професор поетики та риторики в Університеті Падуа.</p> <p>Дискусію варто відрізняти від дебатів, тому що в ній не існує останньої підсумкової частини – суддівства аудиторії. Дискусія, дебати, аргументація – варіанти форм роботи за допомогою одного дидактичного методу (Cattani, 2003).</p>	<p>Н. Андронік – кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка</p> <p>Навчальна дискусія відрізняється від інших методів навчання вимогами до сприйняття та інтерпретації великого обсягу інформації, смисловою складністю повідомлень, інтенсивною розумовою діяльністю співрозмовників, використання таких різних видів мовлення. Типом дискусії залежать від її основних дидактичних цілей: 1) оволодіння знаннями про культуру, літературу мистецтво; 2) усвідомлення суті усного аргументованого / контраргументованого полілогічного висловлювання; 3) оволодіння прийомами сприйняття та розуміння інформації (Andronik, 2015).</p>

Аналіз ознак дискусії як методу навчання зумовлює спроби класифікації типів дискусії в навчанні. Т.Гусак називає ці типи «згорнутими формами дискусії» (Husak, 2002: 73).

Узагальнивши типи навчальної діяльності і додавши ті, що підтверджені нами експериментально, назвемо серед них:

- круглий стіл – бесіду, в якій бере участь невелика група студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з іншою частиною аудиторії (слухачами);
- експертну аргументацію, у якій експерти висловлюють свою точку зору для аудиторії;
- форум – ширше обговорення з великим колом учасників;
- симпозіум, на якому передбачені запитання до доповідачів;
- класичну дискусію (дебати) із заздалегідь визначеними тезою, антитезою і підготовленою аргументацією.

Метод дискусії в лінгвометодиках повинен застосовуватися для визначених компонентів змісту навчання мови. В ході дослідження ми порівняли навчальні програми з української та іспанської мов у середній школі України (таб 2.)

Дослідження проблеми зумовило вибір методу опитування вчителів української та іспанської мов м. Києва. Важливими запитаннями в анкеті були: 1) Який зміст навчального матеріалу, на Ваш погляд, може бути застосований методом навчальної дискусії? 2) Які переваги застосування методу навчальної дискусії для засвоєння цього навчального матеріалу. Опитування 24 учителів-філологів (14 учителів української мови та 10 вчителів іспанської мови, зокрема й методистів НВК Суспільно-гуманітарної гімназії №176 м.Києва).

Таблиця 2

Компоненти змісту навчання мови для застосування навчальної дискусії

Навчальні програми з української мови, 2017		Навчальні програми з іспанської мови, 2017	
https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas		https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf	
Мовна лінія		Мовна лінія	
Мовленнєва лінія		Мовний інвентар – лексика (теми)	
		Мовний інвентар, граматики (категорії та структури)	
6-ий клас			
Відмінювання іменників. Поділ іменників.	«3 ким варто й не варто дружити» з	Подорож: транспорт, підготовка до подорожі, одяг, спорядження, проїз-	Часи теперішніх та майбутніх планів

Продовження табл. 2

ків на відміни й групи. Основні способи словотворення іменника.	використанням іменників спільного роду (наприклад: задавка, базіка, вереда, білоручка) та іменниками, що можуть означати осіб чоловічого або середнього роду (ледащо, забудько, базікало).	ні документи. Обговорення ситуації, в якій декілька підлітків збираються у похід. Аргументування маршруту, спорядження, плану подорожі. Спорт: улюблені види спорту, українські та іспанські національні види спорту. Інтернет-спілкування (чат) дітей з різних куточків України та Іспанії, в яких вони сперечаються про спортивні команди, їхні досягнення.	(Perfecto e Futuro). Майбутній час (Futuro Simple) та перифрази estar + gerundio estar + Participio Pasado Tener, poner, saber en Futuro Simple.
Ступені порівняння якісних прикметників, творення їх. Відмінювання прикметників.	Створення мікротексту з висловленням захоплення, схвалення вчинку знайомої людини (знаменної події), з використанням прикметників з різними суфіксами.	Харчування: традиції страви. Харчові уподобання іспанців: порівняння їх з улюбленими стравами українців.	Pretérito Perfecto Simple (verbos irregulares) з перфектними часами та неправильними дієсловами
Займенник: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль. Розряди займенників за значенням: особові, зворотний, присвійні, вказівні; питальні й відносні; заперечні; означальні й неозначені (ознайомлення). Відмінювання займенників усіх розрядів	Аудіювання тексту, що містить займенники. Обговорення ролі та значення в ньому займенників.	Закупи в магазині: асортимент продуктів, супермаркети та маленькі приватні магазини. Національні традиції спілкування в магазинах та маркетах. За аналізом фото декількох людей з описом їхніх уподобань у їжі та чеків із супермаркету потрібно переконати співрозмовника купити товари(дискусія на тему «Mi plato favorito»)	Займенники (питальні та присвійні), вигук. Зменшувальні суфікси (Los sufijos diminutivos (-ito, -ita))
9-ий клас			
Складнопідрядне речення, його будова й засоби зв'язку в ньому. Підрядні сполучники й сполучні слова у складнопідрядних реченнях. Основні види складнопідрядних речень: з означальними, з'ясувальними, обставинними підрядними частинами (способу дії й ступеня, порівняння, місця, часу, причини, наслідку, мети, умови, допустових). Складнопідрядне речення з кількома підрядними частинами.	Створення роздуму в публіцистичному стилі «Чи можна/варто протиставляти телебачення художній літературі?» (з використанням складнопідрядних речень з підрядними причинами та мети). Роздум про необхідність підтримувати людей з обмеженими фізичними можливостями та те, як їм можна й потрібно допомагати (з використанням складнопідрядних речень з підрядними причинами та мети).	Одяг: мода, елементи одягу, сезонні аксесуари, форма одягу, уніформа, шкільна форма в Україні та Іспанії. Робота і професія: характеристика професій, здібності, професійні якості, вибір професії. Учні визначають професію за з аксесуарами та одягом, обґрунтовують особливості уніформи для представників різних професій. Одяг для свят та щоденний, історичний і сучасний. Аргументація вибору одягу для свята й буднів в Іспанії й Україні, аксесуарів, доречності окремих елементів.	Артикль: означений, неозначений. П р и й м е н - н и к (Locuciones prepositivas) Іменники, що використовуються тільки в множині. Відносні займенники. Часи минулого плану Pretérito Perfecto Compuesto, Pretérito Imperfecto. P r e t é r i t o Pluscuamperfecto, Прямий-непрямий додаток (El estilo directo e indirecto)

Продовження табл. 2

Безсполучникове складне речення. Сміслові відношення між частинами безсполучникового складного речення.	Діалог-обговорення актуальної теми. Текст на морально-етичну тему в публіцистичному стилі (орієнтовні теми: «Своє, рідне – своєрідне», «Як відшукати свій шлях у житті», «Чи зможуть з часом селфі замінити рідинні фотографії») з використанням безсполучникових речень.	Засоби масової інформації: Інтернет, радіо, телебачення, кіно. Іспанські телевізійні програми, які учні порівнюють з українським телебаченням і висловити власні вподобання, обговорюють. Обговорення улюбленої програми.	Узгодження індивідуальних часів (Concordancia de los tiempos del Modo Indicativo)
---	---	---	---

Спостереження за роботою вчителів дало нам змогу визначити, що метод дискусії в навчанні української та іспанської мов повинен використовуватися у різних класах базової середньої школи. На основі узагальнення опитування вчителів-практиків зроблено висновки, що дискусія як навчальний метод:

- 1) може застосовуватися вчителем для опанування навчального матеріалу з усіх рівнів мови (лексики, стилістики, граматики);
- 2) результати застосування методу найпростіше діагностується в усному мовленні з актуальних і цікавих для школяра тем;
- 3) дає додаткові переваги для розвитку діалогічного мовлення із новою лексикою;
- 4) надає додаткові можливості вживати нові граматичні конструкції у живому спілкуванні зі співрозмовниками.
- 5) дає змогу побачити вплив мовленнєвих помилок на розуміння і сприйняття власної позиції в дискусії.

Висновки та перспективи дослідження. У статті висвітлено досягнуті цілі дослідження.

1. Уточнено термінологічний зміст поняття «навчальна дискусія» у лінгводидактиці. Запропоновано визначити її як спеціальний лінгводидактичний метод у навчанні мови для досягнення комунікативно-стратегічної компетентності учня як загальнодидактичної мети процесу навчання в середній школі.

2. Завдяки аналізу поглядів провідних фахівців-лінгводидактів в Україні і Європі визначено ознаки дискусії як методу інтерактивного навчання мови, серед яких: індивідуальний та колективний розвиток особистостей учнів, інтерактивна взаємодія учасників, організувальна функція дискусії в навчальному процесі; варіативність форм аудиторної роботи.

3. Найпоширенішими типами навчальної дискусії в українській та світовій практи-

ці виокремлено класичну дискусію (дебати), експертну аргументацію, форум, круглий стіл.

4. Згідно з чинними програмами МОН України, визначено компоненти змісту навчання, які можуть бути ефективно засвоєні методом навчальної дискусії.

Перспективними напрямками дослідження є: простеження закономірностей впливу методу дискусії на процес формування комунікативно-стратегічної компетентності в учнів різного віку, застосування зарубіжного досвіду застосування дискусії в опануванні мовних рівнів у середній школі України, створення окремих методик застосування методу дискусії в інтерактивному навчанні рідної та іноземних мов.

References

Azimov E. G., Shchukin A. N. (2009) Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M.: Izdatel'stvo IKAR. – 448 s. (Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. – 448 с.). Print.

Andronik N.P. (2015). Metodichni peredumovy navchannya maybutnikh uchyteliv anhlomovnoyi Dyskusiyi na osnove avtentychnykh poetychnoho tvoriv / N. P. Andronik // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu №111, – S.5-9 Print.

Badmayev B.TS. (1999). Metodika prepodavaniya psikhologii. Uchebno-metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley i aspirantov vuzov. – M.: gumanitarnogo. izd. tsentr VLADOS, – 303 s. (Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. Учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов. – М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 303 с.). Print.

Brenifier, Oscar. (2005) Enseñar mediante el debate. Ed. Edere. México. <https://didactifilosofica.files.wordpress.com/2014/06/brenifier-o-ensenar-mediante-el-debate.pdf>

Brown, H. D. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Pearson Education. Print.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.

Cárdenas, Jeannet Mirtha Quispe. (2011) El método de la discusión controversial en el aprendizaje de la asignatura de Lenguaje en los estudiantes del II Semestre de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Joaquín Retegui Medina, Nauta– Iquitos – Perú. Print.

Dvoret's'ka H.V. (2002) Sotsiologiya: Navch. posibnyk / H.V. Dvoret's'ka; MOiNU; KNEU. – 2-he vyd., Pererob. y dop. – Kyiv: KNEU, 2002. – 472 s (Дворецька Г.В. Соціологія : Навч. посібник / Г.В. Дворецька; МОіНУ; КНЕУ. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : КНЕУ.– 472 с.).

Husak T. M. (2002) «Diskusiya, yak metod aktivizatsiyi studentiv pry vivchenni inozemnykh mov», KNEU (Гусак Т.М. «Дискусія, як метод активізації студентів при вивченні іноземних мов», КНЕУ, К., 2002)

Jenks, C. J. & Seedhouse, P. (eds.) (2015) International Perspectives on ELT Classroom Interaction. London: Palgrave Macmillan. 272 pp. Print.

Klarin M.V. (2015) Diskusiya v navchanni: zhyva i virtual'na. Shkil'ni tekhnolohy, №1-S.59-77. (Кларин М.В. Дискусія в обученні: живая и виртуальная. Школьные технологи 2015, №1-S.59-77). Print.

Klarin M.V. Innovatsiyi v navchanni: metafory i modeli Analiz zarubizhnoho dosvidu – M: Nauka, 1997- 223 s. / Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта – М: Наука, 1997- 223 с. Print.

Kupisevich CH. (1986) Osnovy obshchey didaktiki – M. : Vysshaya shkola, – 368 p. (Куписевич Ч. Основы общей дидактики – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.). Print.

Levin K. (1990) Konflikt mezhdru aristo-televskim i galilejevskogo sposobami myshleniya v sovremennoy psikhologii // Psikhol. zhurn.. N 5. S. 134 – 158. (Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психол. журн. 1990. N 5. С. 134 – 158). Print.

Pavlova L. G. (1991) Spor, diskussiya, polemika: [kn. dlya uchashchikhsya st. klassov sred. shk.] / Pavlova L. G. – M. : Просвещение, 1991. – 127 с.). Print.

/ Pavlova L. G. – M.: Prosveshcheniye, – 127 s. (Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика : [кн. для учащихся ст. классов сред. shk.] / Павлова Л. Г. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.). Print.

Piazhe ZH (1999). Rech' i myshleniye rebenka. – Pedagogika – Press, 1999. (Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Педагогика – Пресс). Print.

Polikarpova YU. O. (2004) Tradytsiyi ta inovatsiyi u vikladenni inozemnykh mov v uslovyakh intehratsiyi Ukrayiny do Svitovoyi spil'noti [Elektronnyy resurs] / YU. O. Polikarpova. – Rezhym dostupu: <http://www.academia.edu/2079153> (Полікарпова Ю. О. Традиції та інновації у викладенні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти [Електронний ресурс] / Ю. О. Полікарпова). – Режим доступу : <http://www.academia.edu/2079153>

Pometun O.I. (2004) Interaktivni tekhnolohiyi navchannya: Nauk.-metod. posibn./ O.I.Pometun, L.V.Pirozhenko. Za red .. O.I.Pometun. – K. : Vydavnytstvo. A.S.K., – 192 s./ (Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред.. О.І.Пометун. – К.: Видавництво. А.С.К., 2004 – 192 с.). Print.

Prieto, Guillermo Sánchez. (2007) El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa – Madrid . Print.

Sushchenko I. (2006) Debaty v shkoli. Yak navchiti uchniv arhumentatsiyi ta publichnoho movlennya: posib. dlya vchyteliv [Tekst] / I. Sushchenko. – Ternopil': Aston, – 128 s. (Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення : посіб. для вчителів [Текст] / І. Сущенко. – Тернопіль : Астон, 2006. – 128 с.). Print.

Sushchenko I. (2003) Navchannya debatuv: Zbirka materialiv dlya kerivnikiv debatnykh klubiv ta vchyteliv, Yaki navchayut' debatuv y diskusiy / Avtor-ukladach: I.Sushchenko. – K – 32 s. (Сущенко І. Навчання дебатів: Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів і дискусій / Автор-укладач: І.Сущенко. – К.: 2003. – 32 с.) Print.

Ukrayins'ka mova. 10-11 klasy: prohrama dlya profil'noho navchannya uchniv zahal'noosvitnikh Navchal'nykh Zakladiv. Filolohichnyu napravlenye (profil' – ukrayins'ka filolohiya) / [ukladachi: L. I. Mats'ko, O. M. Semenoh]. – K.: Hramota, 2011. – 135 s. (Українська мова. 10–11 класи : програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям

(профіль – українська філологія) / [укладачі: Л. І. Мацько, О. М. Семенов]. – К. : Грамота, 2011. – 135 с., с. 54). Print.

Vygotskiy L.S. (2012) Myshleniye i rech'. – Labirint. (Выготский Л.С. Мышление и речь. – Лабиринт, 2012). Print.

INTERACTIVE LANGUAGE TEACHING THROUGH DISCUSSION IN A SECONDARY SCHOOL CLASSROOM

Olesia Liubashenko

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

Olena Popova

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

Abstract

Background: Discussion is extensively used in native and foreign language classrooms at school and is viewed as language an instrument for enhancing capacity of students in different communication situations. Noteworthy is the fact that researches employ a range of different terms to refer to the concept synonymously: polemics, debate, public polylogues etc. Moreover, there is a lack of common understanding regarding characteristics of discussion as a method of interactive learning as well as its types in the context of different national educational systems.

Purpose: The purpose of the article is to revisit the meaning of the concept «educational discussion» based on the analysis of definitions offered by psychological, didactic and linguistic researches. The objective of the study is to characterize discussion as an interactive teaching method and to determine those content components of teaching Ukrainian and Spanish in high school which are appropriate for applying the method of discussion.

Results: Our theoretical speculations have led us to the conclusion that an educational discussion method in language pedagogy should be viewed as a special method aimed at building communicative and strategic competence of the student. Empirical researches carried out by the authors based on questionnaires, observations and interviews enable us to suggest that the method of discussion in teaching Ukrainian and Spanish has to be used in different stages of secondary education. The results of the survey of teachers-practitioners have shown that discussion appears effective for learning any aspect of the language (vocabulary, stylistics, grammar). The course of the discussion (debate, polemics) provides the information for monitoring the progress in students' speaking skills. The advantages of the discussion method lie in the awareness of the role of dialogue in communication and necessary enriching the vocabulary. It is through educational discussion that the students practice new grammatical constructions in live communication with interlocutors and correct their own and others' mistakes. Therefore, discussion has significant advantages for the development of communicative competence of the student at all stages of secondary education.

Comparing the views of leading experts in Ukraine and Europe made it possible to present the main characteristics of the discussion as a method of interactive language learning: individual and collective development of learners' personality s, cooperative interaction of interlocutors, organizational function in the educational process; variety of forms of classroom work.

Discussion: Interactive language learning and collaborative interaction of communication partners provide intensive language learning for students. By analyzing, criticizing, approving of the statements of the participants in the discussion, students develop communicative and strategic competence. At the same time, the use of the method of discussion is extremely effort-taking for the teacher, since requires unconventional techniques and creativity.

Key words: discussion method, interactive teaching languages, learning content components, an instrument for enhancing language capacity.

Vitae

Olesia Liubashenko, Dr.Sc. in Pedagogy, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests: communication interaction, learning strategies, teaching languages, Professional discourse

Correspondence: telesykivasy@ua.fm

Olena Popova, Postgraduate Student, MGR, 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: interactive language teaching, teaching methodology of native and foreign languages.

Correspondence: popovaalenka135@gmail.com.

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: THEORETICAL BACKGROUND

Стаття присвячена дослідженню теоретичних основ сутності міжкультурної комунікативної компетентності та розробці практичних засад для розробки відповідної дидактичної моделі для реалізації методики формування цієї компетентності. Автор припускає, що ті, хто вивчають англійську мову, в майбутньому будуть більше спілкуватися із собі подібними, ніж із носіями мови. Саме тому у статті наголошується на перенесенні акценту у вивченні англійської мови для надання студентам можливості висловити свої думки відповідно до культурних цінностей не лише носіям мови, але й представникам інших культур. Відповідно, питання міжкультурної комунікації стає невід'ємним у вивченні англійської мови, особливо студентів, що вивчають іноземну мову за професійним спрямуванням.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, взаємодія, компетенція, навчальні стратегії, культура

Global considerations impact everyday business decisions for companies large and small. Where should we produce, market, and sell our products and services? For most, it is a global market to consider. One only needs to examine the current and projected growth of international trade to clearly see the impact on our future. Corporations are aware that to be successful in tomorrow's marketplace requires employees to be competent in communicating with those from other cultures. In the past, most international managers relied on general cultural guidelines for conducting intercultural negotiations. However, the increase in global trade transactions has resulted in integrated cultural exchanges, new cultural partnerships, and unique cultural interactions, making old, superficial generalities less accurate.

In today's world of global village, living with differences both at home and abroad is becoming more important. Differences such as values, attitudes, culture, ethnicity, social practices, political beliefs, sexuality and religion clearly direct people all around the world who embarked various meanings to their surroundings according to their individual attitudes that must be fully respected and integrated into life (Tesoriero 2006). In recent years, many scholars have completed various studies to deal with these differences, and as a result of these studies one particular and important aspect of working with difference is conceptualized as 'intercultural communication competence' (ICC).

Intercultural communication competence grew out of the interpersonal communication competency research. The contextual distinctiveness of the intercultural interaction is a unique

communication competency issue. It is possible that an individual may be highly competent in communicating with others in his or her own culture but not competent when interacting with others who are culturally different.

The goal of teaching a foreign language has always been the issue of hot debates in language teaching methodology. With emergence of Competence-based Approach the idea of teaching communicative competence became quite persuasive in this respect. Though, it can often be heard in teaching circles that language is culture, so should we teach the language as part of culture or we could get off with pronunciation, grammar and vocabulary fit into four speech skills? If the first option is to be tackled (as has been approved of in recent perspective investigations) then what can be called «communicative competence» (CC) and what role is played by culture in it?

The communicative approach considers target language-based communicative competence essential for foreign language learners to participate fully in the target language culture. As such, the target language culture and its inhabitants, the native speakers, are elements crucial to the success of the teaching model. Learners are not only expected to acquire accurate forms of the target language, but also to learn how to use these forms in given social situations in the target language setting to convey appropriate, coherent, and strategically effective meanings for the native speaker. Thus, learning a foreign language becomes a kind of enculturation, where one acquires new cultural frames of reference and a new world view, reflecting those of target language culture and its speakers.

However, despite this increased focus on sociocultural elements, writers have been critical of the way that communicative language teaching has tended to ignore the sociocultural dimension of these proposed models of communicative competence, and that it has instead assumed a certain universality in the way in which speech functions are used and interpreted. As early as 1974, Paulston pointed out that the communicative approach was tending to concentrate mainly on referential meaning while ignoring the social meaning of words and phrases. Buttjes (1991) suggests that communicative language teaching excluded the learners' cultural background and failed to see the acquisition of communicative competence as a process of cultural adaptation. Instead, teachers used role-plays and video observations to train their learners in the use of pragmatic strategies and appropriate speech functions in authentic situations. Roberts, Byram, Barro, Jordan and Street (2001) conclude that, while communicative language methodology has done much to highlight the social contexts of language use, it: «has come to be interpreted somewhat narrowly and prescriptively, as appropriate language use rather than competence in the social and cultural practices of a community of which language is a part.» (Roberts *et. al.*, 2001:26)

However, it appears that the absence of overt attention to the learners' cultural background in the communicative methodologies of the 1970's and 1980's was motivated by a more complex set of reasons than simply a narrow interpretation of what communicative competence involved. Firstly, the lack of a cultural component during that time (and, to some extent, still today) reflects a common belief that English should be considered a global language or *Lingua franca*. Of course, this could only be achieved if English was seen as «a neutral vehicle of communication, an empty structural system that does not carry with it cultural, political and ideological baggage» (Anderson, 2003: 81). Therefore, it was necessary to try and disassociate English from its cultural heritage. The argument at the time seemed to imply that as students were going to be using English in contexts other than in English speaking cultures, then it was unnecessary to burden them with information about these cultures. Commentators such as Gray (2002) have pointed out how the English language teaching industry adopted

this trend in the 1980's by moving the location of English language textbooks from Britain and the United States to international settings. Similarly, instead of dealing with issues of relevance to the learners' target or home cultures, the content of textbooks focused more on 'bland' topics such as *travel* and *the future* and thereby avoided any risk of insulting buyers from different cultural backgrounds.

The other reason for the decline of the cultural component in language teaching during this period also had a political background. In the late 1980's, writers such as Brumfit (1985), Phillipson (1992) and Prodromou (1988) were influential in making English language educators question the consequences and impact of their profession. Phillipson's work caused many to consider whether English language teaching represented some kind of new, more subtle form of linguistic and cultural imperialism and whether their methodologies and materials had more to do with assimilation of learners than with their empowerment. As a result of this preoccupation with avoiding the imposition of their cultural values and principles on their students, Pulverness suggests that English teachers chose to avoid cultural content completely: «At a time when Britain no longer occupies a dominant political position in the world, it is perhaps reassuring for teachers to feel that they are permitted to treat English purely in terms of a language system, uncomplicated by any cultural sub-text. Cultural knowledge in EFL classrooms ... has remained largely peripheral to language learning, acquired by students incidentally, but rarely focused on for its own sake.» (1995:25)

Answering the above mentioned and other questions including the query of what dimensions are applied in understanding the word «culture», what kind of culture is practiced in the English-speaking world, it is essential to take a closer look at the perception of CC. It has been generally acknowledged that CC can be viewed as communication behaviour in achieving goals by exhibiting this behaviour in an appropriate way in a certain situation (Spitzberg and Cupach, 1984). To be able to demonstrate such behaviour a communicatively competent individual, according to Canale and Swain's influential model of communicative competence (1983), should possess grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic competencies which, in our view, refer

to integration of Chomsky's concept of linguistic competence (grammatical competence) with in culture-specific social context (sociolinguistic competence) and the ability to cope in an authentic communicative situation (strategic competence) avoiding interaction misunderstandings by the extended use of the language in culturally and socially varied surrounding (discourse competence).

The given above components of communicative competence should be viewed from the perspective of reality. Considering the first issue of grammatical competence, it is important to analyze what kind of language system should be acquired by an English language learner in order to enable him/her to use it in a certain culture-specific social context. There are at least two options in this respect: 1) the language of BBC (which casts some doubts on the possible chances to use this type of language in other than BBC studio surrounding social contexts); 2) the language commonly heard in ordinary surroundings (in the streets, supermarkets, offices, plants and factories, to name but a few). To exacerbate the issue, it shouldn't be forgotten to be mentioned that there is a huge variety of dialects spoken by people in English speaking countries (not to mention the discrepancies in Englishes of those countries) (Alptekin, 2002: 48). So the question then arises like this: what kind or type of culture-specific social context should be chosen to be included in the curriculum for English language learners?

One of the principal outcomes of the decline in cultural content in communicative language teaching was that it moved the focus of the language classroom from preparing learners to read in the foreign language to being tourists in the foreign country. The content of many communicative syllabuses involved helping learners to buy bus tickets, ask the way and order food in the target language. This was criticized by many as a superficial approach which lead to the trivialisation of language learning and a lack of motivation among students. Pennycook sees it as being responsible for creating what he describes as «the empty babble of the communicative language class» (1994: 311). Bredella and Christ (1995) suggest that the problem with this approach was that learners were encouraged to believe that interlocutors from different cultures would automatically mean and understand the same thing when engaged in conversation together. There-

fore, there was no need for learners to ask others what they meant by their utterances and, as a result, to find out more about the different worldview of their partners. In other words, no 'negotiation of meaning' ever took place.

Furthermore, we are concerned with a quest of what should be meant by «an authentic communicative situation» in which a learner has to deal using English, depending on his/her communicative behaviour goals. In this view it is significant to highlight the fact that the term «authentic communicative situation» is now perceived as the one where English is used as the means of international communication, since social and economic globalization has necessitated the use of international English spoken in the «global village». It can be explained by a mere example of two people doing business in Germany though being an Italian and a Japanese by nationality but still using English at work. Then there emerges another issue which needs clear analysis in terms of whose culture should be primary to make these two people communicatively competent (following the Canale and Swain's model): British or American or Canadian or Australian or German or Japanese or Italian? Or maybe International?

Another question arises concerning the definition of the «native speaker» whose model of communicative competence should be acquired by foreign language learners according to Canale and Swain's model of CC. Kramersch (1998), concentrates more on the sociological and political consequences of the importance which is attributed to the native speaker and looks at how membership of the group 'native speaker' has been awarded – by birth, by education, or by membership to the social community – and analyses the weaknesses which each of these involve. According to the author, being born in the country does not make one automatically a native speaker, as many people who are born into a society do not automatically come to know and speak the standard dialect of that society, for example Glaswegians in Scotland or children born of Chinese immigrants in the United States. She also rejects the theory that being educated in a language is sufficient to achieve native speaker status, as the membership of this group involves much more than fluency and full communicative competence in the language. Instead, «one must be recognized as a native speaker by the relevant speech

community» (1998: 22). Kramersch therefore concludes that the term native speaker is more social and political than linguistic and she suggests that the realities such as increased use of English as a *lingua franca*, the multicultural nature of modern societies and the increasing importance given to nonstandard English dialects has rendered the term an «outdated myth» (1998: 23).

As English is on the way to spread as an international language, the number of its users is set to grow, and soon will far exceed the number of native speakers of English. Thus, we presume that the learners of English will be more likely to use it to interact more with the same type of people rather than the native speakers. Therefore, we are witnessing the shifts in the goal of learning English as to enable learners to communicate their ideas and culture with not only native English speakers but also those of other cultures. Consequently, the question of intercultural communication is inevitably indispensable in English language learning as far as students' communicative competence development is of primary concern.

The processes of national and international integration have predetermined modernization tendencies of Ukrainian foreign language education. Today a foreign language is a means of world comprehension being the tool of recognition of the values of other nations, of cultural uniqueness discovery. Thus, it has become necessary to build a personality that doesn't only speak a foreign language, but is ready to participate in the global society, to understand it, to respect the other foreign cultural identities. This has led to shifting the emphasis which has been traditionally accepted for the past decades from the importance of formation of foreign communicative competence to the necessity of formation of foreign intercultural communicative competence.

The desire to understand other cultures and their representatives has been urgent for as much time as the cultural and ethnic diversity has been in existence, that's why the notion of intercultural communication is still being discussed greatly in scientific and methodical papers.

The majority of the scientists now consider that the case for intercultural communication (interaction) is valid as long as people represent different cultures and are aware of everything that doesn't belong to their culture recognizing it as something «strange». The relationships then become intercultural meaning that people don't

act according to their national traditions, customs, behaviour patterns, but try to get familiar with the «strange» behaviour rules and norms of everyday communication. Moreover, here both common and different peculiarities come up, so that people can distinguish them and accept thoroughly (Кирабаев :15).

In summary, in this section it has been shown how social and political factors such as increased migration and the growth of transnational communication (Kramer, 2000) as well as a questioning of what the goals of the language learner should be have led to criticism of the communicative approach to foreign language teaching and its inherent 'native speaker as standard' model. As an alternative, recent approaches have proposed the 'intercultural speaker' as an alternative goal for models of foreign language learning. Byram and Fleming describe such a learner in the following way: «It is the learner who is aware of their own identities and cultures, and of how they are perceived by others, and who also has an understanding of the identities and cultures of those with whom they are interacting. This intercultural speaker is able to establish a relationship between their own and other cultures, to mediate and explain difference – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it.» (Byram and Fleming 1998: 8) However, it has been questioned whether such an approach should not lead to an avoidance of materials which focus on the target culture itself. Studying target cultures does not imply that the norms, values and pragma-linguistic rules of this culture have to be imposed on the learner. Nevertheless, learners have a right to be exposed to the foreign culture in order to be made aware of alternative worldviews and to be given the option of 'taking on' aspects of this culture if it is in their personal interests.

To summarize the stated above ideas, we have to conclude that the English language became the medium of intercultural communication, and it caused the emergence of new approaches to its learning in educational establishments, particularly in school. Having investigated the possible solution to such an urgent problem the following ideas can be expressed:

1) Having analyzed the notion of intercultural communication and its components it is possible to say that they are nationally-specific components and require understanding in

situations of intercultural communication, so it is necessary to familiarize students with them, train them to understand their nature, thus developing their ability to communicate on intercultural level. On this basis we can say that the advantage of learning language and culture in relationship on the level with traditional one is manifesting in the development of skills to communicate with native speakers in real life situations.

2) Interacting with people from other cultures we can face barriers in perception (preconceptions, stereotypes, dimensions of collectivism versus individualism, history and experience, roles by gender or social class, values, customs, uncertainty, ethnocentrism) non-verbal (tone and loudness of voice, facial expression, posture, gestures, eye contact, chronemics, haptics, space in communication, kinesics and proxemics) and verbal processes (competency in writing and speaking a language, idioms, slang, jargon, figurative expressions, exaggeration/understatement). To overcome difficulties in intercultural communication, it is necessary to follow such general guidelines: have a positive attitude about communication. Defensiveness interferes with communication; speak slowly and clearly; avoid assuming you've understood what's been said; practice reflective listening to check your own understanding; and use open-ended questions to check other people's understanding; avoid using slang and idioms, choosing words that will convey only the most specific denotative meaning; listen carefully and, if in doubt, ask for confirmation of understanding (particularly important if local accents and pronunciation are a problem); watch for any changes in body language; investigate their culture's perception of your culture by reading literature about your culture through their eyes before entering into communication with them; be patient.

3) The principles of intercultural communicative competence are interconnected and constitute the basis for development of methodology of intercultural English-speaking strategies formation. The aim of intercultural strategies is to teach students to communicate with the English-speaking native speakers, taking into account personal needs and requirements of modern society, and the process of their formation consists of four levels. To achieve this goal in formation of intercultural English-speaking communicative competence one has to follow the following strategies: the use of lectures to explore foreign cultures, com-

munication with native speakers, listening to audio recordings interviews, video-record interviews and reading of authentic texts. These intercultural communicative strategies, which enable to depart from the standard pattern of the English language teaching, will make training more effective and help to succeed in intercultural communication.

4) On the basis of critical review of domestic and foreign researches as well as a thorough analysis of the practical material, we can say that the choice of learning content, organization and presentation of training materials should be accomplished taking into account students' interests which appear in the process of study.

5) It has been found that the most appropriate and most effective activities for teaching intercultural communication in higher forms are cultural assimilations, cultural capsules, mini-dramas, role-plays, social and cultural tasks, the use of media, training, comparative and project technology. We have determined that for the formation of students' intercultural communicative competence it is necessary to choose such means of assessment as tests, portfolios, observation, interviews, summary of material analysis in diaries, report of the foreign/own culture monitoring means. They will help quickly and objectively identify the level of knowledge and formation skills of readiness for the intercultural interaction. The carried out investigation suggests that the developed methodology of intercultural English-speaking communicative strategies formation in students is effective. On the basis of our research guidelines for intercultural communication training have been formulated.

6) We consider it appropriate to emphasize the fact that intercultural communication training promotes expansion of worldviews, strengthening the motivation for language learning, developing intercultural communication skills, content of foreign language studies, optimization and updating traditional teaching languages with information and methodology and providing training to use foreign language in any environment.

7) The social dimension of this theoretical explication delineates the interactional aspect of the communication process. Knowledge involves knowing the personal, relational, and cultural standards of competences and the skills are depicted in the behavior of the communicator. Inability to perform the «standards» of what is considered competent results in perception of incompetent communication.

8) To enhance the potential of foreign language lessons in terms of intercultural communicative competence development it is significant to encourage students into participation in the network-based international language learning projects accomplished in collaboration with the students from a variety of cultures using the same foreign language.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 46-54.
- Anderson, C. (2003). Phillipson's children. *Language and intercultural communication*, 3(1), 81-94.
- Bredella, L. and Christ, H. (1995). «Didaktik des Fremdverstehens – Ein Forschungsprogramm im Rahmen der Graduiertenfoerdungen. *Aglistik*, 5 (2), 3-16.
- Brumfit, C. (1997). British Studies: an educational perspective. In: S. Bassnett (Ed.), *Studying British Cultures. An Introduction* (pp. 39-53). London: Routledge.
- Buttjes, D. (1990). Culture in German foreign language teaching: making use of an ambiguous past. In D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures. Clevedon* (pp. 3-16). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. and Fleming (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block and D. Cameron (Eds.), *Globalization & language teaching* (pp. 151-167). London: Routledge.

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: THEORETICAL BACKGROUND

Liliya Morska

Department of English Philology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Abstract

Background. The goal of teaching a foreign language has always been the issue of debates in language teaching methodology. With emergence of Competence-based Approach the idea of teaching communicative competence became quite persuasive in this respect. Though, it can often be heard in teaching circles that

Gray, R. and Stockwell, G. (1998). Using computer mediated communication for language and culture acquisition. *On-CALL* 12 (3), 10pp. Retrieved 17 August, 2003: <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/gray123.html>

Kramer, J. (2000). Area studies. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. (pp. 41-48). London: Routledge.

Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram and M. Fleming (Eds.) *Language learning in intercultural perspective* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Paulston, C.B. (1974). *Implications of language learning theory for language planning: Concerns in bilingual education*. Papers in Applied Linguistics: Bilingual Education Series 1. Arlington, Va: Centre for Applied Linguistics.

Pennycook, A. (1994). *The cultural practice of English as an international language*. London: Longman.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*, 42 (2), 73-83.

Pulverness, A. (1995). Cultural studies, British studies and EFL. *Modern English Teacher*, 4 (2).

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Spitzberg, Brian H., Cupach, (1984). William R. Interpersonal communication competence. — 247 p.

Tesoriero, F. (2006). 'Personal Growth Towards Intercultural Competence Through an International Field Education Programme'. *Australian Social Work*, 59(2):126-140.

Kirabayev N. (2005). Globalizatsiya I multiculturalism. (Кирабаев Н.С. Глобализация и мультикультурализм. – М.: Изд-во РУДН. – 332 с.).

language is culture and we should teach the language as part of culture. Therefore, witnessing the shifts in the goal of learning English as to enable learners to communicate their ideas and culture with not only native English speakers but also those of other cultures, the question of intercultural communication is inevitably indispensable in English language learning as far as students' communicative competence development is of primary concern.

Purpose. The purpose of the paper is to analyze the essential issues of the intercultural communicative competence structure and to define theoretical background for developing the didactic model of teaching this competence.

Discussion. The article discusses theoretical background of pragmatic aspects of teaching intercultural communicative competence to Ukrainian speaking students in ESP educational surrounding. The author presumes that the learners of English will be more likely to use the language for interaction with non-natives rather than the native speakers. A noteworthy fact is that intercultural communication training promotes expansion of worldviews, strengthens motivation for language learning, enhances intercultural communication skills, improves content of foreign language education etc. To enhance the potential of foreign language classes in terms of developing intercultural communicative competence, it is significant to encourage students into participation in the network-based international language learning projects aimed at developing collaboration with the students from a variety of cultures using the same foreign language.

Results. It has been found out that the most effective activities for teaching intercultural communication are cultural assimilations, cultural capsules, mini-dramas, role-plays, social and cultural tasks, use of media, training, comparative and project technology. The assessment tools include tests, portfolios, observation, interviews, diaries, reports etc. They will help objectively identify the level of knowledge and skills as well as readiness for the intercultural interaction. Perspective for further studies is seen in the development of the model of teaching this competence to ESP students. The system of exercises to correlate with the model is to be developed as well.

Key words: intercultural communicative competence, intercultural communication, interaction, competence, learning strategies, culture

Vitae

Liliya Morska. Dr.Sc. in Pedagogy, Professor, Head of Department of English Philology in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ternopil, Ukraine). Her research areas include Germanic studies, methods of teaching English as a second language, second language acquisition, teaching ESP.

Correspondence: liliya.morska@gmail.com

ОЛЕКСАНДР ХОМЕНКО (м. Київ)

УДК 378:811.111 (073)

ПОЛІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Мета статті – обґрунтувати доцільність полілінгвальної підготовки у вищих нелінгвістичних закладах та окреслити шляхи її реалізації. Представлено визначення понять «білінгвізм», «мультилінгвізм» та «полілінгвізм». Окреслено преференції, що їх дає запровадження полілінгвальної освіти у навчальний процес вищої школи. Проаналізовано досвід зарубіжних науковців в галузі полілінгвальної освіти. Вказано на відсутність серйозної теоретико-методологічної бази для реалізації такої освіти в нелінгвістичних ВНЗ України.

Ключові слова: полілінгвізм, полілінгвальна освіта, полілінгвістична компетентність, білінгвізм, диверсифікація.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Актуальність проблеми полілінгвальної освіти взагалі та в нелінгвістичних ВНЗ зокрема зумовлюється об'єктивними умовами, реаліями життя в епоху глобалізації. Глобалізація має багато позитивних наслідків, серед яких ми, в контексті нашого дослідження, відзначаємо, в першу чергу, посилення процесів мовної і культурної взаємодії. Звід-

си, глобалізаційні процеси безпосередньо впливають на систему іншомовної підготовки у вищій школі та зумовлюють необхідність її модернізації. Одним із проявів її є постановка та теоретико-методологічне обґрунтування нової стратегічної мети іншомовної підготовки в Україні – виховання полікультурної професійної мовної особистості, в першу чергу, вторинної професійної мовної особистості

(Khomenko 2014: 30-31). Реалізація цієї мети означає, що прийдешні покоління українців нарівні з рідною мовою володітимуть ще як мінімум однією чи двома іноземними мовами. Формування вторинної мовної особистості супроводжується акультурацією – залученням до вторинної культури, її норм і традицій. Оскільки акультурація взагалі неможлива без багатомовності, то порушення проблеми полілінгвізму в українських ВНЗ нам видається своєчасним і доцільним в умовах глобалізації та інтеграції та визначає актуальність статті.

Мета статті – обґрунтувати доцільність полілінгвальної підготовки у вищій професійній школі та окреслити шляхи її реалізації.

Аналіз останніх досліджень. Як прояв полілінгвізму ми маємо на увазі, перш за все, двомовність (білінгвізм). Білінгвізм визначається як використання двох мов з рівною часткою легітимності на робочому місці або навчальних закладах (Schulte 2001). Проте більш повним нам видається трактування, згідно з яким білінгвізм – це існування двох мов у рамках одного мовного колективу, який використовує ці мови в різних комунікативних сферах у залежності від соціальної ситуації та інших параметрів комунікативного акту (Schweitzer, Nikolsky, 1978). Обидві мови, обслуговуючи єдиний колектив, утворюють єдину соціально-комунікативну систему і функціонально доповнюють одна одну

Білінгвізм досить поширений у сучасному світі. Наприклад, як стверджує Г.Н. Чиршева (2000), більше половини дітей на Землі – білінгви. В епоху глобалізації, в умовах бурхливого розвитку планетарного співтовариства потреба у білінгвізмі зростає. Для білінгвізму потрібне, перш за все, культурно-мовне середовище. В Україні багато людей володіють практично досконало російською мовою. Що стосується європейських мов, то зазначимо, що європейці фактично живуть в багатомовному середовищі, і знання мов вважається за норму. У нас багатомовне середовище, зокрема європейських мов (романо-германської групи) відсутнє. Це, на нашу думку, є однією із головних перешкод на шляху оволодіння іноземними мовами. Проте слід відмітити, що в Україні поступово створюється сприятливий для білінгвізму клімат, оскільки, по-перше, європейські мови вивчаються на всіх рівнях системи освіти, починаючи з дошкільних за-

кладів. По-друге, останнім часом в столиці та регіонах України з'явилися школи, де всі предмети викладаються виключно однією з європейських мов. Це також позитивно впливає на білінгвізм. По-третє, готовність України до співробітництва з європейськими та іншими країнами приваблює іноземних фахівців. Часто їх перебування приводить до змішаних шлюбів. У змішаних сім'ях народжуються діти з природженим білінгвізмом. Проте, якщо ми говоримо про культурно-мовне середовище як основу білінгвізму, то вважаємо, що українські громадяни повинні мати можливість взаємодіяти з носіями інформації іноземною мовою не лише в сфері інституційної, але й додаткової та самостійної освіти. На практиці, на нашу думку, це означає створення при освітніх та соціальних закладах (культурних центрах, бібліотеках тощо) міст та сіл України широкої мережі спеціальних центрів з вивчення мов для всіх верств населення. Студенти університетів та факультетів іноземних мов могли б проходити педагогічну практику в таких центрах.

Цікавим у даному контексті є досвід Хорватії та Словенії – сервісно-орієнтованих країн, де володіння іноземною мовою, зокрема англійською як лінгва франка, є одним із державних пріоритетів. У цих країнах розширили межі освітнього культурно-мовного (англомовного) середовища, транслюючи по телебаченню та в кінотеатрах англомовні фільми без дубляжу, супроводжуючи їх лише субтитрами. На наш погляд це найпростіший, досить невитратний та дієвий варіант створення штучного мовного середовища.

Звичайно, завдання формування культурно-мовного середовища з метою досягнення білінгвізму не вирішиться за короткий період і потребує державної підтримки, проте воно, на нашу думку, повинно стати невід'ємною рисою суспільного життя, сприяючи реалізації безперервної освіти взагалі та лінгвосамоосвіти, зокрема. При цьому організація іншомовної підготовки в інституційній сфері і надалі залишається надзвичайно актуальною проблемою. Як ми вже зазначали, знання іноземних мов для фахівця дає йому конкурентну перевагу, оскільки багатомовність є одним із факторів успішного працевлаштування, професійного міжкультурного взаємопорозуміння. Як стверджують деякі дослідники, європейсько-освіче-

ною людиною є фахівець, який володіє п'ятьма європейськими мовами (Л.В. Губерський).

Виклад основного матеріалу. Стратегічна мета, пов'язана з нею багатомовність, загальноєвропейські тенденції в сфері іншомовної підготовки, аналіз світових тенденцій в галузі мовної політики, зокрема, Європейського Союзу, США, Китаю; аналіз стану викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, зокрема економічних, в зазначених країнах; і ще низка інших факторів (Khomenko 2015) спонукають зробити висновок про значення багатомовності для конкурентоспроможності країни та необхідності її запровадження в навчальний процес у вищій школі, зокрема в нелінгвістичних університетах та на відповідних факультетах.

Полілінгвальній освіті належить важлива роль як у створенні ефективної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки, так і в інтеграційних процесах української вищої освіти до єдиного європейського наукового та освітнього простору. В основу модернізації професійної іншомовної підготовки в країнах ЄС покладені загальні тенденції європейської мовної політики та основні напрями діяльності ЄС в галузі іншомовної підготовки. Одна з таких тенденцій – це тенденція до полілінгвізму. Ядром полілінгвальної освіти є полілінгвізм (або плюрилінгвізм – термін, що вживається в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти). Проте ми вважаємо за доцільне чітко розмежувати поняття *мультилінгвізм* та *полілінгвізм*, оскільки, як свідчить аналіз джерел, часто допускається їх підміна. Така підміна, на нашу думку, не дасть можливості реалізувати іншомовну підготовку студентів, оскільки у нашому трактуванні цього поняття вона передбачає не лише оволодіння простою кількістю іноземних мов. Тому спираючись на різноманітні інтерпретації термінів у фаховій літературі (Ф.С. Бацевич, Є.М. Верещагін, Г.А. Зограф, А.Т. Кулсарієва, С.Г. Тер-Минасова, М.Г. Хаскельберг, А.Г. Ширин, М. McCarthy, F. O'Deil, Council of Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Common European Framework of Reference for Languages та ін.), спробуємо для наших цілей дати узагальнене їх визначення.

Мультилінгвізм – це володіння особистістю певною кількістю мов з усіх, що співіснують у соціумі та пропонуються для вивчення

в системі освіти. *Полілінгвізм* – поняття більш глибоке, пов'язане з глибинним розумінням взаємопроникнення та взаємовпливу культур, розумінням моральної основи, вихованням толерантності та баченням цілісної картини світу. Саме взаємопроникнення матеріальних і духовних компонентів різних соціальних культур є одним із елементів глобалізації. Основною ж умовою оволодіння чужою культурою є оволодіння її формами, перш за все, мовами. Тобто, *полілінгвізм* ми розглядаємо не лише як здатність особистості розмовляти декількома іноземними мовами в певних конкретних комунікативних ситуаціях для реалізації комунікативних потреб, а як соціальний феномен, компонент глобалізації, особливий тип мислення, що вбирає в себе культурні цінності та є відкритим для діалогу.

Саме це визначення ми приймаємо за опорне в організації іншомовної підготовки в нелінгвістичних вищих навчальних закладах. Зауважимо, що запровадження полілінгвізму у навчальний процес вищих навчальних закладів є, на нашу думку, одним із чинників модернізації не лише системи іншомовної підготовки, але й вищої освіти в цілому. Виходимо з того, що аналіз ситуації з іншомовної підготовки в Україні (Khomenko 2014: 107-128) спонукає до висновку про відсутність індивідуального підходу у навчальному процесі наших ВНЗ з точки зору спеціалізації, навчальних програм, моделі навчання. Українським вищим закладам освіти не вистачає привабливості та конкурентоздатності закордонних університетів з їх індивідуальними навчальними програмами, широким простором для вибору, націленістю на результат, на швидке просування та впровадження інноваційних ідей через створення бізнес-інкубаторів, зокрема і студентських, із своїми компаніями, start-up проектами тощо. В нас все ще переважає модель – викладач говорить, студент слухає, відвідує лекції, складає іспити. При такому підході, як нам здається, досить проблематично виховати незалежну індивідуальність із самостійним мисленням. Уведення ж полілінгвізму надає свободу вибору, оскільки передбачає таку організацію навчального процесу, за якої стає можливим використання більше, ніж однієї мови як мови навчання та викладання. Перш за все, це сприятиме диверсифікації професійно орієнтованої іншомовної підготовки сту-

дентів. Диверсифікація є тим інструментом, який дозволить особистості з різним рівнем іншомовної підготовки сформулювати іншомовну компетентність відповідно до професійних цілей і мотивації. Саме диверсифікація дасть можливість, зокрема в галузі іншомовної підготовки, забезпечити персоніфіковане навчання, свободу вибору мов для оволодіння, а, отже і автономію студента, що є актуальним і для всієї системи нашої вищої освіти. Свобода вибору, автономія студента, на нашу думку, ще більше актуалізують і рівневий підхід до навчання /вивчення іноземних мов, який є фактором ефективності оволодіння ними. З огляду на важливість цієї проблеми дещо детальніше розглянемо її.

У Європейському освітньому просторі спілкування іноземними мовами відіграє провідну роль. Болонський процес відкриває для наших студентів широкі можливості продовжити своє навчання та працевлаштуватися у країнах Євросоюзу. Проте «ключем до дверей» європейських навчальних закладів чи роботодавців є не лише уніфікований додаток до диплому (*diploma supplement*), але й певний *загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою (PBM)*. Відповідність реального PBM українського студента-випускника стандартизованому європейському рівню і свідчитиме, певною мірою, про якість іншомовного навчання. Уведення загальноєвропейських рівнів (ЗЕР) володіння іноземною мовою у вітчизняну практику іншомовної підготовки сприятиме підвищенню якості навчання /вивчення мов, формуючи у майбутніх фахівців іншомовну комунікативну компетентність стандартизованого рівня, що визнається у широкому європейському форматі. Перші кроки в цьому напрямку вже зроблені. По-перше, ЗЕР враховані у Державному стандарті базової і повної середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. По-друге, Міністерство освіти і науки України спільно з Британською Радою та Гете інститутом розробили Національну рамкову програму з англійської та німецької мови для професійного спілкування у немовних ВНЗ України, в якій знайшли відображення як ЗЕР, так і вимоги ОКХ випускників, затверджені МОН України. Відповідно до шкільного Державного стандарту рівень володіння іноземною мовою ви-

пускника загальноосвітньої середньої школи повинен становити B1+. Згідно з вимогами національної програми, вихідний PBM бакалавра повинен становити B2. Вибір даного рівня, як цільового, був зумовлений чинними вимогами щодо PBM, прийнятого в академічному і професійному середовищах у країнах ЄС, які вимірюються міжнародно-визнаними мовними іспитами. Таким чином, кінцевим результатом навчання іноземної мови в українських ВНЗ є оволодіння мовою у відповідності до зазначених рівнів складності. Інакше кажучи, йдеться про встановлення національних параметрів для результатів навчання /вивчення ІМ, що відповідають міжнародно визнаним стандартам, які описані у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Крім запровадження сучасних європейських стандартів, уведення полілінгвізму спонукає і до кардинальних змін у системі іншомовної підготовки, зокрема в нелінгвістичних вищих навчальних закладах. Проте, намагаючись модернізувати її, поставити на інноваційні рейки, ми повинні враховувати як позитивний, так і негативний світовий досвід з тим, щоб не втратити власних надбань, освітніх традицій, відповідність нашим реаліям, ментальності тощо. Зауважимо, що вивчити англійську, французьку, італійську чи інші європейські мови, наприклад, німецькому студентові, не те саме, що оволодіти ними українському студентові, хоча б через те, що німецька та зазначені мови відносяться до однієї групи романогерманських мов з подібним граматичним, лексичним та навіть фонетичним наповненням, оскільки ґрунтуються на латині. Навчання ж іноземних мов слов'ян вимагає, в першу чергу, специфічного налагоджування артикуляційного апарату, вивчення граматики, абсолютно відмінних від слов'янських тощо. Тому, запроваджуючи у ВНЗ полілінгвальну іншомовну підготовку, доцільно врахувати і цей аспект. В першу чергу *необхідні ефективні інноваційні методики*, що враховують всі ці специфічні особливості. Проте вони будуть результативними лише за умови постійної кропіткої праці майбутніх фахівців. Тобто, надаючи студентам право вільного вибору іноземних мов, що пропонуються для вивчення у тому чи іншому ВНЗ та їх кількості, ми вважаємо за необхідне залишити *обов'язкове відвідування занять з іноземної підготовки* (особливо на мо-

лодших курсах) як це практикується в деяких провідних ВНЗ Східної Європи, Китаю тощо з огляду саме на і особливості оволодіння іноземними мовами. Негативний досвід вищих освітніх закладів США, де існує абсолютна свобода щодо відвідування занять з іноземної мови, також свідчить на користь висунутої нами тези.

Впровадження полілінгвізму, як це є в переважній більшості університетів світу, передбачає і обов'язкове *викладання іноземних мов їх носіями*. В наш час в умовах викладацької мобільності, міжнародної співпраці вищих освітніх закладів запрошення викладачів – носіїв тієї чи іншої мови не є проблемою. Проблема в іншому. Як свідчать численні публікації, не завжди носії мови спроможні надати широкі лінгвістичні та культурологічні знання, сформувати навички та вміння лише тому, що не володіють рідною мовою студентів. До цього часу в середовищі методистів йдуть дискусії щодо ролі і місця рідної мови у навчанні іноземних. Ми не будемо заглиблюватися в них, оскільки це не входить до цілей нашого дослідження. Зауважимо лише, що вважаємо за необхідне використовувати рідну мову в першу чергу: а) для пояснення особливостей артикуляції тих чи інших звуків на етапі формування вимови (особливо це стосується звуків, відсутніх у рідній мові чи тих, які частково співпадають); б) на етапі презентації граматичного матеріалу для того, щоб якомога повніше і точніше розкрити значення нової граматичної конструкції, звернути увагу на її особливості і форми, з одного боку, з іншого – для співставлення з рідною мовою, що суттєво розширює лінгвістичний простір для аналізу; в) для пояснення матеріалу лінгвокраїнознавчого характеру, для порівняння національно-культурних реалій, що дозволяє нівелювати труднощі в усвідомленні особливостей мислення та світосприйняття представників іншого соціуму та є важливим для реалізації міжкультурного спілкування. Роль рідної мови у навчанні іноземної переоцінити важко. Для викладання у наших ВНЗ потрібні не просто висококваліфіковані викладачі – носії мови, а й обов'язково ті, хто володіє українською чи російською мовами. Рівень володіння повинен забезпечити реалізацію вище зазначених етапів роботи над мовами. Оскільки досить складно знайти за кордоном таких викладачів, вирішення проблеми

ми вбачаємо у підготовці їх власними силами, на базі ВНЗ. Якихось значних фінансових затрат це не потребуватиме, оскільки кафедри іноземних мов спроможні за своїми інтенсивними методиками забезпечити короткотермінове навчання закордонних колег української мови як іноземної.

Впровадження полілінгвізму у навчальний процес зумовлює і *структурне удосконалення іноземної підготовки*. Виходячи з даного нами вище визначення полілінгвізму, вважаємо, що функції кафедр іноземних мов у ВНЗ повинні бути значно розширені. По суті, вони перетворюються на лінгвістичні та методичні центри, як це є, наприклад, в європейських університетах. До їх завдань, як нам видається, повинна входити: організація та координація підготовки з різних іноземних мов за допомогою різноманітних проектів, зокрема міжнародних; розробка уніфікованої концепції, яка враховує сучасні тенденції глобалізованого світу і на основі якої повинні кардинально змінюватися навчальні програми та плани, звідси: розробка спеціальних програм і мультимедійних ресурсів для автономного навчання студентів відповідно до рівня володіння ними мовами; розробка як обов'язкових навчальних програм, так і індивідуальних /факультативних на прохання факультетів, професорсько-викладацького складу, студентських груп, які відповідають рівню їх іноземної підготовки; розробка різнорівневих міждисциплінарних навчальних програм іноземними мовами, проведення методичних семінарів з інноваційних технологій для викладачів та навчальних семінарів для студентів; розробка інноваційних форм навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема технологій, що дозволяють працювати в синхронному режимі реального часу (Skype, Moodle, віртуальні класи), асинхронних технологій – блоги, мобільні технології (MALL); розробка навчальних рівневих програм для дистанційного навчання; організація самостійного навчання; організація мовних курсів. Стосовно останньої позиції зауважимо, що відкриття мовних курсів, активізація роботи із залучення студентів до вивчення другої (третьої...) мови, різновидів англійської тощо при профільних ВНЗ також сприятиме диверсифікації навчання, підвищенню ефективності оволодіння іноземними мовами

Як видно із вище викладеного, чільне місце у діяльності кафедр ми відводимо розробці інноваційних навчальних програм та планів, тобто кардинальним їх змінам. Досягти цього буде нелегко. Проте змінювати програми доведеться, оскільки основною умовою міжнародного співробітництва є забезпечення взаєморозуміння через викладання і вивчення спільної мови та надання студентам можливості освоїти освітні програми мовою /мовами, які вони розуміють. Нам потрібно оперативно приймати міжнародні правила гри, як це зробила, наприклад Туреччина, запровадивши у навчальний процес англійські програми. На нашу думку, вітчизняні бакалаврські та магістерські програми із спеціальності також потребують підсилення інтернаціональної складової, що досягається, в першу чергу, їх англійською. В деяких наших ВНЗ це вже реалізується. Нам видається, що в такій ситуації назріла об'єктивна необхідність і в зміні назви такої структури, як кафедра іноземних мов, оскільки цей термін в нашому випадку занадто вузький і не відображує суті іноземної підготовки у ВНЗ. Можливо, доцільно було б змінити назву на кафедру професійно орієнтованої іноземної підготовки або на лінгвістично-методичний центр з професійно орієнтованої іноземної підготовки з секціями /відділеннями відповідно до мов, що вивчаються.

Таким чином, ми розглядаємо полілінгвізм як загальноосвітню тенденцію, реалізація якої стане одним із факторів диверсифікації та модернізації освіти в Україні. Слід зауважити, що у цьому напрямку вже зроблені певні кроки. По-перше, в Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005), розробленій спільно з Британською Радою, в руслі загальноєвропейських тенденцій в мовній політиці іноземна підготовка в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі. По-друге, в постанові Міністерства освіти та науки України (2011) йдеться про збільшення кількості іноземних мов, що вивчаються у вищій школі, зокрема, на перший план висувуються китайська мова, мови Індії, Латинської Америки. Зазначені положення є одними з базових для обґрунтування доцільності впровадження полілінгвальної підготовки, зокрема для студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Залежність від полілінгвізму простежується і в університетській науці. Нам видається, що у зв'язку з цим заслуговує на увагу питання *захисту дисертацій іноземними мовами*. Вітчизняних науковців, які досконало володіють іноземними мовами та завершили якісні, результативні дослідження, такий захист зробив би більш конкурентоспроможними у глобальному світовому просторі, а нашу науку більш знаною й авторитетною. Проте, щоб захист не служив трампліном для відтоку вчених з української науки, повинен бути продуманий чіткий механізм перешкоджання цьому та низка стимулюючих заходів на рівні ВНЗ та держави. Захист дисертацій іноземними мовами в Україні, на наше переконання, привабив би і дисертантів із закордону та зумовив введення до складу спеціалізованих рад із захисту дисертацій іноземних науковців. Закордонні колеги могли б запрошуватися і для опонування робіт. Це також, на нашу думку, свого роду компромісний крок на шляху поступового входження до європейського освітнього простору, до підвищення авторитету української науки.

Загальноприйнятним для світової науки показником її результативності є публікації в міжнародних, зазвичай, англійських виданнях. На жаль, тут у нас також проблеми. За обсягом публікаційної активності у провідних міжнародних виданнях Україна опинилася позаду таких країн як Тайвань, Польща, Бразилія, Данія, Фінляндія, Австрія, Норвегія, Нова Зеландія, Греція, Туреччина, Мексика і Чехія, займаючи місце в кінці четвертої десятки країн за рейтингом згідно з кількістю публікацій.¹

Ступінь міжнародної значущості журналу визначається його імпаکت-фактором – формальним кількісним показником важливості наукового журналу, який щорічно вираховується Web of Science (раніше – Інститут наукової інформації, Institute for Scientific Information, ISI) і публікується в журналі Journal Citation Report. Він показує, скільки разів в середньому цитується кожна опублікована в журналі стаття впродовж двох років після виходу.² Індексуються і активно розвиваються в основному англійські видання. Зазвичай, найновіша інформація із останніх номерів наукових жур-

¹ Джерело: http://www.isras.ru/publications_bank/1227949926.pdf

² Джерело: <http://www.physchem.chimfak.rsu.ru/General/if-2006-2011ruschem.html>

налів з високим імпаکت-фактором не доступна вітчизняним вченим, оскільки часто є платною. Багато журналів роблять безкоштовний доступ лише через декілька місяців після публікації, тобто практично вже закладено відставання інших країн в отриманні найсвіжішої актуальної інформації. Проте слід зауважити, що, завдяки прогресу в галузі інформаційних технологій, останнім часом відбуваються позитивні зміни в бік інтеграції в світове науково-інформаційне середовище. Доказом цього є включення наукових журналів різних країн світу в системи цитування (бібліографічних баз). Крім вище згаданої Web of Science, це – Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris тощо. Зокрема, система Scopus створена для підтримки дослідницької роботи з метою допомагати науковцям знаходити нові публікації в міжнародних журналах за їх спеціалізацією. Проте опублікувати статті в зарубіжних виданнях для вітчизняних вчених все-таки досить складно. Основним бар'єром для публікацій є недосконале володіння нашими науковцями іноземними мовами або взагалі незнання їх. Перешкодою є і висока платня за публікації у деяких журналах, і ще ціла низка факторів. Зокрема труднощі зумовлюються, на нашу думку, і різницею у підходах до науки. Західна наука прагматична. Що стосується нашої науки, то ми поділяємо думку українського соціолога Є.І. Головахи (2006), що вона більше схильна до творчості, а не лише до відбору саме верифікованого матеріалу (лише ті положення науки істинні та осмислені, які можуть бути зведені до протокольних пропозицій) (А.А. Грицанов). Отже, не всі статті вітчизняних вчених можуть бути опубліковані в зарубіжних журналах. Проте це – наші підходи і, як ми вважаємо, далеко не гірші, ніж західні. Тому, як нам здається, необхідний пошук компромісного рішення для виходу із складної ситуації. Можливе компромісне розв'язання проблеми нам бачиться в інтенсивному розвиткові системи вітчизняних наукових англomовних журналів із запровадженням «сліпого» рецензування, як це робиться на Заході. Слід зауважити, що в наших україномовних фахових журналах публікуються статті іноземними мовами. Проте, як нам здається, цього недостатньо для повноцінного та рівноправного обміну науковою інформацією із західними

дослідниками. На розвиток ідеї англomовних видань додамо, що поряд із їх створенням, необхідна, на наш погляд, і широка рекламна кампанія, зокрема в Інтернеті по залученню до друку в них іноземних науковців, і низька ціна за публікації. Цінність публікацій визначатиметься таємними рецензентами, які повинні постійно змінюватися. В таких журналах поряд із визнаними вченими зможуть публікувати свої роботи і найбільш талановиті аспіранти, докторанти. Так ми зможемо тримати руку на пульсі світової науки і просувати свої досягнення, поступово підвищуючи міжнародний статус журналів через їх визнання та збільшення імпаکت-фактору. Звичайно, це робота не одного дня. Проте нам здається доцільним рухатися в такому напрямку, оскільки у світі вже всі ніші зайняті. Щоб залишитися «на плаву», нам потрібно знайти і розбудувати свою нішу. Можливо, і окресленим вище способом.

Будь-яка модернізація потребує чіткості та координації, щоб не перетворитися на хаотичний броунівський рух. У зв'язку з цим, як нам видається, назріла об'єктивна необхідність у спеціальній структурі – потужному центрі іншомовної підготовки, можливо, на урядовому рівні, основними функціями якого могли б бути такі: розробка стратегічних напрямків іншомовної політики України відповідно до соціального замовлення суспільства, зумовленого його постійним поступальним рухом; оперативне ознайомлення з ними викладачів вищої школи; пошуки шляхів реалізації цих стратегічних напрямків; інформування викладацького складу; координація досліджень у галузі іншомовної підготовки, які здійснюються в суміжних галузях педагогічної науки, зокрема педагогіці, методиці, порівняльній педагогіці, професійній педагогіці та інших науках, що дало б, в першу чергу, можливість упорядкувати понятійний апарат, виявити кращі дослідження, інноваційні конкурентоспроможні ідеї, здійснювати в Україні єдину скоординовану політику в галузі іншомовної підготовки тощо; активна співпраця з Європейською Комісією та Європейським Центром Сучасних Мов (ЕСМЛ), представництво в цих організаціях; координація спільних із зазначеними організаціями дій в галузі іншомовної політики; ініціювання та розробка спільних досліджень, проектів та рекомендацій в галузі іншомовної підготовки; пропагування найкращих досягнень вітчизняної педагогічної

науки, інноваційних технологій оволодіння мовами тощо шляхом видання фахових журналів іноземними мовами, зокрема англійською.

Крім того, такий центр, на нашу думку, повинен мати і перекладацький відділ, який би спеціалізувався на галузевому перекладі наукових праць, зокрема в сфері педагогічної науки. Як ми зазначали вище, поки що не всі наші науковці бездоганно володіють іноземними мовами, щоб постійно публікуватися в рейтингових міжнародних наукових журналах. Тобто, всі найкращі досягнення наших вчених (звичайно, крім тих, що складають державну таємницю) могли б оперативно перекладатися різними мовами і публікуватися, ставши таким чином доступними для широкого європейського і світового співтовариства. Нам є з чим вийти на світовий освітній та науковий ринок, зокрема з методики навчання іноземних мов, порівняльної педагогіки, педагогічної науки та ін. Дослідження наших відомих науковців у цих галузях відповідають світовому рівню. У той же час, завдяки широкому представництву центру в різних країнах всі найсвіжіші матеріали закордонних наукових досліджень через відділ перекладу змогли б швидко ставати надбанням наших учених. У центрі, на нашу думку, обов'язково повинен функціонувати і відділ східних мов. Звичайно, ця ідея дискусійна, потребує значної доробки, розрахунків, додаткових фінансів, але вона має право на життя, оскільки суспільство, яке через мовний бар'єр не зможе конкурувати з високорозвинутими країнами, перш за все, в науково-технологічній сфері, приречене на ізоляцію, відставання та нерівноправне положення у глобалізованому світі. Тому нам потрібна ефективна та конкурентоспроможна сучасна система іншомовної підготовки. Створення подібного центру, на нашу думку, послужить внеском у розвиток такої системи.

Окресливши деякі преференції, які отримає система освіти та іншомовної підготовки в результаті впровадження полілінгвізму у навчальний процес вищої школи, розглядаючи полілінгвізм як один із факторів її модернізації, зауважимо, що мета Європейського Союзу – рідна мова + дві іноземні – дає імпульс до вивчення проблеми полілінгвальної освіти в Україні з точки зору її дидактичної організації, лінгвістичних особливостей та технологій навчання. Проте доводиться констатувати, що

як і у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній літературі теоретичні засади та технології навчання багатомовності розроблені ще недостатньо. Зокрема:

- проблемами розробки концептуальних засад багатомовності і їх практичного використання займаються німецькі дослідники В. Adamson & X. Beibe (2011), В. Hufeisen, Н.Г. Klein (2003) та ін.

- праці, в яких представлені теоретичні положення концепції навчання багатомовності в лінгвістичному вищому початковому закладі належать російським науковцям Н.В. Барішникову, Н.В. Євдокимовій.

- в українському науковому просторі проблем багатомовності торкається, зокрема А. Басіна (2007). В. Гаманюк аналізує основні концептуальні засади дидактики багатомовності в педагогіці ФРН (2012, 2013).

Для активного впровадження полілінгвізму в практику навчання потрібна серйозна теоретико-методологічна база, потрібні дослідження в галузі психології, психології мовлення, теорії мовленнєвої діяльності, педагогіки, методики тощо. На жаль, поки що все це в Україні розроблено недостатньо. Тому ми, спираючись на проаналізовані праці, дозволимо собі зробити деякі узагальнення стосовно проблеми багатомовності.

На нашу думку, йдеться не просто про володіння декількома мовами, а, в першу чергу, про багатомовну компетентність (назвемо її полілінгвістичною компетентністю), яка, в нашому розумінні, є єдністю декількох складних компетентностей. Полілінгвістична компетентність, як нам видається, передбачає перш за все володіння певними мовними знаннями, на основі яких за допомогою добре розвинутих асоціативних зв'язків виникає вміння виявляти подібності і відмінності в різних мовах, приходять розуміння функціонування мови тощо. По суті, це здібності до вивчення іноземних мов, відчуття мови. Полілінгвістична компетентність провокує і пізнавальну діяльність, а тому може розглядатися як і самостійна діяльність з оволодіння незнайомими мовами (лінгвосоосвіта). Оскільки ми декларуємо як стратегічну мету формування полікультурної професійної мовної особистості, то введення полілінгвізму у немовний ВНЗ вважаємо правомірним.

У середовищі науковців, які займаються проблемами полілінгвізму, точиться диску-

сія щодо паралельного чи послідовного вивчення мов. Автори паралельного вивчення (Х.Г. Кляйн, Ф.Й. Майснер) виходять з ролі Інтернету в житті сучасних людей. Саме він на перше місце висуває рецептивні навички володіння іноземною мовою. В мережі в першу чергу мають справу з різноманітними текстами або сприймають їх на слух. Це викликає потребу у навичках іншомовної рецепції якомога більшої кількості іноземних мов. Висувається ідея створення навчальних модулів, де б відпрацьовувалася техніка рецептивного оволодіння мовою, зокрема розвиток навичок читання та аудіювання спорідненими мовами. Головний постулат: виявити якомога більше спільностей у мовах, що реально наближає тих, хто вивчає мови, до рецептивної багатомовності. Тобто, мовна спорідненість відіграє головну роль, оскільки далеко виходячи за рамки лексики, дозволяє знайти знайоме в словотворі, в морфології, в синтаксисі, навіть у звуках. Все це знайшло відображення у методі ЄвроКом (EuroCom – скорочення від EuroComprehension (ЄвроРозуміння), який організовує і поділяє мовний простір, де йде пошук знайомого в кожній новій мові при умові її близькості (генетичної чи типологічної) із вже вивченою мовою – на сім розділів («сім сит»- The Seven Sieves).³ У підручнику «EuroComRom – The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right way» («Сім сит – як правильно читати всіма романськими мовами») це продемонстровано на прикладі романських мов. За сім прийомів такого «просіювання» відбувається усвідомлення, яка величезна кількість знайомої граматики, лексики знаходиться в розпорядженні особистості. Саме в цьому, на думку авторів, криються переваги цього методу – замість кропіткого і важкого просування від однієї до другої, тоді до третьої та ін. мови, ЄвроКом відкриває двері і доступ зразу до всіх споріднених мов групи.

Однак ми не вважаємо метод «ЄвроКом» беззаперечним для полілінгвальної освіти. По-перше, результат навчання повністю залежить від повноти попереднього володіння однією із мов романської групи, від вміння узагальнити «формули» цієї мови і поширюється лише на мови вказаної групи. По-друге, не представлені практичні результати такого нав-

чання і не уточнено, чи дає воно можливість самостійно розвивати свою мультлінгвістичну компетентність. По-третє, не виокремлені психологічні та дидактичні принципи такого навчання.

В дидактиці багатомовності, розробленій Н.В. Барішниковим, висуваються принципи навчання багатомовності, покладені в основу професійної підготовки сучасного багатомовного лінгвіста: принцип паралельного вивчення декількох мов; принцип опори на лінгвістичний і навчальний досвід особистості; принцип врахування штучної, дидактичної, субординативної багатомовності; принцип ґрунтовності процесу оволодіння декількома іноземними мовами (стосовно цього принципу зауважимо, що ми вважаємо його необхідним лише для студентів лінгвістичних університетів, оскільки студентам немовних ВНЗ глибина освоєння мови не потрібна в такій мірі, як майбутнім мовникам); принцип когнітивної спрямованості процесу навчання іноземних мов; принцип міжкультурної спрямованості процесу навчання іноземних мов (Baryshnikov 22-24). Так само, як і названі вище зарубіжні автори, Н.В. Барішников спирається на співставлення мов. При цьому англійська мова є базовою, домінуючою, оскільки студенти володіють нею краще, ніж іншими мовами, які вивчають. Перша мова, таким чином, впливає на процес формування здібності адаптуватися до системи кожної наступної іноземної мови. В цьому випадку ще раз підтверджується загальновідомі транспарентність, простота і певна схематичність англійської мови – якості, які дозволили їй перетворитися на мову міжнародного спілкування. Проте ми не впевнені, що англійська мова, у випадку оволодіння багатьма мовами, повинна завжди вважатися домінуючою. Можливо, вона може виступати місточком між рідною й іншою іноземною мовою. Тобто, йдеться вже про послідовне вивчення мов. В умовах немовного ВНЗ нам видається доцільним говорити не про послідовне або паралельне оволодіння іноземними мовами, а про багатомовність на основі згаданої вище полілінгвістичної компетентності. Проте підтвердження чи заперечення цього припущення потребує окремого глибокого дослідження, психологічного, дидактичного та методичного підґрунтя, виокремлення відповідних принци-

³ Джерело: <http://www.eurocomresearch.net/>

пів тощо. В межах нашої статті реалізувати це не видається можливим.

В умовах, коли ще немає розроблених методик полілінгвальної освіти, практична реалізація ідеї полілінгвізму у нелінгвістичних ВНЗ залежить лише від творчості і компетентності викладача, від вміння студента організувати свою роботу з вивчення декількох мов. Основний напрямок реалізації полілінгвізму характеризується усвідомленим засвоєнням системи мови через розвиток уміння виділяти загальне і відмінне в кожній конкретній мові. З дидактичної точки зору нам здається доцільним, при впровадженні полілінгвальної освіти, враховувати: індивідуальні потреби та мотиви студентів; наявність/відсутність володіння іноземними мовами; специфіку мовного профілю (для чого потрібна мова – для міжкультурного спілкування, для професійного спілкування, для ділового чи наукового тощо); що рівень компетентності та мовний профіль для кожної окремої мови можуть бути різними і залежати від потреб особистості, а отже, не варто досягати у вивченні мов рівня носія мови; що вивчення кожної нової мови доцільно починати не з «нуля» (у тих, хто вже володіє певною мовою), а розвивати вже наявну іншомовну компетентність, враховуючи попередній досвід, тобто попередні знання мов, в першу чергу виявляючи зв'язки і схожі риси (інтернаціоналізми, відмінності, слова-запозичення, схожі граматичні структури, мовні елементи тощо); наявність чуття мови/сенситивності, здібності тощо; опору на рідну мову і основну мову, яка вивчається.

Висновки. 1) Переконавання, що країни, які поставлять на належну висоту іншомовну підготовку, зможуть успішно розвиватися в глобалізованому світі і в зв'язку з цим задекларована мета – формування полікультурної /вторинної професійної мовної особистості, пов'язана з нею багатомовність, світові тенденції в сфері іншомовної підготовки тощо спонукають зробити висновок про значення багатомовності для конкурентоспроможності країни та необхідності її введення у навчальний процес у вищій школі, зокрема в нелінгвістичних університетах та на відповідних факультетах.

2) Уведення полілінгвізму в навчальний процес розглядається як засіб, що надає свободу вибору мови навчання та викладання та

сприяє диверсифікації професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів.

3) Полілінгвізм, свобода вибору, автономія студента актуалізують *рівневий підхід* до навчання /вивчення іноземних мов, задекларований у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи. Встановлення національних параметрів для результатів навчання /вивчення іноземних мов, що відповідають міжнародно-визнаним стандартам, – один із чинників підвищення якості процесу іншомовного навчання. Полілінгвізм передбачає формування полілінгвістичної компетентності.

Перспективи дослідження. У подальших дослідженнях слід розробити теоретико-методологічні засади полілінгвальної підготовки у нелінгвістичних вищих навчальних закладах та відповідні інноваційні методики.

References

- Baryshnikov N.V. (2008). *Didactics of multilingualism*. In: Foreign languages at school. No.2. Print.
- Khomenko O.V. (2014). *Inshomovna pidhotovka studentiv ekonomichnykh specialnostey v konteksti hlobalizatsiyi: monohrafiya* (Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: монографія). Print.
- Khomenko O.V. (2015). *Tendenzii inshomovnoyi pidhotovky studentiv ekonomichnykh specialnostey v konteksti hlobalizatsiyi: teoretychnyi i metodolohichniy aspekt: rukopys* (Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретичний і методологічний аспект). Manuscript.
- Schweitzer A.D., Nikolsky L.B. (1978). *Vvedenie v sociolingvistiku: uchebnoye posobiye (Introduction to Sociolinguistics: training manual. Moscow: Vysshaya shkola. (Швейцер А.Д., Никольский Л.В. Введение в социолингвистику: учебное пособие. – М.: Высшая школа). Print.*
- Schulte A. (2001). *Multikulturelle Gesellschaft: Zu Inhalt und Funktion eines vieldeutigen Begriffs. Einleitende Bemerkungen*. URL: <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01009003.htm>
- Prohrama anhliyskoyi movy dlya profesiynoho spilkuvannya* (2005). (Програма англійської мови для професійного спілкування. – Kyiv: Lenvit). Print.

POLYLINGUAL EDUCATION IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Oleksandr Khomenko

Department of the English Language, Faculty of Translators, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background: Globalization processes directly affect the system of foreign language training in particular in non-linguistic higher education institutions and determine the need for its modernization. Such modernization requires both the theoretical and methodological substantiation of the strategic goal of foreign language training in Ukraine. We formulate this goal as formation of a polycultural professional linguistic personality, primarily, a secondary professional linguistic personality. Formation of the secondary linguistic personality is accompanied by acculturation i.e a person's involvement in the secondary culture, its norms and traditions. Since acculturation is generally impossible without polylingualism, so raising the question of polylingualism in Ukrainian universities has become well-timed and expedient in the conditions of globalization and integration and determines the relevance of the article.

Purpose. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of **polylingual education in non-linguistic higher education institutions** and outline the ways of its implementation.

Results. The introduction of polylingualism provides freedom of choice since it enables such an organization of the learning process where the use of more than one foreign language for instruction will become possible. It will primarily promote the diversification of professionally oriented foreign language training of students that will result in provision of personalized learning, particularly in the field of foreign language training, as well as freedom to choose languages for mastering, and, therefore, a student's autonomy, which is relevant to the whole system of our higher education. The introduction of polylingualism also prompts the introduction of a pan-European standardized level of foreign language proficiency, providing future language specialists with a foreign-language communicative competence recognized in a broad European format. The introduction of polylingual education implies the need for effective innovative methods, compulsory teaching of foreign languages by their native speakers, structural improvement of foreign language training, etc. Though polylingualism has become the matter of research in some contemporary studies, however the theoretical foundations and technologies of its teaching have not yet been developed in the domestic and foreign pedagogical literature.

Discussion. The introduction of polylingualism into the educational process of non-linguistic higher educational institutions is considered as means that will give the students freedom to choose the language of instruction; will facilitate the diversification of professionally oriented foreign language training; will form polylinguistic competence, updating the level approach to language learning and requiring further development of theoretical and methodological principles and relevant innovative techniques.

Key words: polylingualism, polylingual education, polylinguistic competence, bilingualism, diversification

Vitae:

Oleksandr Khomenko, Dr. Sc. in Pedagogy, Associate professor, Department of the English Language, Faculty of Translation, Kyiv National Linguistic University. His areas of research include development of innovative models of professionally oriented foreign language training for business students.

Correspondence: alexander.khomenko@gmail.com

В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (м.Київ)

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КЛАСИЧНИХ МОВ
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДОМ ПРОЕКТІВ

У статті окреслено поняття методичної компетентності викладача класичних мов – латинської та давньогрецької, визначено зміст методичної компетентності: конкретизовано знання, уміння, здатність та готовність майбутніх фахівців із класичних мов здійснювати педагогічну діяльність. Розроблено сім навчальних проектів, які корелюють з компетентностями, що мають опанувати студенти вищих навчальних закладів під час вивчення класичних мов – лексичною, граматичною, лінгвосоціокультурною, читацькою. Розроблено критерії та норми оцінювання методичних проектів студентів. Обґрунтовано, що використання творчих короткострокових проектів є за порукою успішного формування методичної компетентності майбутніх викладачів класичних мов.

Ключові слова: класичні мови, латинська мова, давньогрецька мова, методична компетентність, метод проектів, критерії оцінювання методичних проектів, методичний проект.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Підготовка майбутніх викладачів класичних мов є складним і багатовекторним процесом. Модель професійної компетентності фахівців з латинської та давньогрецької мов як комплексне новоутворення особистості охоплює «різноманітні базові та професійні компетентності, в тому числі знання, навички та вміння, здатність та готовність до педагогічної діяльності та творчої активності, а також професійно значущі якості особистості» (Tatarnitseva 2003). Майбутній викладач класичних мов повинен уміти легко і швидко адаптуватися до навчальних умов, бути гнучким і креативним у виборі методів, прийомів і засобів навчання, методів і форм контролю, доборі навчального матеріалу, укладанні програм, навчальних посібників, підручників тощо. Усі ці компоненти складають зміст методичної компетентності, яка є ключовою в моделі професійної підготовки майбутніх філологів-класиків, адже більшість із них працюють саме на викладацьких посадах. Для того, щоб сформувані перелічені практичні уміння та якості майбутнього фахівця, тобто їхню методичну компетентність, необхідно організувати процес підготовки так, щоб він максимально повно відображав реальні умови педагогічної діяльності. Як показує практика навчання класичних мов, більшість студентів недооцінюють значимість цих мов у їхній навчальній та майбутній професійній діяльності, є мало стимульованими, – і тому мотивація студентів та якість результатів в опануванні класичними мовами залежить значною мірою від педагогічної майстерності викладача, від

його ерудованості, фаховості, креативності. Отже, потреба у висококваліфікованих викладачах класичних мов, здатних ефективно здійснювати процес навчання класичних мов, а також недослідженість проблеми формування у них методичної компетентності зумовлюють **актуальність** цієї публікації.

Короткий огляд публікацій з теми. У сучасній лінгводидактиці наразі існують окремі напрацювання в питанні формування методичної компетентності. Так, зокрема формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи було предметом дослідження О.Бігич, формування методичної компетентності вчителя у процесі самостійної роботи вивчала С.Татарніцева, теоретико-методологічні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови стали предметом наукового пошуку Н. Майєр, формування методичної компетентності в навчанні читання японською мовою у студентів старших курсів педагогічних закладів освіти досліджувала М.Аракава, методичну компетентність викладача вищого закладу освіти – Н.Соловова. Незважаючи на певні напрацювання в галузі формування методичної компетентності майбутніх педагогів – учителів та викладачів іноземних мов – питання формування означеної компетентності у філологів-класиків наразі ніколи не порушувалося.

Мета дослідження – визначити методичні засади формування в майбутніх викладачів класичних мов методичної компетентності методом проектів.

Завдання дослідження: окреслити поняття методичної компетентності викладача

класичних мов та описати її зміст; визначити обсяг та тематику проєктів, обґрунтувати методику їх реалізації в умовах навчання, розробити критерії та норми оцінювання.

Виклад основного матеріалу. У системі сучасної вищої освіти *компетентнісний* підхід визначають провідним. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, але результат (на відміну від традиційного підходу) розглядається не як сума засвоєної інформації, а як вміння діяти в різних, у тому числі в проблемних і нестандартних, ситуаціях (Ibragimova 2010). Ключовим поняттям компетентнісного підходу є *компетентність*, яку, поділяючи висновки А.Євсєєва, визначаємо як сукупність низки характеристик особистості, що виражають ступінь готовності до реалізації своїх знань, умінь, навичок, досвіду, потенціалу в проблемних ситуаціях при здійсненні професійної діяльності (Yevseyev 2011: 11). Однією з найголовніших компетентностей у системі підготовки майбутніх викладачів класичних мов є *методична*. У практиці підготовки майбутніх педагогів – викладачів іноземних мов існує ціла низка дефініцій поняття «методична компетентність», однак мусимо зауважити, що кожна з них орієнтована на майбутніх фахівців-викладачів сучасних іноземних мов (Arakava 2007; Bigich 2006; Khodykina 2011; Mayêr «Formuvannya» 2015; Semenova 2007; Solovova 2010). Тому перед нами постає завдання визначення дефініції методичної компетентності викладача класичних мов, яка враховує особливості цих мов та специфіку професійної діяльності. У визначенні поняття методичної компетентності відштовхуємося від праць О.Бігич, А.Ходикіна, М.Аракави, О.Солововой.

Так, О. Б. Бігич під методичною компетентністю вчителя англійської мови початкової школи розуміє сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проєктувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземною мовою через і під час спілкування з учнями (Bigich 2006: 12-13). А. В. Ходикіна розглядає методичну компетенцію як інтегративну єдність мотиваційних, когнітивних, діагностич-

них, проєктувальних, організаційних, лінгвістичних, креативних, рефлексивних умінь (Khodykina 2011: 8). М. В. Аракава визначає методичну компетентність учителя іноземних мов як здатність здійснювати навчальну діяльність з іноземних мов з урахуванням змісту й умов навчання (Arakava 2007). О. М. Соловова інтерпретує методичну компетентність як знання, навички і вміння; здатність і готовність використовувати їх у процесі педагогічної діяльності, самостійність та ініціативність майбутнього фахівця у вирішенні професійно значущих задач, контактність і комунікабельність, спостережливість і винахідливість (Solovova 2010). З наведених дефініцій простежуємо відсутність спільного розуміння науковцями методичної компетентності, проте більшість дослідників сходяться на тому, що методична компетентність передбачає відповідні методичні знання та вміння, а також здатність їх використовувати у процесі педагогічної діяльності. Таким чином, спираючись на поняття «компетентності», а також на наявні визначення методичної компетентності вчителя / викладача іноземних мов, визначаємо **методичну компетентність викладача класичних мов як систему методичних знань і вмінь, здатності та готовності майбутнього фахівця проєктувати, організувати, контролювати, забезпечувати необхідними матеріалами процес навчання класичних мов, мотивувати студентів до вивчення класичних мов; здатність бути гнучким і креативним, готовим до вирішення найрізноманітніших ситуацій (стандартних і нестандартних), пов'язаних з навчанням класичних мов.**

Відповідно до поданої дефініції визначаємо зміст методичної компетентності викладача класичних мов:

- знання компонентів методичної системи;
- знання цілей, змісту, підходів, методів, прийомів, засобів і форм організації навчання класичних мов;
- знання критеріїв та методики добору мовного, мовленнєвого лінгвосоціокультурного матеріалу, текстів для читання;
- знання мотивів, потреб, інтересів, психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей студентів;
- знання технології формування у студентів ключових компетентностей – лінгвіс-

тичної, мовних, читацької, перекладацької, лінгвосоціокультурної;

- знання методів, засобів та форм контролю знань, навичок та вмінь студентів з латинської та давньогрецької мов;
 - уміння та здатність укладати навчальні програми, навчальні посібники, підручники, добирати та створювати електронні засоби навчання класичних мов;
 - уміння та здатність проєктувати цілі та очікувані результати навчання, моделювати зміст навчання класичних мов залежно від майбутнього фаху студентів;
 - уміння та здатність організувати процес навчання мов на основі дидактичних та методичних принципів, добирати найбільш оптимальні методи, прийоми, засоби, організаційні форми навчання;
 - уміння та здатність добирати мовний, мовленнєвий та лінгвосоціокультурний матеріал, тексти для читання;
 - уміння та здатність мотивувати студентів до вивчення класичних мов, враховувати, але водночас і розвивати їхні психофізіологічні особливості, інтереси, мотиви, потреби, враховувати індивідуально-типологічні особливості студентів;
 - уміння та здатність формувати ключові компетентності з класичних мов – лінгвістичну, мовну, читацьку, перекладацьку, лінгвосоціокультурну;
 - уміння та здатність застосовувати методи, засоби та форми контролю знань, навичок та вмінь студентів з латинської та давньогрецької мов; здійснювати об'єктивний і валідний контроль;
 - готовність здобувати нові знання, набувати уміння діяти в нових і нестандартних ситуаціях, що виникають у навчальному процесі;
 - готовність сприймати й адаптуватися до суспільних викликів, змін освітніх концепцій та парадигм, готовність переорієнтувати зміст та методику навчання класичних мов.
- Провідним у формуванні методичної компетентності визначаємо метод проєктів, який розуміємо, услід за Є.Полат, як певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів (Polat 2004). Метод проєктів орієнтований на розв'язання комплексної проблеми, яка потребує опрацювання додаткових

джерел інформації, інтегрування теоретичного та емпіричного матеріалу, а також презентацію власних здобутків.

У формуванні методичної компетентності метод проєктів відіграє важливу роль, оскільки він передбачає наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практичну, теоретичну, пізнавальну значущість передбачуваних результатів (результати проєктної діяльності у межах методичної компетентності майбутніх викладачів класичних мов є значущими в плані їх подальшого використання у викладацькій професійній діяльності майбутніх педагогів); самостійну (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістовної частини проєкту; використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій (визначення проблеми та завдань дослідження; висунення гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження; збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження) (Polat 2004). Тож метод проєктів орієнтований на формування готовності самостійно студентів вирішувати у майбутньому професійно важливі проблеми, пов'язані з викладанням класичних мов.

У сучасній методиці використовують різні типи проєктів – репродуктивні (переказ 1-2 джерел інформації), компіляційні (компілювання доповіді на основі кількох джерел), конструкторські (пошук, систематизація, синтез і аналіз інформації з певної професійної теми), творчі / креативні (вирішення нестандартних ситуацій, створення власних інтелектуальних продуктів). Серед названих видів вважаємо найбільш доцільним використовувати **творчі проєкти**, адже навчальний методичний проєкт орієнтований не лише на «збір» та систематизацію теоретичних знань, а насамперед на розробку практичного продукту – навчальної програми, комплексу вправ і завдань, тестових завдань, плану-конспекту заняття. Усе це потребує творчого підходу від учасників проєкту, креативності мислення, творчої презентації.

За тривалістю в часі проєкти – короткострокові (1–2 тижні), за кількістю учасників –

парні, групі (3 особи), за місцем виконання – позааудиторні.

Відповідно до змісту методичної компетентності, програмних вимог до дисципліни «Методика навчання класичних мов» виділяємо 7 проектів, які реалізуються у межах практичних занять і які здатні, як показує навчальна практика, сформувати необхідні знання, вміння, здатність та готовність студентів до майбутньої викладацької роботи.

Укладання навчальної програми (компетентнісний підхід).

Формування лексичної компетентності з класичних мов.

Формування граматичної компетентності з класичних мов.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності з класичних мов.

Формування мовленнєвої компетентності в читанні.

Комплексний підсумковий тест.

Практичне заняття (план-конспект).

Проект «Укладання навчальної програми (компетентнісний підхід)» студенти виконують після прослуховування лекцій про цілі та зміст навчання класичних мов.

Студенти обирають одну з *підтем* проекту: Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Історія», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Філософія», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Філологія (іноземні мови)», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Філологія (українська)», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Медицина», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Біологія», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Право», Навчальна програма з давньогрецької мови для студентів спеціальності «Філософія», Навчальна програма з латинської мови для студентів спеціальності «Релігієзнавство».

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність добирати навчальні матеріали, на їхній основі укладати навчальні програми з класичних мов, враховуючи спеціальність, за якою здійснюється підготовка студентів.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 2 тижнів.

Інструкція щодо виконання проекту: учасники проекту мають ознайомитися з уже існуючими програмами, проаналізувати їх, визначивши спрямованість їх на формування ключових компетентностей; проаналізувати підручники та навчальні посібники, призначені для студентів певного фаху; розробити власну програму, описавши зміст ключових компетентностей – обсяги матеріалу, результати навчання (що студенти повинні знати, вміти, до чого мають бути здатними та готовими); зміст має бути релевантним кількості годин.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Формування лексичної компетентності з класичних мов» студенти виконують після прослуховування лекції про формування лексичної компетентності, яка охоплює такі питання: поняття лексичної компетентності та її склад, цілі навчання лексики, відбір лексичного матеріалу, вправи та завдання для навчання лексики класичних мов, комбінування лексичних навичок в уміння читання.

Підтеми проекту: Фахова лексика (за спеціальностями: «Історія», «Філософія», «Філологія», «Медицина», «Біологія», «Право», «Релігієзнавство»). Розмовна лексика: лексичні групи, об'єднані семантикою «рух, переміщення»; «людина: частини тіла, дії, ознаки»; «повсякденні побутові заняття римлян / греків»; «рослини», «тварини», «клімат», «природне навколишнє середовище».

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність добирати лексичний мінімум в обсязі близько 20-30 кореневих слів, укладати комплекси вправ і завдань для формування лексичних рецептивних навичок.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 1 тижня.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо лексичного мінімуму студентів відповідної спеціальності; спроектувати очікуваний результат навчання лексики; проаналізувати підручники, навчальні посібники на наявність і доцільність вивчення сту-

дентами тієї чи іншої групи лексики. На основі відповідних критеріїв дібрати лексичний мінімум, укласти комплекс вправ, орієнтованих на формування лексичних рецептивних навичок, інтегрованих в уміння читання.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Формування граматичної компетентності з класичних мов» студенти виконують після прослуховування лекції про формування граматичної компетентності, яка охоплює такі питання: поняття граматичної компетентності та її склад, цілі навчання граматики, відбір граматичного матеріалу, вправи та завдання для навчання граматики класичних мов, комбінування граматичних навичок в уміння читання.

Підтеми проекту: «Грамматичні категорії дієслова. Словниковий запис дієслова. Часи системи інфекта. Praesens, Imperfectum, Futurum I activi»; «Словниковий запис іменника. Грамматичні категорії іменника. Парадигми іменників та прикметників I-II відміни. Вільний порядок слів у латинській мові»; «Парадигми іменників та прикметників III відміни», «Парадигми іменників IV-V відмін. Девіації у системі іменникового відмінювання, причини їх виникнення»; «Часи системи перфекта: Perfectum, Plusquamperfectum, Futurum II activi»; «Форми пасивного стану»; «Займенники латинської мови», «Синтаксичні звороти з інфінітивом та дієприкметником».

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність добирати граматичний мінімум, необхідний для розуміння граматичної підсистеми мови та читання текстів у межах програмних вимог; укладати комплекси вправ і завдань для формування граматичних рецептивних навичок.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 1 тижня.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо граматичного мінімуму студентів відповідної спеціальності; спроектувати очікуваний результат навчання граматики; проаналізувати підручники, навчальні посібники на наявність і доцільність вивчення студентами того обсягу матеріалу, який пода-

ється; провести добір матеріалу відповідно до кількості годин, відведеної для вивчення латини. На основі відповідних критеріїв дібрати граматичний матеріал, укласти комплекс вправ, орієнтованих на формування граматичних рецептивних навичок, інтегрованих в уміння читання.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Формування лінгвосоціокультурної компетентності з класичних мов» студенти виконують після прослуховування лекції про формування лінгвосоціокультурної компетентності, яка охоплює такі питання: поняття лінгвосоціокультурної компетентності та її склад, екстралінгвістичні (країнознавчі), лексико-фразеологічні, граматичні, читацько-інтерпретаційні складові лінгвосоціокультурної компетентності; цілі формування лінгвосоціокультурної компетентності та очікуваний результат, добір лінгвального та екстралінгвального матеріалу, вправи та завдання для формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Підтеми проекту: «Житло / їжа / одяг давніх римлян / греків»; «Міф як культурний феномен, основні міфічні постаті, відображення міфологічних уявлень у мовній картині світу давніх греків та римлян»; «Державний устрій римлян / греків (окремого історичного періоду – на вибір студентів)»; «Історична подія (на вибір студентів)»; «Економіка та види діяльності давніх римлян / греків»; «Духовні цінності давніх римлян / греків»; «Особливості сприйняття та відображення світу давніх римлян / греків у системі займенників латинської / давньогрецької мови»; «Особливості сприйняття та відображення часу давніх римлян / греків у відповідних часових формах дієслова»; «Особливості сприйняття та відображення світу давніх римлян / греків у граматичних категоріях роду й числа»; «Особливості сприйняття та відображення світу давніх римлян / греків у граматичних категоріях способу та стану».

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність добирати лінгвальний та екстралінгвальний лінгвосоціокультурний матеріал (лексичні / граматичні одиниці, сентенції, речення, тексти) з різних джерел, аналізувати та систематизувати його; укладати

комплекси вправ і завдань для формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь – розпізнавати культурно марковані одиниці мови поза контекстом та в контексті.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 1 тижня.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо лінгвосоціокультурної компетентності студентів відповідної спеціальності; спроектувати очікуваний результат навчання; провести добір екстралінгвального (країнознавчої інформації) та лінгвального (лексичного, граматичного, паремійного, текстового матеріалу); укласти комплекс вправ та завдань, спрямованих на формування лінгвосоціокультурних знань, навичок, вмінь. Кінцевим результатом має стати здатність студентів інтерпретувати культурно марковану інформацію в текстах.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Формування мовленнєвої компетентності в читанні» студенти виконують після прослуховування відповідної лекції, яка охоплює такі питання: поняття мовленнєвої компетентності в читанні та її зміст, психолінгвістичні основи процесу читання, розуміння та інтерпретації текстів; цілі навчання читання та очікуваний результат; аналітичне та синтетичне читання; добір текстів для читання, вправи та завдання для навчання аналітичного й синтетичного читання.

Підтеми проекту: учасники проекту обирають будь-яку тематику для читання й обирають 2 тексти – один для аналітичного читання, один – для синтетичного читання.

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність добирати тексти для читання відповідно до граматичних тем, груп лексики, лінгвосоціокультурних особливостей класичних мов, з урахуванням майбутнього фаху тих, кого вони будуть навчати читати тексти класичними мовами; укладати комплекси вправ і завдань для формування вмінь аналітичного та синтетичного читання.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 1 тижня.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо тематики текстів для читання та вмінь, якими мають оволодіти студенти певної спеціальності; дібрати тексти для читання; укласти комплекс вправ та завдань, спрямованих на формування вмінь читання та інтерпретації. Кінцевим результатом має стати здатність студентів читати, розуміти зміст та інтерпретувати смисл текстів.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Комплексний підсумковий тест» студенти виконують після прослуховування відповідної лекції, яка охоплює такі питання: функції, методи, форми, об'єкти контролю; поняття тесту, типи тестів для перевірки знань, навичок та вмінь з класичних мов, методика укладання та пілотування тестів.

Підтеми проекту: для учасників проекту орієнтиром в укладанні тесту має слугувати граматична тема, до якої вони доповнюють лексичний мінімум, лінгвосоціокультурну інформацію, тексти для читання. Кожна творча група учасників проекту добирає 1 граматичну тему (з переліку, наведеному в попередньому тесті).

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність укладати тести для перевірки рівня сформованості знань, навичок та вмінь з класичних мов.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 1 тижня.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо цілей, результату та змісту навчання латинської / давньогрецької мов студентів певної спеціальності (для яких вони укладатимуть тест); розробити тестові завдання (обрати найбільш оптимальний тип тесту) для перевірки граматичних знань та навичок, лексичних знань та навичок, лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь; умінь читання.

Кінцевим результатом має стати здатність студентів укладати тести.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Проект: «Практичне заняття (план-конспект)» студенти виконують після прослуховування відповідної лекції з форм організації навчання класичних мов, яка охоплює, зокрема, такі питання: практичне заняття як провідна форма організації навчання класичних мов, цілі практичних занять, структура практичних занять, методи та прийоми організації та проведення різних етапів практичного заняття.

Підтеми проекту: для учасників проекту орієнтиром в укладанні тесту має слугувати граматична тема, з якою вони інтегрують лексичний, лінгвосоціокультурний, текстовий матеріал.

Мета проекту – сформувати у студентів уміння та здатність складати плани-конспекти комбінованих практичних занять з латинської та / або давньогрецької мови.

Учасники проекту та тривалість виконання: проект виконують зазвичай 2 студенти (можливо 3) упродовж 2 тижнів.

Інструкція щодо виконання проекту: виконавці проекту мають ознайомитися з програмними вимогами щодо навчальної дисципліни, сформувати цілі навчання та очікуваний результат; визначитися з типом практичного заняття (комбінований), згадати його структуру; обираючи граматичну тему як ключову,

виконавці проекту повинні дібрати граматичний, мінімум заняття, обміркувати й дібрати лексичний, лінгвосоціокультурний матеріал, речення та тексти для читання й аналізу; виконавці проекту, відштовхуючись від наявних принципів навчання, застосовуючи існуючі методи та прийоми навчання, мають розробити форми роботи для повторення, актуалізації опорних знань, стимулювання навчальної діяльності студентів, презентації та тренування навчального матеріалу, перевірки знань, навичок та вмінь студентів; усі методичні прийоми повинні відповідати цілям практичного заняття й орієнтуватися на їх досягнення.

Кінцевим результатом має стати здатність студентів складати план-конспект практичного заняття з класичних мов.

Захист проекту, оцінювання, рефлексія: кожна творча група презентує проект, після чого відбувається його аналіз, самоаналіз, оцінювання.

Реалізація кожного проекту потребує критеріїв та норм його оцінювання. Кожен проект пропонуємо оцінювати 10-ма балами. У таблиці наводимо критерії та норми оцінювання методичних проектів (Табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та норми оцінювання методичних проектів

Назва проекту	Критерії та норми оцінювання
Укладання навчальної програми (компетентнісний підхід).	Відповідність програми цілям дисципліни «латинська / давньогрецька мова» в системі підготовки фахівців за певною спеціальністю: 0–2 бали. Достатність і доступність обсягу матеріалу, що репрезентує зміст компетентності (граматичної, лексичної, лінгвосоціокультурної, читацької), який має бути достатнім і релевантним кількості визначених на вивчення мови годин, обґрунтованість і доцільність результату навчання: 0–2 бали по кожній компетентності.
Формування лексичної компетентності з класичних мов.	Добір матеріалу (0–4 бали): Чіткість та ґрунтовність визначених цілей навчання та прогнозованого результату: 0–1 бал.
Формування граматичної компетентності з класичних мов.	Достатність і доступність дібраного матеріалу: 0–2 бали. Відповідність матеріалу програмним вимогам: 0–1 бал.
Формування лінгвосоціокультурної компетентності з класичних мов.	Укладання комплексу вправ і завдань (0–6 балів): Логічна послідовність вправ і завдань: 0–2 бали. Достатня (4 і більше разів) та рівномірна повторюваність мовних одиниць у вправах: 0–4 бали.
Формування мовленнєвої компетентності в читанні.	Добір матеріалу (0–5 балів): Відповідність текстів майбутньому фахові студентів, змістовність та інформативність: 0–2 бали. Завершеність, доступність текстів за обсягом та мовними засобами: 0–2 бали.

Продовження табл. 1

	<p>Інтерпретаційний характер тексту (наявність інформації, яка потребує інтерпретації): 0–1 бал.</p> <p>Укладання комплексу вправ і завдань (0–5 балів):</p> <p>Достатність вправ та завдань для етапу підготовки до читання та сприйняття тексту (граматичні, лексичні, лінгвосоціокультурні): 0–3 бали.</p> <p>Достатність вправ і завдань для перевірки повноти й глибини розуміння: 0–2 бали.</p>
Комплексний підсумковий тест.	<p>Разом: 10 балів.</p> <p>Всеохопність завдань тесту (тест має охоплювати завдання на перевірку лексичних, граматичних, лінгвосоціокультурних навичок, читальних умінь, передбачених програмними вимогами): 0–4 бали (1 бал на кожну компетентність);</p> <p>Диференційна здатність (наявність завдань різного рівня складності): 0–2 бали.</p> <p>Достатність та економність у часі (має бути розрахований приблизно на 2 академічні години): 0–1 бал.</p> <p>Чіткість і зрозумілість інструкцій: 0–1 бал.</p> <p>Валідність тесту (доцільність вибору завдань, релевантних навичкам та вмінням, що перевіряються): 0–2 бали.</p>
Практичне заняття (план-конспект)	<p>Разом 10 балів:</p> <p>Наявність освітньої, практичної, розвивальної та виховної цілей та відповідність їх програмним вимогам: 0–2 бали.</p> <p>Спрямованість практичного заняття на досягнення поставлених цілей (є достатня кількість вправ і завдань, необхідних для досягнення кожної поставленої мети): 0–2 бали.</p> <p>Наявність усіх необхідних композиційних елементів практичного заняття: 0–1 бал.</p> <p>Повнота та науковість викладення матеріалу: 0–1 бал.</p> <p>Логічна послідовність вправ і завдань: 0–1 бал.</p> <p>Достатня (4 і більше разів) та рівномірна повторюваність мовних одиниць у вправах: 0–2 бали.</p> <p>Валідність підсумкового (доцільність вибору завдань, релевантних навичкам та вмінням, що перевіряються): 0–1 бал.</p>

Висновки. Отже, аналізу наукової літератури, присвяченої формуванню методичної компетентності майбутніх викладачів, проектній методиці, аналіз програм з методики навчання класичних мов дали можливість окреслити методичну компетентність викладача класичних мов як систему методичних знань і вмінь, здатності та готовності майбутнього фахівця проектувати, організувати, контролювати, досліджувати, забезпечувати необхідними матеріалами процес навчання класичних мов, мотивувати студентів до вивчення класичних мов; здатність бути гнучким і креативним, готовим до вирішення найрізноманітніших ситуацій, пов'язаних з навчанням класичних мов. Обґрунтовано доцільність використання у процесі формування методичної компетентності короткострокових парних (іноді групових) позааудиторних творчих проектів,

які орієнтовані на формування знань, навичок, вмінь, здатності та готовності, які складають зміст методичної компетентності.

Перспективою подальших досліджень має стати експериментальна перевірка ефективності розроблених проектів у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів класичних мов, а також розробка на основі даних експерименту моделі організації процесу навчання.

References

Arakava M.V. (2007). Formirovaniye metodicheskoy kompetentsii v obuchenii chteniyu na yaponskom yazyke u studentov starshikh kursov pedagogicheskikh vuzov: yaponskiy yazyk kak vtoroy inostrannyyu (Аракава М. В. Формирование методической компетенции в обучении чтению на японском языке у студентов старших курсов педагогических

вузов : японский язык как второй иностранный : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Аракава Мария Валерьевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург. – 24 с.). Print.

Bígich O. B. (2006). Teoriya í praktika formuvannya metodichnoí kompetentsíí vchitel'ya inozemnoí movi rochatkovoí shkoli (Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.). Print.

Ibragimova L. A., Kompetentnostnyy podkhod: metodologicheskaya osnova sovremennogo obrazovaniya (Competence approach the methodological basis of modern education) / Ibragimova L. A., Petrova G. A., Trofimenko M. P. // Vestnik NVGU. 2010. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 28.01.2018).

Khodykina A.V. (2011). Formirovaniye metodicheskoy kompetentsii bakalavra pedagogiki v oblasti inostrannykh yazykov na osnove integrativnogo podkhoda (Ходыкина А. В. Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода: английский язык, языковой факультет: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – М., – 186 с.). Print.

Mayér N.V. (2015). Formuvannya metodichnoy kompetentnosti u maybutnikh vikladachiv frantsuz'koi movi: teoriya í praktika. Monografiya / Nataliya Vasilivna. – К.: Vid. tsentr KNLU. (Майєр Н.В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика. – К.: КНЛУ, 2015. – 471 с.) Print.

Polat Ye. (2004). Metod proyektov: tipologiya i struktura (Полат Е. Метод проектов: типология и структура // Лучшие страницы педагогической прессы. – №1. – С. 9-17). Print.

Semenova Ye. (2007). Formirovaniye professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka na osnove kontekstnogo podkhoda (Семенова Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : автореферат дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2007. – 25 с.). Print.

Solovova N.V. (2010). Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza (Methodical competence of the teacher of the university): Monografiya. M.: Izd vo APK i PPRO. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза: монография. – М.: Изд-во Академии повышения квалификации, 2010.– 323 с.). Print.

Tatarnitseva S. (2003). Metodicheskaya kompetentsiya uchitel'ya i yeye formirovaniye v protsesse samostoyatel'noy raboty studentov (Татарницева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Сам. гос. пед. ун-т. – Тольятти, 2003. – 21 с.). Print.

Yevseyev A. B. Kompetentnostnyy podkhod k professional'no-yazykovoy podgotovke menedzherov turizma v vuze (Евсеев А. Б. Компетентностный подход к профессионально-языковой подготовке менеджеров туризма в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Евсеев Андрей Борисович; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М., 2011. – 24 с.). Print.

DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCE IN PROSPECTIVE TEACHERS OF CLASSICAL LANGUAGES THROUGH PROJECT METHODOLOGY

Vyacheslav Shovkovy

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 professional activity of a teacher requires a wide range of skills and personal qualities including flexibility, creativity, getting adjusted to learning conditions, the ability to select an appropriate teaching methodology and assessment technique as well as compile syllabuses, educational materials, textbooks, etc. All these skills and qualities are components of pedagogical competence which is the key to professional training of prospective teachers of classical languages. Developing the above-mentioned competence requires specific

training so that it fully reflects real conditions of teaching activity. Therefore, to develop pedagogical competence, the author suggests making use of project methodology with the focus on simulating real professional activities of a teacher.

Purpose. The article aims at defining the concept of pedagogical competence of a classical languages teacher. It describes the competence structure, considers the project methodology in terms of its implementation in teacher training as well as develops criteria to assess the acquisition level of the competence under discussion.

Results. Based on the analysis of a number of researches, pedagogical competence of a classical languages teacher is defined as a system of knowledge and skills, abilities and readiness of a prospective teacher to design and organize the process of teaching classical languages. Additionally, the competence involves assessment skills, the ability to design educational materials and motivate students to learn classical languages, be flexible and creative while addressing a variety of standard and non-standard situations in the classroom. With these concepts in mind, the author insists on project methodology underlying the process of building pedagogical competence. In particular, 7 short-term creative projects were developed to be carried out in pairs or groups. They include: Designing a syllabus (competence-based approach); Building lexical competence in classical languages; Developing grammatical competence in classical languages; Shaping linguistic and sociocultural competence in classical languages; Building competence in reading; Designing a final test; Planning a class in classical languages. The level of competence acquisition is assessed relying on the following criteria: the quality of the selected teaching materials, compliance of the materials with the curriculum requirements, arrangement of exercises and tasks, the quality of exercises, and the correlation of the language material with professional needs of the students.

Discussion. In further research, we think it necessary to experimentally verify the effectiveness of the developed projects for building pedagogical competence of prospective teachers as well as to model the teaching process based on experimental data

Key words: classical languages, Latin, Ancient Greek, pedagogical competence, project methodology, criteria for assessing pedagogical projects.

Vitae:

Vyacheslav Shovkovy, Dr.Sc. in Pedagogy, professor, Head of Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. His scientific interests: Teaching methodology of classical and modern languages.

Correspondence: schovk@bigmir.net

ОЛЬГА КВАСОВА (м. Київ), НАТАЛІЯ ЛЯМЗІНА (м. Львів)

УДК=378:811.111+004

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНІХ УМІНЬ ЧИТАННЯ Й ПИСЬМА У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ВЕБ-КВЕСТУ

У статті висвітлюється один з етапів веб-квесту, розробленого для навчання майбутніх економістів професійно орієнтованої англійської мови, а саме етап читання та опрацювання онлайн-текстів. Створення вторинних писемних текстів на основі первинних онлайн-текстів належить до вагомих умінь, необхідних сучасним фахівцям. Представлений у статті веб-квест GoingGlobal ураховує труднощі створення вторинного тексту нерідною мовою та передбачає втілення низки принципів, що сприяють більш ефективному розвитку інтегрованих умінь читання та письма. Авторами специфіковані уміння, необхідні для читання презентаційних онлайн-текстів та створення на їх основі вторинних писемних текстів (повного тексту усного виступу та тез слайдового супроводу комп'ютерної презентації). Особливий наголос робиться на запобіганні плагіату під час виконання зазначених завдань.

Ключові слова: веб-квест, читання та опрацювання онлайн-презентаційних текстів, інтегровані уміння читання та письма, запобігання плагіату.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Професійна діяльність у сьогоденному світі є невід'ємною від читання, опрацювання та застосування величезних масивів інформації, доступних завдяки мере-

жі Інтернет. Інформація різниться в залежності від фахової та тематичної спрямованості, мети її застосування та, зрештою, повноти та глибини її опрацювання. Відтак, сучасний фахівець повинен володіти, по-перше, за-

гальними вміннями комп'ютерної грамотності, по-друге, вміннями вилучати інформацію під час різних видів професійно орієнтованого читання та опрацювати її належним чином при тому, що ефективність взаємодії цих умінь базується на комплексі достатньо розвинених когнітивних умінь. У разі необхідності використання текстів, написаних нерідною мовою, складність виконання зазначеної діяльності зростає у рази. Тому нагальною потребою сучасної вищої освіти є застосування засобів і методів навчання іноземної мови (ІМ), які б забезпечували паралельний та взаємопов'язаний розвиток комп'ютерної грамотності та оволодіння професійно орієнтованою ІМ. Одним із таких засобів навчання визнано веб-квест (ВК) або веб-проект.

Аналіз останніх досліджень. ВК знайшов поширене використання протягом останніх 20 років у різних типах навчальних закладів, під час вивчення різних предметів, на різних етапах вивчення дисциплін у середній та вищій школі. Особлива увага, зокрема, іспанських дослідників була прикута до використання ВК у навчанні ІМ для професійного спілкування (R. Agolli 2011; F.F. Almudena 2010; J. G. Laborda 2009; M. J. Luzón-Marco 2002, 2007; A. Mejia 2017; I. Pérez Torres 2005, 2007). У дослідженні, присвяченому використанню ВК у навчанні майбутніх економістів англійської мови професійного спрямування (Liamzina 2015), ми спиралися на доробок, зокрема, I. Pérez Torres, яка сформулювала такі принципи створення ВК, спрямованого на вивчення професійно орієнтованої англійської мови: вмотивоване використання автентичних матеріалів мережі Інтернет; урахування рівня іншомовної компетентності студентів під час розроблення ВК, постановка менш складних професійно спрямованих завдань студентам з низьким рівнем мовленнєвих умінь та забезпечення їх більшою кількістю лінгвістичних опор; чітке формулювання лінгвістичних та нелінгвістичних завдань та їх спрямованість на вирішення завдань ВК; процес створення кінцевого продукту ВК повинен сприяти комунікативному розвитку студентів. Особливо вагомим вважаємо запровадження I. Pérez Torres системи лінгвістичних опор, відповідних рівню лінгвістичного розвитку студентів, а саме: завдання на активізацію попередніх (предметних) знань задля прискорення розу-

міння інформації та координації виконання головного завдання ВК, «мовну майстерню», що включає низку вправ/завдань, спрямованих на ефективне засвоєння/використання лексичних та синтаксичних аспектів ІМ та оволодіння відповідними стратегіями, допоміжні матеріали (госарії, навідні запитання, граматичний довідник тощо). Зрештою, погоджуємося із I. Pérez Torres у тому, що ВК повинен бути інтегрований до навчального плану та спрямований на розвиток тих умінь, які є найбільш актуальними на певному етапі навчання (Pérez Torres 2007: 9).

У цій статті ми маємо на меті розглянути один з етапів виконання ВК «Joining a Global Company», розміщеного на веб-сайті www.zunal.com. Цей етап передбачає читання та опрацювання інформації, запропонованої за певним посиланням, та представлення її у письмовому вигляді для подальшої підготовки усного виступу. Додатково торкнемось вагомих аспектів підготовки письмового тексту з точки зору академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання інформації під час читання та її подальше представлення у письмовому вигляді є, на думку таких вчених як W. Grabe (2003), A. Hirvela (2004), M. Leijten et al. (2014), L. Plakans (2010), M. Scardamalia & C. Bereiter (1987), одним з найактуальніших видів діяльності у таких професійних сферах як лінгвістика, техніка, бізнес. Відтак, завдання формувати уміння створювати письмові (вторинні) тексти на основі прочитаних (первинних) вже давно посідає вагоме місце у програмах з академічної та ділової англійської мови в університетах світу, а рівень сформованості цього уміння перевіряється в межах таких відомих міжнародних іспитів, як TOEFL iBT, Integrated Test of English (Trinity College London), PTE Academic (Pearson).

Згідно зі структурою розробленого нами ВК на початку виконання головного завдання студенти мали переглянути презентаційні тексти (ПТ) глобальних компаній, представлених на корпоративних веб-сайтах, та обрати компанію, про яку вони створюватимуть усну презентацію. Після цього вони мали прочитати обрані тексти уважно, з глибоким розумінням та створити на основі прочитаних (первинних) ПТ два види писемних (вторинних) текстів: нотатки для представлення на слайдах

комп'ютерної презентації та повний текст усного виступу. Саме цей етап роботи студентів розглядатиметься нами далі.

При створенні комплексу вправ для цього етапу ми спиралися на думку М. J. Luzón та М. N. Ruiz-Madrid про невід'ємність та одночасність процесів читання онлайнних текстів та їх опрацювання для подальшого застосування. Зазначені дослідники навіть запропонували новий англійський термін «wreading» («читання+письмо»). Під ним вони мають на увазі здатність розуміти прагматичні, дискурсивні та семіотичні ознаки онлайнних текстів, використовувати це розуміння для знаходження необхідної інформації, поданої у різні семіотичні способи, і свідомо та цілеспрямовано застосовувати її для досягнення певної мети (Luzón, Ruiz-Madrid 2008: 28). На думку дослідниць, сформованість у студентів зазначеної здатності, передбачає наявність: а) технічних умінь оброблення/опрацювання і організації інформації, б) лінгвістичних та семіотичних умінь, в) когнітивних умінь, г) метакогнітивних умінь. Загалом формування умінь читати й одночасно опрацьовувати онлайнні тексти вимагає нового підходу до навчання ІМ – йдеться про набуття саме перелічених умінь.

Обґрунтування доцільності починати навчання майбутніх економістів опрацьовувати онлайнні тексти саме з ПТ компаній впливає з характеристик ПТ: вони є стислими та невеликими за обсягом, вони насичені інформацією, представленою не тільки вербально (з застосуванням різних шрифтів, кольору), а й візуально (за допомогою графіків, візуальних ефектів тощо), характеризуються застосуванням високочастотної лексики та граматичних структур, до того ж, мають виділені ключові слова, що слугують орієнтирами при сприйнятті інформації. Характеристики ПТ корпоративних веб-сайтів, що наведені у дослідженні А. Є. Гульшиної, забезпечують краще осмислення представленої інформації, а відтак, полегшують її фіксацію/нотування за допомогою наборів ключових слів. Отже, чинниками на користь вибору жанру «презентаційний текст» як первинний, на основі якого студенти будуть створювати вторинний, слугують такі, як: інформаційна та професійна спрямованість; автентичність; лінгвістична доступність; проблемність та новизна; відповідність харак-

теру інформації рівню предметної та мовної підготовки студентів; стійкість інформації, що міститься у тексті, тобто її актуальність протягом тривалого часу; авторитетність сайтів-джерел тестових матеріалів (Hulshina 2006).

Використання лінгвістично нескладних первинних презентаційних текстів як основи для створення текстів вторинних, дає змогу скористатися рекомендацією I. Pérez Torres, наведеною вище: знизити загальний рівень складності ВК шляхом полегшення завдання з читання. З огляду на особливу важливість саме опрацювання інформації у нашому ВК, не можна не погодитися із Н. Л. Журбенко (Zhurbenko), яка стверджує, що надто високий рівень проблемності первинного тексту може перешкодити сприйняттю тексту студентами через можливу необізнаність останніх з принципами структурування текстів, тема-рематичній прогресії, організації міжфразових зв'язків. Це може призвести до повного або часткового нерозуміння первинного тексту та, як наслідок, неможливості продукувати на його основі якісного вторинного тексту (Zhurbenko 2008: 101). Отже, не применшуючи вагомості читання (сприйняття) первинного електронного тексту для створення на його основі вторинного (писемного) тексту усного виступу, а також його слайдового супроводу, ми, слідом за Н. Л. Журбенко, наголошуємо на вагомості етапу, що розглядається.

Наведені вище аналітичні висновки дали підстави визначити, ті головні *уміння у читанні та опрацюванні* ПТ корпоративних веб-сайтів, які повинні бути сформовані у майбутніх економістів, а саме: 1) роль ключових слів, графічно виділених автором/авторами ПТ, як основних носіїв смислового змісту тексту, 2) належний рівень мультимедійної грамотності майбутніх економістів, який передбачає: а) орієнтування в мультимедійній інформації, присутній на веб-сторінках та б) користування текстовими редакторами для фіксування опрацьованої інформації. Необхідною передумовою ефективного читання ПТ є обізнаність студентів у принципах структурування інформативних текстів – для цього їм пропонується скористатися відповідною предметно-когнітивною опорою та ознайомитися з текстом, розміщеним за посиланням (Liamzina 2015:108). Метою опрацювання є фіксування сприйнятої інформа-

ції для використання набору ключових слів з метою: а) їх розгортання до повного зв'язного та цілісного тексту монологу (на письмі) та б) тезового оформлення тексту слайдів комп'ютерної презентації

Специфікуємо уміння повного та детального розуміння інформації первинного тексту та уміння, які необхідні для створення на його основі писемного, вторинного тексту. До таких умінь відносимо: 1) уміння розуміти макроструктуру тексту (визначати і формулювати основну ідею/тему тексту; аналізувати структуру тексту (визначати вступ, основну частину, закінчення); визначати речення, що а) розкриває головну ідею тексту у вступі, б) формулює головну ідею тексту за допомогою інших слів у закінченні; визначати і формулювати основну ідею/тему параграфа); 2) уміння розуміти мікроструктуру тексту (аналізувати структуру параграфа; відрізнити головну інформацію від другорядної у параграфі; визначати головне речення параграфа (*topic sentence*); виявляти ключові слова головного речення параграфа; визначати речення, що а) розвиває головну ідею параграфа (*supporting sentence*) та б) містить одиниці ілюстративної/пояснювальної інформації (факти, цифри, дані); визначати ключові слова в реченні, що розвиває головну ідею параграфа (*supporting sentence*); визначати одиниці ілюстративної/пояснювальної інформації; перевіряти себе: зіставляти своє розуміння тексту/параграфа з набором ключових слів і одиниць ілюстративної/пояснювальної інформації); 3) уміння фіксувати опрацьовану інформацію на рівні параграфа та тексту (створювати набори ключових слів та одиниці ілюстративної/пояснювальної інформації кожного параграфа; створювати скорочену версію тексту, представлену заголовком, наборами ключових слів та одиниць ілюстративної/пояснювальної інформації до кожного параграфа; перевіряти себе: зіставляти своє розуміння тексту/параграфа з його скороченою версією).

Формування у студентів умінь опрацювання комп'ютерних текстів, висунуте іспанськими дослідниками як вимога до курсу ІМ професійного спрямування, повинне, на нашу думку, отримати чітке визначення і відповідний план втілення. У жодному випадку комп'ютерна грамотність не може зводитися умінням фіксувати здобуту інформацію за допомогою технічно

нескладного прийому «копіюй-та-вставляй» (*copy-paste*). Поширення саме такої практики у процесі підготовки рефератів, курсових та інших студентських та/або наукових робіт констатують освітяни в цілому світі, з огляду на що вживаються у глобальному вимірі заходи проти плагіату (Harwood 2010; Howard 1993; Pecorari 2010; Perkel 2010; Roig 2001).

Щоправда, існують і дещо інші думки на використання прийому «копіюй-та-вставляй». Так, D. Perkel, з одного боку, визнає прийом «копіюй-та-вставляй» несумісним з етикою використання авторського продукту, особливо під час читання та письма, з другого – навіть виправдовує його, пояснюючи це новими умовами та видами дигітальної/цифрової (*digital*) або електронної грамотності. Автор тлумачить цей прийом як «свідомий акт вибору, оброблення та привласнення роботи інших» (Perkel 2010: 9), але визнає, що при написанні своїх статей сам неодноразово вдається до нього: таким чином він має можливість підтримувати смисловий зв'язок з ідеями інших дослідників, реорганізувати й комбінувати їх по-різному.

Y. Eshet, своєю чергою, називає використання прийому «копіюй-та-вставляй» проявом здатності до дигітальної репродукції (*digital reproduction*), яка на його думку, є складовою загальної дигітальної (електронної) грамотності. У своєму дослідженні він ставить такі запитання: яка допустима частка скопійованого у тексті, щоб він вважався оригінальною працею, а не плагіатом? Чи є у копіюванні частка творчості? В яких випадках копіювання вважати суто плагіатом, а не використанням нових можливостей, наданих людству ІТ? (Eshet 2002: 163). Проаналізувавши дані проведеного експерименту, за участю старшокласників, студентів ВНЗ (до 28 років) та дорослі (30–40 років), дослідник дійшов цікавих висновків: копіювання не визнають плагіатом переважно молоді люди: 75 % проти 13 % опитуваних старшого віку. І навпаки, у завданні на редагування та/або перетворення копійованого тексту на щось нове старша група отримала значно кращі результати, що збігається з даними і деяких інших досліджень (Labbo 2006). Загалом, проводячи більше часу з комп'ютером і маючи кращий розвиток технічної складової дигітальної/електронної компетентності, молоді люди відзначаються недостатньо сфор-

мованими умінями творчо використовувати здобуті в мережі знання, і вдумливо перетворювати їх із конкретною метою.

Під кутом зору таких міркувань привертає увагу дослідження щодо володіння студентами різними видами письма на основі прочитаної академічної літератури, що його провели R. M. Howard, T. Serviss та T. K. Rodrigue (2010). Згідно з отриманими даними лише незначна частина студентів уміє правильно цитувати та реферувати текст, написаний навіть рідною мовою. Встановлено, що читання й опрацювання текстів задля подальшого застосування наявної в них інформації при написанні наукового повідомлення супроводжується, окрім власне цитування та реферування, такими видами письма, як копіювання (*copying*) повне та часткове або уривкове копіювання (*patchwriting*). Останнє полягає в копіюванні тексту-джерела з наступним закресленням деяких слів, зміною граматичних структур та заміною кожного зі слів синонімами (Howard et al. 2010: 233). При цьому, дослідниці наводять дані, отримані M. Roig, котрі свідчать про те, що до часткового копіювання при опрацюванні тексту вдаються також і науковці (22% опитаних ним фахівців з науковим ступенем) (Howard et al. 2010: 179).

Висновки. З одного боку, існування Інтернету як необмеженого й доступного у часі джерела інформації не може зупинити звернення користувачів до його матеріалів та їх копіювання, яким би несанкціонованим воно не було, з іншого – в копіюванні текстової інформації можна побачити раціональне зерно (можливість комбінувати ідеї, редагувати текст тощо), яке з користю може застосуватися під час навчання. Насамкінець, дані про недостатньо розвинену в молодих людей здатність користуватися прийомами трансформувати копійований текст задля створення якісних вторинних текстів, свідчать про прогалини в їх лінгвістичній компетентності, окреслюють новий напрям роботи з навчання студентів читання і письма в електронному середовищі.

Перспективи дослідження. Питання чи вважати часткове копіювання плагіатом, залишається відкритим, хоча самі R. M. Howard, T. Serviss та T. K. Rodrigue схилиються до думки, що часткове копіювання – це перехідна ланка до оволодіння умінням власне реферування

тексту-джерела. Особливого значення це зауваження набуває, з огляду на ті труднощі, з якими стикаються студенти немовного ВНЗ при читанні та опрацюванні професійно орієнтованих текстів, викладених не рідною, а ІМ. Звідси випливає необхідність розробляти ефективні методики навчання студентів створювати вторинні тексти нерідною мовою та із застосуванням комп'ютерних засобів навчання, зокрема ВК. Саме у створенні таких методик ми й вбачаємо перспективи подальших досліджень.

References

- Agolli R. *WebQuest as a Fruitful Educational Innovation in ESP Arena // International conference «ICT for Language learning»*. – 4th ed. http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IBL44-291-FP-Agolli-ICT4LL2011.pdf
- Almudena F. F. (2010). *The CLIL Quest: A Type of Language WebQuest for Content and Language Integrated Learning (CLIL) // CORELL: Computer Resources for Language Learning*. – № 3. – P.45–64. <http://www.ucam.edu/sites/default/files/corell/Issue03.pdf>.
- Baelo S. (2010). *Blended. Learning and the European Higher Education Area: The Use of WebQuests / S. Blended Baelo // Porta Linguarum*. – Enero. – № 13. – P. 43–53. Print.
- Eshet Y. (2002). *Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments // Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. – P. 493–498. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1557&context=etd>.
- Grabe, W. (2003). *Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice*. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 243–259). Cambridge: Cambridge University Press. Print.
- Harwood, N. (2009). *An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines*. *Journal of Pragmatics*, 41(3), 497–518. Print.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. Print.

Howard R. (1993). A plagiarism sentiment // *Journal of Teaching Writing*. – №11 (3). – 233–246.

Howard R. M., T. Serviss and T. K. Rodrigue. (2010). *Writing from Sources, Writing from Sentences // Writing and Pedagogy*. – Vol. 2.2. – P. 77–192. <http://writing.byu.edu/static/documents/org/1176.pdf>.

Hulshina, Anastasia levhenivna. (2006). *Lingvostilicheskie osobennosti teksta veb-saita: problema smyslovogo vospriatia (na materiale prezentatsionnykh tekstov veb-saita)* (Гульшина А.Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия: на материале презентационных текстов веб-сайта: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19.). Diss. Moscow. Print.

Labbo D. (2006). *International Handbook of Literacy and Technology / D. Labbo, R. D. Kieffer, D. Reinking*. – Vol. II. – P. 129–142. Print.

Laborda J. G. (2009). *Using web quests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies / J. G. Laborda // Educational Technologies & Society*. – № 12(1). 257–270. Print.

Leijten, M., Van Waes, L., Schriver, K., & Hayes, J. R. (2014). *Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources*. *Journal of Writing Research*, 5 (3), 285–337. Print.

Liamzina, N. K. (2015). *Metodyka navchannia maibutnikh ekonomistiv profesiino oriantovanoho anhliiskoho monolohichnoho movlennia z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii*. (Лямзіна Н.К. Методика навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англomовного монологічного мовлення з використанням інформаційних технологій). Diss. Odesa. Print.

Luzón-Marco M. J. (2007). *Enhancing WebQuest for Effective ESP Learning // CORELL: Computer Resources for Language Learning*. – № 1. – P. 1–13. <http://www.ucam.edu/corell/issues/Issue1.pdf>.

Luzón-Marco M. J. (2002). *A Genre Analysis of Corporate Home Pages / M. J. Luzón-Marco // LSP & Professional Communication*. — № 1. – Vol. 2. – P. 31–56. Print.

Luzón-Marco M. J. & M. N. Ruiz-Madrid. (2008). *Learning to Learn in a Digital Context: Language Learning Web tasks for an Autono-*

mising «Wreading» Competence // CORELL: Computer Resources for Language Learning. – № 2.– P. 28–45. <http://www.ucam.edu/corell/issues/Issue2.pdf>.

Mejia A. *The use of Web-quests in CLIL setting*. <http://prezi.com/mtpqbfbfh2gx/the-use-of-web-quests-in-clil-settings>.

Plakans, L. (2010). *Independent vs. Integrated Writing Tasks: A Comparison of Task Representation*. *Tesol Quarterly*, 44(1), 185–194. Print.

Pecorari D. (2010). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis // Australian review of applied linguistics*. – Vol.33. № 2. 231–324. <http://www.nla.gov.au/openpublish/index.php/ara/article/viewFile/2056/2440>.

Pérez Torres I. (2005). *A model of WebQuest for learning an L2 // Eurocall*. http://www.isabelperez.com/webquest/taller/I2/english/handout_wq_I2_en.pdf.

Pérez T. I. (2007). *Web Quest: a collaborative strategy to teach content and language on the Web // Eurocall*. – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.709&rep=rep1&type=pdf>.

Perkel D. (2010). *Copy and Paste Literacy: Literacy practices in the production of a My Space profile // Trab. linguist. apl.* – Vol. 49. – P. 493–511. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200011>.

Roig M. (2001). *Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors / M. Roig // Ethics & Behavior*. – № 11(3). – P. 307–324. Print.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing and language learning* (Vol. 2, pp. 142–175). Cambridge: Cambridge University Press. Print.

Zhurbenko, Natalia Leonidovna. (2008). *Metodyka obucheniiu sozdaniiu pismennykh vtorichnykh inoiazychnykh tekstov na osnove resursov internet (na material anhliiskogo iazyka)*. (Журбенко Н. Л. Методика обучения созданию письменных вторичных иноязычных текстов на основе ресурсов Интернета (на материале английского языка): дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.02). Diss. Moscow. Print.

BUILDING STUDENTS' READING-INTO-WRITING SKILLS IN WEBQUEST

Olga Kvasova

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

Natalia Liamzina

Department for Foreign Languages Teaching, M. Lysenko National Music Academy of Lviv.

Abstract

Background: Given the immediate access to multiple online resources and the necessity to utilize them in various professional fields has prompted the need in building of reading-into-writing skills in English. These skills could be effectively shaped while computer assisted language learning such as WebQuest.

Purpose: WebQuest, which has been used in various teaching/learning environments for over 20 years, appeared particularly relevant in teaching English for professional communication. Being based upon internet sources, WebQuest engages students in reading and processing texts offered in the Resources Section and further transforming them according to the Central Task of the WebQuest. This paper focuses on the skills the students need to develop in order to write two types of texts based on the reading online texts – writing brief notes for visual support (slides) and full text of their oral presentation.

Discussion: Performing WebQuest in a foreign language suggests that the students have to activate their intellectual resources while doing the professional tasks and face certain linguistic barriers. Therefore, WebQuest *Joining a Global Company* designed for students of economics (www.zunal.com) provides a variety of scaffolds which were first offered by I. Perez Torrez. These include activation of background knowledge, language workshops (lexical and grammatical exercises), glossaries, etc. The activities that comprise the language workshop are aimed to build such reading-into-writing skills as understanding macrostructure and microstructure of the online texts and fixate the most important information in writing. Each group of activities envisages the development of relevant subskills. Given the computer-based processing of the online texts, attention is paid to the issues of eliminating plagiarism while considering such writing techniques as copying, patchwriting and summarizing information.

Results: The role of the internet in obtaining information at today's workplace is invaluable, however, prospective professionals should be taught skills and strategies of effective processing this information without plagiarizing the sources.

Key words: WebQuest, reading and processing online texts, reading-into-writing skills, eliminating plagiarism.

Vitae

Olga Kvasova, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. 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; ualta@ukr.net

Natalia Liamzina, PhD, Associate Professor, Department for Foreign Languages Teaching, Mykola Lysenko Lviv National Music Academy. Her research interests include teaching ESP, computer assisted FL learning, language testing and assessment (LTA). She is a member of UALTA.

Correspondence: lyamzinaanat@gmail.com.

ТАМАРА КАВИЦЬКА, ВІКТОРІЯ ОСІДАК (м. Київ)

УДК=378:811.111

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядається контроль у навчанні англійської граматики як інструмент оптимізації процесу формування іншомовної граматичної компетентності, інформування про проблеми та керування навчальним процесом студентів-філологів. З метою локалізації труднощів у засвоєнні граматичного матеріалу було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти 4 року навчання (n=63). Задля реалізації цілей дослідження було визначено об'єкти контролю граматики, відібрано тестові завдання, розроблено пілотний тест з граматики англійської мови та укладено анкету для самооцінювання та визначення рівня складності завдань. Аналіз результатів дослідження уможливив визначення проблем та труднощів в оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення та сформульовані висновки щодо шляхів подолання цих труднощів у навчанні граматики англійської мови.

Ключові слова: навчання граматики, контроль як засіб інформування та керування, проблеми в оволодінні граматичним матеріалом, об'єкти контролю, тестові завдання.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Попри беззаперечну вагу та значення граматики, яка зростає відповідно до рівня загальної іншомовної компетентності студентів (Gao, 2001; Swan, 2006; Larsen-Freeman), існує загалом негативне ставлення студентів до занять з граматики іноземної мови (ІМ). Незважаючи на роки вивчення граматики, рівень володіння студентами граматичною стороною мовлення не завжди є задовільним. Труднощі, на думку студентів, передусім пов'язані з вибором та функціональним оперуванням арсеналом граматичних структур у мовленні, кількістю граматичних помилок та нездатністю студентів виходити за межі базового інвентарю граматичних одиниць. Звідси, як зазначає Ларсен-Фріман, основне завдання викладача у навчанні граматики полягає не стільки у формуванні граматичних навичок та вмій, скільки у визначенні проблем в оволодінні студентами граматичним матеріалом (Larsen-Freeman). У зв'язку з цим зростає роль контролю як засобу управління навчанням у контексті формування іншомовної граматичної компетентності. Проте, якщо контроль у навчанні ІМ як засіб інформування про проблеми та управління вивченням ІМ (Black & William, 1998; Boud & Falchikov, 2006; Петрашук, 1999; Weir, 2005) неодноразово виступав об'єктом досліджень, то його застосування для оптимізації процесу формування іншомовної граматичної компетентності залишається недостатньо вивченим, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Поняття контролю у методичних дослідженнях розглядається з двох взаємопов'язаних точок зору, які органічно доповнюють одна одну. По-перше, контроль є засобом перевірки та інформування, по-друге – засобом управління (Black & William 1998; Boud & Falchikov 2006; The impact... 2004). В останні десятиліття особливої уваги отримав контроль як засіб управління, що забезпечує постійний зворотний зв'язок (Петрашук 1999; Black & William 1998; Boud & Falchikov 2006; The impact... 2004). Завдяки зворотному зв'язку зміщуються акценти з контролю як засобу перевірки і констатації рівня досягнень студентів на контроль як засіб раціонального управління навчальною діяльністю. Так, за допомогою контролю, тобто аналізу та оцінки отриманих результатів, здійснюється корекція навчальної діяльності та оптимізація подальшого процесу навчання (Black & William 1998; Boud, & Falchikov 2006; The impact... 2004). Отже, контроль як засіб управління забезпечує постійну інформацію про успішність оволодіння студентами граматичним матеріалом за певний термін навчання, дозволяючи таким чином визначити проблеми в оволодінні граматичним матеріалом та скоригувати навчальну діяльність студентів. Саме до цієї характеристики контролю ми звернулися з метою визначення труднощів у процесі оволодіння студентами іншомовною граматичною компетентністю.

Мета статті – шляхом аналізу результатів тесту з граматики та анкети для самооці-

нювання визначити проблеми та труднощі в оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення та розробити заходи щодо їх подолання у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу.

Підготовка до тесту з граматики ІМ: визначення мети та об'єктів контролю.

Здійснення ефективного контролю передусім полягає у чіткому формулюванні мети проведення тесту, правильному визначенні об'єктів контролю та відборі тестових завдань згідно з обраними об'єктами. Поділяючи визначення мети тесту, сформульоване О.П.Петрашук (Петрашук 1999: 21-22), основною метою тесту з граматики ІМ є вимірювання рівня сформованості граматичної компетентності або здатності студентів розпізнавати і вживати саме ту граматичну структуру, яка чітко й економно передає зміст ситуації мовлення під час розв'язання типових комунікативних/тестових завдань у тестових та позатестових ситуаціях. Разом з тим цілі кожного окремого тесту з граматики ІМ, за допомогою якого реалізується контроль, є різними, оскільки вони мають свої завдання, функції та статус результатів. Мета тесту з граматики ІМ, який аналізується у цій статті, полягає у визначенні прогалів в оволодінні студентами граматичним матеріалом та, за результатами цього тесту, формулюванні висновків щодо шляхів оптимізації навчання граматики.

У теорії та практиці контролю його об'єкти складають зміст навчання (Головач 1997: 37). Специфіка навчання на мовних факультетах полягає в оволодінні студентами основами комунікативної компетентності, компонентами якої виступають базові навички та вміння (Програма 2001: 3-5). Особлива увага при цьому приділяється розвитку вміння граматично й функціонально правильно оформляти думки (Програма 2001: 4). Таким чином, контроль граматики ІМ має забезпечити визначення рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності у межах засвоєного матеріалу.

Необхідною умовою оволодіння дорослими ІМ більшість дослідників вважають усвідомлення (Swan 2006; Celce-Murcia & at.al. 1995; Larsen-Freeman). Це означає, що засвоєння граматики ІМ відбувається краще, якщо студенти самостійно набувають знань, формулюючи правила вживання граматичних структур (Swan 2006; Gao 2001; Larsen-Freeman). Саме знання, на думку вчених (Celce-Murcia & at.al.;

Ur 2009), забезпечують найбільш економний і ефективний шлях оволодіння ІМ.

У психології знання трактується як «частина навчального матеріалу, що засвоюється свідомо, а отже отримує відображення у свідомості та набуває вищої психічної функції» (Основи... 1986: 145; Widodo 2006). Під граматичними знаннями ІМ розуміють цілеспрямовано відібраний та упорядкований граматичний матеріал, який студент повинен засвоїти протягом курсу вивчення мови (Основи... 1986: 145). Тут йдеться не лише про окремі мовленнєві одиниці (наприклад, морфеми, окремі слова, речення тощо), але й про особливості їх структурної організації. Іншими словами, у процесі оволодіння ІМ студентам необхідні практичні та теоретичні знання про мову, яка вивчається (Основи... 1986: 144-145; Celce-Murcia & at.al. 1995; Larsen-Freeman; Widodo 2006). Студенти мовних факультетів, зокрема, мають володіти *теоретичними знаннями* про:

- Морфологічні елементи будови слова (морфеми, афікси тощо);
- Граматичні категорії (число, рід, відмінки; час, аспект та стан дієслова; завершеність/незавершеність тощо);
- Лексико-граматичні класи слів (частини мови);
- Синтаксичні структури (комунікативні та структурні типи речень);
- Трансформаційні процеси (номіналізація, вербалізація тощо);
- Типи синтаксичного зв'язку (керування, узгодження, прилягання тощо) (Програма 2001: 52-54) та *практичними знаннями* на кшталт:
 - як дати пораду, наказати, запитати;
 - як розповісти про минулі події, щоденні справи чи плани на майбутнє;
 - як порівняти речі, явища;
 - висловити упевненість тощо (Програма 2001: 42-48).

Окрім усвідомлення структурної будови мови, у навчанні граматики важливу роль відіграє автоматизація граматичних зв'язків, які є обов'язковою умовою правильного спілкування (Скляренко 1985: 70). Тому наступним об'єктом навчання граматики є формування *мовленнєвих граматичних навичок*. Відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності в методиці викладання ІМ виділяють граматичні навички письма, граматичні навички аудіюван-

ня, граматичні навички читання, граматичні навички говоріння. Граматичні навички говоріння та письма вважають репродуктивними, граматичні навички аудіювання та читання – рецептивними граматичними навичками. Проте, на нашу думку, така класифікація вимагає перегляду, оскільки у контексті когнітивної теорії навчання навряд чи можна виокремити винятково рецепцію у процесі засвоєння граматики. Сформованість так званих репродуктивних граматичних навичок є однією з передумов розвитку вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формах та розуміти думки інших людей в усній та письмовій формах.

Як об'єкт навчання та контролю виділяються також *граматичні вміння* (Celce-Murcia & at.al 1995: 6; Контроль... 1986). Граматичні вміння базуються на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань (Larsen-Freeman; Контроль... 1986). Завдяки сформованим граматичним вмінням студенти здатні граматично правильно оформлювати свої думки в усній та письмовій формі *на рівні тексту* та розуміти мовлення інших. Контроль на цьому рівні передбачає визначення рівня сформованості комплексів граматичних навичок та знань (Celce-Murcia & at.al 1995: 6; Larsen-Freeman; Контроль... 1986: 25).

Отже, відповідно до об'єктів навчання, ми виділяємо такі об'єкти контролю граматики ІМ: граматичні знання, граматичні навички та граматичні вміння.

Визначення структури граматичного тесту.

Найвагомішим критерієм при конструюванні тесту та відборі тестових завдань є критерій відповідності завдань потребам студентів, для яких вони розробляються (Heaton 1991: 18-22; Weir 2005: 7). Тобто, з одного боку, контролю підлягають ті знання, навички та вміння, які є необхідними для здійснення навчальної діяльності (Heaton 1991: 12), а з іншого – завдання мають «віддзеркалювати ті дії з мовним та мовленнєвим матеріалом, які студенти використовуватимуть у подальшій роботі» (Програма, 2001: 11).

Аналіз граматичних тестових завдань, представлених в літературі (Контроль... 1986: 13-19; Скляренко 1985; Heaton 1991), дозволив згрупувати їх за тими об'єктами, на контроль яких вони спрямовані. Так, для контролю граматики найчастіше застосовуються тестові завдання (ТЗ) *множинного вибору, на*

визначення помилки, на завершення, на реконструкцію змісту, на трансформацію, на сполучення, на доповнення, на трансформацію, переклад та завдання із вільноконструйованою відповіддю.

Знання найефективніше контролювати шляхом застосування ТЗ множинного вибору та ТЗ із вільноконструйованою відповіддю (Головач 1997: 86; Контроль... 1986: 13-19).

Психологічною основою роботи студентів з ТЗ множинного вибору є впізнання і вибір. Відмінною зовнішньою ознакою цих ТЗ є низка вибіркових відповідей. Завдання студента полягає у виборі однієї правильної відповіді із декількох варіантів. Оптимальна кількість альтернатив складає 5, проте для ТЗ з контролю граматики рекомендується 4 альтернативи (Heaton 1991). ТЗ перехресного вибору є продуктивнішим завданням порівняно з ТЗ множинного та альтернативного вибору, оскільки у такому випадку вибір студента базується на аналізі та логічному осмисленні запропонованих варіантів.

Розрізняють два види ТЗ з вільноконструйованою відповіддю: 1) студент має дати точну відповідь на поставлене запитання, 2) студент має завершити пропуски в завданні.

Поширено серед методистів є думка про те, що завдання для контролю *рецептивних граматичних навичок* будуються від форми до значення (Брейгіна, & Климентенко 1979: 55). Завдання цієї групи спрямовані на контроль рівня здатності студентів розрізняти формальні граматичні сигнали і розуміти зміст граматичних структур (ГС), які вивчаються. Дослідники зазначають, що у процесі формування рецептивної граматичної навички бажано, щоб спосіб перевірки або зовсім не передбачав мовленнєвої реакції студентів ІМ, або передбачав лаконічну реакцію, яка б включала ГС, що вивчається (Скляренко 1985). При цьому наголошується на тому, що визначальним фактором виступають розумові та вербальні операції з граматичним матеріалом, які лежать в основі реалізації рецептивної граматичної навички (Ніколаєва 1996: 15). Для розуміння ГС та, відповідно, речення і тексту, студент здійснює наступні дії: виділення ознак, співвіднесення виділених ознак із граматичною категорією, зіставлення категорії з функцією, співвіднесення форми з граматичним значенням, співвіднесення граматичного

значення з лексичним (Брейгіна & Климентенко 1979: 55).

У методичній літературі доцільними видами ТЗ, що відповідають цим операціям, є: 1) на зіставлення; 2) на завершення; 3) на запитання-відповідь; 4) на узагальнення 5) ТЗ множинного вибору, 6) на виправлення помилки (Ніколаєва 1996: 15). Проте, на нашу думку, навряд чи ТЗ на завершення чи виправлення помилки можна вважати такими, що спрямовані на контроль сформованості рецептивної навички. Більш того, контроль сформованості рецептивної граматичної навички у спосіб, що зовсім не передбачав би мовленнєвої реакції студентів ІМ, або передбачав би лаконічну реакцію, не видається природнім. Ми навчаємо граматики не заради формальної коректності структур; у процесі формування граматичних навичок та умінь ми навчаємо комунікації засобами ІМ.

Під час контролю сформованості *репродуктивних граматичних навичок*, як зазначають дослідники, використовуються ТЗ, в яких має місце спрямованість від значення до фор-

ми (Брейгіна & Климентенко 1979). Мета ТЗ полягає у визначенні сформованості здатності студентів передати усно/письмово відповідні ГС (Скляренко 1985). Основна вимога до цих ТЗ полягає у забезпеченні комунікативного, вмотивованого, ситуативного або контекстного використання граматичного матеріалу, який вивчається. У методичній літературі описані такі можливі прийоми перевірки сформованості репродуктивної граматичної навички: ТЗ на запитання-відповідь, підстановку, трансформацію, завершення (Скляренко 1985: 68).

ТЗ для *контролю граматичних умінь* мають суто мовленнєвий характер (Celce-Murcia & at.al 1995; Larsen-Freeman; Контроль... 1986: 25). Діапазон цих ТЗ дуже великий, наприклад, визначення та стисле формулювання головної думки прочитаного або прослуханого тексту, обмін думками із запропонованої проблеми, відповідь на спеціальні запитання, реконструкція сполучуваності тексту, написання анотації до тексту, переклад тощо, тобто контроль здійснюється на рівні тексту (Скляренко 1985).

Таблиця 1

Розподіл тестових завдань відповідно до об'єктів контролю граматики

Об'єкти контролю	Тестові завдання
Грамматичні завдання	1) множинного вибору, 2) з вільноконструйованою відповіддю
Грамматичні навички	1) на зіставлення, 2) на завершення, 3) на запитання-відповідь, 4) на узагальнення, 5) множинного вибору, 6) на виправлення помилки, 7) на підстановку, 8) на трансформацію
Грамматичні уміння	з вільноконструйованою відповіддю на рівні тексту: 1) переклад, 2) анотація, 3) обмін думками, 4) реконструкцію сполучуваності тексту тощо.

З метою виявлення граматичних труднощів та визначення рівня складності ТЗ зробимо та проаналізуємо структуру тесту, пілотні результати якого дозволять отримати інформацію про рівень успішності оволодіння студентами граматичним матеріалом та скоригувати за потреби навчальну діяльність. Відповідно до розглянутих критеріїв пропонуємо узгодити конструкт тесту з граматики ан-

лійської мови для студентів-філологів. Отже, відповідно до об'єктів контролю тест включає чотири рубрики: для визначення рівня сформованості теоретичних та практичних знань, граматичних навичок та умінь. До тесту включено 10 тестових завдань: ТЗ 1 (множинного вибору) ТЗ 2 (на завершення) та ТЗ 3 (із вільноконструйованою відповіддю) для контролю теоретичних граматичних знань; ТЗ 4 (на

зіставлення), ТЗ 5 (із вільноконструйованою відповіддю) для контролю практичних знань; ТЗ 6 (на трансформацію), ТЗ 7 (на підстановку), ТЗ 8 (множинного вибору) для контролю

граматичних навичок; ТЗ 9 (на переклад) та ТЗ 10 (на реконструкцію сполучуваності тексту) для контролю граматичних умінь (див таб. 2).

Таблиця 2

Структура тесту з граматики англійської мови

Теоретичні знання	ТЗ 1 множинного вибору ТЗ 2 на завершення ТЗ 3 із вільноконструйованою відповіддю
Практичні знання	ТЗ 4 на зіставлення (визначте функціональну різницю) ТЗ 5 із вільноконструйованою відповіддю (визначте практичну функцію)
Грамматичні навички	ТЗ 6 на трансформацію ТЗ 7 на підстановку ТЗ 8 множинного вибору (знайти і виправити помилку)
Грамматичні уміння	ТЗ 9 на переклад ТЗ 10 на реконструкцію сполучення тексту

Наведемо приклад тесту-анкети з граматики англійської мови.

Шановний студенте!

Розташуйте граматичні завдання у порядку від найменш до найбільш складного. Виконайте завдання та звірте відповіді з ключами.

Task 1. Choose the correct answer.

- All verbals possess the categories of
a) tense & person; b) voice & person; c) aspect & voice;
- The infinitive denotes:
a) primary action b) secondary action c) quality of the subject;
- The grammatical meaning of gerund is that of:
a) single action b) process and activity c) unreal action;
- The -ing form used with conjunctions is:
a) participle I b) gerund c) verbal noun.

Task 2. Complete the sentence to give the correct answer.

- The objective- with- the infinitive construction consists of
- In the sentence «**The weather being nasty**, we decided to spend a quiet evening at home» the phrase in bold is
- The -ing form in the sentence «I am sick and tired of your **comings** late» is
- All verbals do not perform the syntactical function of.....

Task 3. Define the syntactical functions of the infinitive and gerund.

- Our present concern will be to discuss the information obtained during the flight.
- They spoke very loudly without noticing the people who gathered around.
- Alpha-radiation was the first radiation to be studied in detail.
- «I've made my money by taking risk», he said.

Task 4. Explain the difference in meaning.

- A1. Sarah always finds faults with people.
A2. Sarah is always finding faults with people.
B1. I wish he had entered University. He's so talented.
B2. I wish he would enter University. He's so talented.
C1. Jane went on translating without noticing the kids who entered the room and watched her carefully.
C2. Jane edited Bob's manuscript and went on to translate the story.

Task 5. State what meaning is denoted by modal verbs:

- Ann did really well to pass that difficult exam. I **couldn't** have passed it.
- Would** you stay a little longer?
- You **must** have a passport to visit most foreign countries.
- You have been traveling all day. You **must** be tired.

Task 6. Paraphrase the sentence using the word in bold:

1. They report 20 countries have participated in the conference.
reported 20 countries in the conference.
2. It's a pity the weather is nasty today. We might invite friends for a barbecue.
But forfor a barbecue.
3. «You have to complete the project by Friday», he said to me.
insisted He..... by Friday.
4. Ben was seen to get in a car and drive away.
saw Someone and drive away .

Task 7. Fill in the correct form of the verb/verbal:

1. The movie, including all the previews, usually (to take) about two hours to watch.
 2. Do you regret (to offer) him the job? – Yes, I regret (to say) he's not a reliable employee.
 3. Neither his brothers nor his mother (to like) playing chess.
 4. John's father let him (to borrow) his car for the weekend.

Task 8. Choose the one word or phrase which is incorrect and must be changed to make the sentence correct. Give its correct form.

1. The weeks **were passing**, his money **were going**, and **there was** no profit **coming in**.
 A B C D
2. **Hidden** his fat face **in** his **greasy** hands, he called **himself** a fool.
 A B C D
3. **The** new stadium, **which** holds 90 **thousands** people, **will be opened** next month.
 A B C D

Task 9. Translate into English:

1. А тобі, як завжди треба втрутитися! Якби не ти, ми з Джеком вже давно би помирилися.
 2. Ви мусите відіслати картки сьогодні. Час уже запам'ятати, що ми завжди вітаємо з Різдом усіх своїх постійних клієнтів.
 3. Делегація китайських письменників має приїхати наступного вівторка. Якби ж то я могла піти на конференцію!

Task 10. Combine the sentences in the following paragraph to form a connected narrative.

An old man was on the point of death. He called his sons to his bedside. He ordered them to break a bundle of arrows. The young men were strong. They could not break the bundle. He took it in his turn. He untied it. He easily broke each arrow singly. He then turned toward his sons. He said to them, Mark the effect of union. United like a bundle, you will be invincible. Divided, you will be broken like reeds.

По завершенню тесту студенти визначають рівень складності кожного завдання за шкалою від 1 до 10.

Методологія та учасники дослідження. Розроблений тест з граматики було запропоновано студентам четвертого року навчання (63 особи) з метою локалізації проблемних зон у вивченні граматики для оптимізації навчального процесу та відповідно оптимізації навчання у конкретній групі. Вибір учасників тестування обґрунтований наступним чинником. Починаючи з третього року навчання, зміст навчання граматики передбачає циклічне повторення та узагальнення граматичного матеріалу, увага приділяється використанню ГС для досягнення різноманітних комунікативних, у тому числі й професійних цілей (Програма 2001: 6–7). Проте, саме на етапі узагальнення та повторення студенти висловлюють нарікання на роки вивчення граматичного матеріалу,

які не приносять бажаного результату, а саме: достатнього рівня сформованості граматичної компетентності, який би дозволив оперувати арсеналом ГС у мовленні. Тому, мета проведення цього тесту полягала у визначенні за допомогою результатів контролю проблем в оволодінні студентами граматичним матеріалом та скоригувати навчальну діяльність студентів, а відтак, підвищити їх загальний рівень володіння ІМ.

Студентам було запропоновано 1) виконати тест з граматики, який включав 10 тестових завдань, 2) здійснити самооцінювання за ключами та, по завершенню самоконтроль, 3) заповнити анкету для визначення складності запропонованих ТЗ. Отримані результати такого тесту забезпечують об'єктивні показники про рівень сформованості граматичних знань, навичок та вмінь, а також допомагають визначити труднощі в оволодінні граматичним

матеріалом. Тест та результати анкетування дозволяють, з одного боку, зрозуміти студенту власні прогалини в оволодінні граматичним матеріалом та співвіднести оцінку викладача з самооцінкою; з іншого боку, результати цього анкетування дозволять викладачу зрозуміти проблеми студентів та удосконалити процес опанування іншомовною граматиною.

Обговорення отриманих результатів.

Спочатку проілюструємо можливості контролю у навчанні граматики ІМ на прикладі окремої групи з метою індивідуалізації навчання до потреб конкретних студентів (14 студентів,

що вивчають японську як першу та англійську як другу іноземну мову). Згрупуємо результати анкетування для визначення рівня складності ТЗ у таблиці 3. У таблиці представлено кількісне сприйняття студентами складності запропонованих завдань. Рівні 1-3 відображають легкі, на думку студентів, завдання; рівні 4–7 – завдання середнього рівня складності; рівні 8–10 – складні завдання. Нагадаємо, що тестові завдання 1–3 розроблені для контролю теоретичних знань, ТЗ 4–5 – практичних знань, ТЗ 6–8 – граматичних навичок, ТЗ 9–10 – граматичних умінь.

Таблиця 3

Кількісний розподіл тестових завдань (ТЗ) за рівнями складності

РІВЕНЬ СКЛАДНОСТІ ТЗ	Кількісний розподіл тестових завдань (ТЗ) за рівнями складності									
	ТЗ 1	ТЗ 2	ТЗ 3	ТЗ 4	ТЗ 5	ТЗ 6	ТЗ 7	ТЗ 8	ТЗ 9	ТЗ 10
1				4			8			
2					4	2	4	2		
3				2	4	4		4		
4	2		2			4	2	4	2	
5	2			2	2			2	2	2
6	4	2		2	4			2		
7	4		2	2		2			2	
8	2	8				2			2	2
9		2	6						2	6
10		2	4	2					4	4

Узагальнимо отримані результати щодо складності ТЗ відповідно до об'єктів контролю (див. таб 4).

Таблиця 4

Кількісні показники складності ТЗ відповідно до об'єктів контролю

Об'єкти контролю	№ ТЗ	Легкі ТЗ	ТЗ середньої складності	ТЗ високого рівня складності
Теоретичні знання	1	–	8	6
	2	–	2	12
	3	–	2	12
Практичні знання	4	6	4	4
	5	8	6	–
Грамотичні навички	6	6	4	4
	7	12	2	–
	8	6	8	–
Грамотичні уміння	9	–	4	10
	10	–	2	12

Проаналізуємо отримані результати. Як видно із таблиць 3 і 4, найлегшими завданнями студенти визначили завдання на контроль практичних знань (ТЗ 4 на зіставлення, ТЗ 5 із вільноконструйованою відповіддю) та на контроль граматичної навички (ТЗ 6 на парафраз, ТЗ 7 на підстановку, ТЗ 8 множинного вибору). Складними студенти визначили завдання на контроль теоретичних знань (ТЗ 1 множинного вибору, ТЗ 2 на завершення, ТЗ 3 із вільноконструйованою відповіддю) та на контроль граматичних вмінь (ТЗ 9 на переклад, ТЗ на реконструкцію сполучуваності тексту). Відповідно до результатів тесту можна зробити такі висновки. Незважаючи на те, що теоретичні знання є частиною професійної компетентності студентів-філологів, результати тесту свідчать про низький рівень теоретичних знань студентів. Можливим поясненням може бути загальна практична спрямованість навчання граматики на молодших курсах, коли основна увага приділяється практичним знанням. Очікуваною проблемною зоною є рівень грама-

тичних умінь. Студенти мають суттєві проблеми з оперуванням комплексами граматичних навичок та вибором необхідних ГС для реалізації комунікативної мети при перекладі та реконструкції сполучуваності тексту.

Отже, результати тесту показали, що у цій групі процес навчання граматики можливо оптимізувати за рахунок теоретичної підготовки, яка є частиною професійної компетентності філологів, та мовленнєвих завдань, які закріплюють засвоєний граматичний матеріал та сприяють практичному усвідомленню вживанню ГС для розв'язання комунікативних та професійних завдань.

Далі пропонуємо проаналізувати результати тесту, який проводився у всіх групах четвертого року навчання. Загалом тест виконали 63 студенти. Метою цього тесту було локалізувати проблеми у вивченні граматики студентами-філологами четвертого року навчання. Узагальнимо результати анкетування для визначення рівня складності ТЗ у таблиці 5.

Таблиця 5

Узагальнені результати складності завдань тесту

Ступінь складності	Розподіл ТЗ за рівнями складності
1. Найнижча складність	ТЗ 7
2. Низька складність	ТЗ 5
3. Низька складність	ТЗ 1
4. Середня складність	ТЗ 2
5. Середня складність	ТЗ 8
6. Середня складність	ТЗ 3
7. Висока складність	ТЗ 4
8. Висока складність	ТЗ 10
9. Висока складність	ТЗ 6
10. Найвища складність	ТЗ 9

Як видно із таблиці 5, узагальнені результати тесту мають певні спільні риси із результатами тесту в окремій групі (див. таб. 3, 4). Проте, за результатами однієї групи можна отримати лише приблизне уявлення про узагальнений рівень сформованості граматичної компетентності студентів певного року навчання. Так, наприклад, завдання на контроль граматичних навичок студенти визначили як легкі (ТЗ 7) та завдання середнього ступеня

складності (ТЗ 8). Як складні були визначені завдання на контроль граматичних умінь (ТЗ 9, 10). Тобто, етап функціонування ГС в складі складних систем мовленнєвих вмінь потребує особливої уваги на заняттях з граматики.

Також аналіз узагальнених результатів дозволяє зробити нові висновки. Так, ТЗ 1-2 на контроль теоретичних знань студентів були відмічені як легкі. Загалом, це є свідченням того, що студенти усвідомлюють вагу теоре-

тичних знань, як важливої умови оволодіння ІМ. Крім того ТЗ 6 (на трансформацію) на контроль граматичних навичок та ТЗ 4-5 на контроль практичних знань студенти визначили як складні завдання. Припускаємо, що оскільки успішне виконання цих завдань залежить від складних когнітивних процесів, а саме свідомого виділення певних граматичних ознак та усвідомлення граматичної синонімії і контекстуального навантаження ГС, цей тип завдань викликав труднощі у їх виконанні. До того ж, частка продуктивності у цих завданнях є досить високою. Відповідно оптимізувати процес навчання граматики ІМ можливо за рахунок урахування специфіки когнітивних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи студентів.

Висновки. Узагальнимо основні ідеї щодо контролю у навчанні граматики ІМ. Отже, контроль як засіб управління, що забезпечує постійний зворотний зв'язок, має великий потенціал для оптимізації навчального процесу вивчення ІМ загалом і навчання граматики зокрема. Завдяки зворотному зв'язку контроль у навчально-виховному процесі дозволяє отримати інформацію не лише про успішність чи неуспішність оволодіння граматичним матеріалом, але й проводиться з метою діагностики для раціонального керування навчальним процесом шляхом коректного вибору методів і прийомів навчання. У цій статті на прикладі тесту з граматики проілюстровано можливість контролю у навчанні ІМ. Мета проведеного тесту полягала у визначенні рівня сформованості компонентів граматичної компетентності та виявленні проблем у процесі засвоєння граматичних знань, формування навичок, удосконалення вмінь шляхом проведення самоконтролю та саморефлексії щодо труднощів при виконанні завдань тесту. Результати тесту визначили прогалини у теоретичній підготовці студентів та труднощі на рівні граматичних умінь. Проблемними для студентів виявились також завдання, що спрямовані на певний рівень продукції і вимагають активного залучення когнітивних процесів.

Перспективи дослідження. Отже, контроль є ефективним засобом управління процесом оволодіння ІМ. Результати проведеного дослідження довели, що локалізація труднощів у оволодінні граматику ІМ дозволяє оптимізувати навчальний процес відповід-

но до індивідуальних проблем кожної групи. **Перспективи** подальшого дослідження пов'язуємо з визначенням валідності структури тесту для оцінки проблем у процесі формування іншомовної граматичної компетентності.

References

- Black, P., William, D. (1998). Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 5, Issue 1// Assessment and classroom learning. Print.
- Breigyna, M.Ye., Klymentenko, A.D. (1979). Kontrol v obuchenii inostranym yazykam u uchashchichsya srednich proftechuchilishch: Metod.posobiye. – M.: Vysshaya shkola, – 63s.
- (Брейгина, М.Е., Климентенко, А.Д. Контроль в обучении иностранным языкам у учащихся средних профтехучилищ: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1979. – 63с.). Print.
- Boud, D. and Falchikov, N. (2006). Australia Aligning assessment with long-term learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. – Vol. 31, No. 4. – P. 399–413. Print.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. – Retrieved from: www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf.
- Gao, C.Z. (2001). Second Language Learning and the Teaching of Grammar // Education 2. – P. 326-336 Print.
- Golovach, Yu.V. (1997). Kontrol urovnya sformirovanosti profesionalno-foneticheskoi kompeten tsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskovo vuza (na materialye angliiskogo yazyka): Dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.02 / Kievsk. gos. ped. un-t. – K., – 189 s.
- (Головач, Ю.В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Киевск. гос. пед. ун-т. – К., 1997. – 189 с.). Print.
- Kontrol v obuchenii inostranym yazykam v sredneye shkolye (1986). Kn. Dlya uchitelya: iz opyta shkoly / Ped.–sost. V.A.Slobodchikov. – M.:Prosveshcheniye, – S.13-19
- (Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта

школы / Ред.–сост. В.А.Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 13-34) Print

Heaton, J.B. (1991). Writing English language tests. – New York: Longman Inc., – 192 p. Print.

Larsen-Freeman, D. Teaching Language : From Grammar to Gramaring. – Boston, MA: Heinle & Heinle. – Retrieved from: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf.

Nikolayeva, S. Yu. (1996). Praktykum z metodyky testuvannya inshomovnoi leksychnoi kompetentsii (na materialy angliiskoi movy): Navch. Posibnyk. – К.: IZMN, – 312 s.

(Николаева, С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): Навч. посібник. – К.: IZMN, 1996. – 312с.) Print.

Osnovy metodiki prepodavaniya inostranykh yazykov (1986)/ Pod red. V.A. Buchbindera, V. Shtraysa. – К.: Vysshaya shkola, – 334 s

(Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А.Бухбиндера, В.Штрауса. – К.: Высшая школа, 1986. – 334 с.) Print.

Petrashchuk O.P. (1999). Testovyi control u navchanni inozemnoi movy v serednii zaralnoosvitnii shkoli: Monograph. – К.: Vydavnychiy tsentr KDLU, – 241s.

(Петрашчук, О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія.– К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 241 с.) Print.

Curriculum for English Language development in universities and institutes (Draft2) (2001)/ Kolektyv avt.: S/Yu.Nikolayeva, M.I.Solovei(керівники), Yu.V.Golovach ta in.; Kyiv.derzh.lingv.university ta in. – К.:British Council,. – 245 s.

ASSESSMENT FOR LEARNING IN TEACHING GRAMMAR TO TERTIARY STUDENTS

T. Kavytska, V. Osidak

Background: The importance of grammar in building foreign language competence is indisputable, especially as learners advance in proficiency. In terms of teaching grammar, as Larsen-Freeman suggests, it is less about polishing grammar abilities and skills but more about localizing a grammar problem. Therefore, many researchers insist that it is assessment that can provide feedback about students' progress and problems and make a strong contribution to the improvement of grammar performance through feedback analysis. Assessment is viewed in this case as a tool of managing, revisiting and redesigning the FL training.

Purpose: This objective of this paper is to show evidence of how interaction between assessment and teaching grammar to tertiary students can yield substantial learning improvements. The article also aims at discussing the empirical research carried out by the authors in order to reveal gaps in English grammar acquisition.

Discussion: The research, described in the paper, is designed in such a way that it could provide valid feedback from two perspectives: a student receives information about their progress to monitor language acquisition and improve performance whereas a teacher makes use of the information for the efficient management of the

(Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Николаева, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. університет та ін. – К.: Бриганська Рада, 2001. – 245 с.) Print.

Sklyarenko, N.K. (1985). Kontrol stepeni sformirovanosti gramaticheskikh navykov ustnoi rechi // Prakticheskiye voprosy kontrolya pri obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkolye: Sb. nauchn. tr. – М.: Izd. NII shkol MP RSFSR,. – S. 69–75

(Склярєнко, Н.К. Контроль степені сформованості граматических навчків усної речі // Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. научн. тр. – М.: Изд. НИИ школ МП РСФСР, 1985. – С. 69 – 75) Print

Swan, M. (2004). Teaching grammar – does grammar teaching work? –Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>.

The impact of formative assessment and learning intentions on students' achievements. – Hanover : Hanover research, – 16p. Print.

Ur, P. A (2009). Course in language teaching. Practice and theory. – Cambridge University Press. – 388 p..Print.

Weir, C.J. (2005). Language Testing and validation: An evidence-based approach. Palgrave Macmillan, – 316 p. Print.

Widodo, H.P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar // English Teaching: Practice and Critique, – Vol.5, No1. – P. 122–141. Print.

educational process. The feedback received by the teacher enables effective filling the gaps in students' grammar competence by restructuring the learning content and selecting appropriate teaching techniques. The research framework of the study has utilized the following steps: 1) defining objectives of testing grammar in tertiary school and identifying the objects for assessment; 2) developing a grammar test construct; 3) designing the test; 4) piloting the test; 5) analyzing the test results; 6) conducting a self-assessment survey among students (n=63).

Results: The study presented in the article has provided reliable evidence of substantial learning improvements as a result of using assessment in educational contexts in terms of classroom management.

Key words: teaching grammar, assessment as a management tool, problems in grammar acquisition, objectives of testing grammar, test items.

Vitae

Tamara Kavytska, PhD, Assistant Professor, 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

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.

Correspondence: viktoriya_osidak@ukr.net.

ЛАРИСА КРИСАК (м. Вінниця)

УДК 371.333:811.112.2=614.253

СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Проаналізовано структурно-композиційні особливості англійського професійного діалогічного мовлення майбутніх лікарів. Охарактеризовано основні фази медичної консультації (контактна, орієнтаційна, аргументаційна, корекційна), яка є головною комунікативною ситуацією у процесі навчання англійського фахового мовлення майбутніх лікарів. Наведено зразки функціональних типів діалогів для кожної фази медичної консультації та враховано граматичний аспект для відповідних типів діалогів (етикетний діалог, діалог-розпитування, діалог-обмін думками).

Ключові слова: англійське професійно орієнтоване діалогічне мовлення, фаза медичної консультації, діалогічна єдність, діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, майбутні лікарі.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. З кожним роком зростає потреба суспільства у медичних фахівцях, що володіють умінями англійського професійного спілкування, здатних застосовувати практичні знання та вміння у вирішенні професійних комунікативних задач і реалізації власних проєктів. Велика кількість англійськомовних громадян перебуває в Україні в приватних, комерційних чи службових справах. Для того, щоб на належному рівні прийняти таких громадян та забезпечити їх належним медичним доглядом під час наукових конференцій, культурно-масових заходів, спортивних змагань та у повсякденному житті (у разі звернення англійськомовного пацієнта за медичною до-

помогою), український лікар повинен володіти англійським діалогічним мовленням (ДМ). Вищезазначене обумовлює те, що кінцевою практичною метою вивчення англійської мови (АМ) майбутніми лікарями стає оволодіння нею як основним засобом професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Питання професійно орієнтованого навчання іншомовного ДМ неодноразово досліджувались вітчизняними й зарубіжними науковцями. Зокрема, Л. Гаспарян (Hasparian), Н. Гальськовою (Halskova), Д. Ізарєнковим (Izarienkov), Л. Морською (Morska), М. Ляховицьким (Liakhovyttskyi), Є. Пассовим (Passov), В. Скалкіним (Skalkin), Т. Дадлі-Евансом (Dudley-Evans), Т. Хатчинсоном (Hutchinson) та інши-

ми описано понятійну систему теорії діалогу, проаналізовано ДМ з позицій взаємодії та взаємозумовленості комунікантів, розроблено численні технології та сформульовано методичні рекомендації щодо навчання цього виду мовленнєвої діяльності, визначено об'єкти контролю рівня володіння ДМ.

У сучасній лінгвістиці діалог вивчався в різних аспектах: соціолінгвістичному – Г. Хене, Г. Рейбок (Henne, Rehbock); психолінгвістичному – А. Соловійова (Soloviova); комунікативно-прагматичному – Н. Арутюнова, Н. Формановська (Arutiunova, Formanovska); тематичному – Ю. Рождественський (Rozhdestvenskiy); функціональному – Т. Колокольцева (Kolokoltseva); структурно-семантичному – С. Ніколаєва, Н. Склярєнко (Nikolaieva, Skliarenko).

Однак, до нині ряд питань щодо функціональної класифікації діалогів з урахуванням структурних фаз медичної консультації в процесі навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення (АПОДМ) майбутніх лікарів залишаються дискусійними та потребують подальшого уточнення.

Метою статті є аналіз структурно-композиційних особливостей АПОДМ майбутніх лікарів з урахуванням структурних фаз медичної консультації.

Виклад основного матеріалу. Англійське професійно орієнтоване діалогічне мовлення майбутнього лікаря тісно пов'язане з його професійними обов'язками й фаховою компетентністю.

Ґрунтуючись на загальних характеристиках ДМ (Halskova, Passov, Rohova, Skalkin) і професійно орієнтованого іншомовного спілкування можна визначити, що англійський професійно орієнтований медичний діалог – це складний, багатоплано вий процес становлення і розвитку контактів між лікарем та пацієнтом, породжуваний потребами професійної медичної діяльності, що охоплює сприймання і розуміння потреб пацієнта, обмін інформацією, організацію певної стратегії взаємодії між лікарем та пацієнтом. Справжню життєву вагомість має діалог між лікарем та пацієнтом, який реалізується у межах медичної консультації, яка складається з певних фаз.

Відомий психолог Б. Карвасарський визначив, що спілкування в діаді «лікар-пацієнт» протікає у чотирьох фазах: *контактній, орієнтаційній, аргументаційній та корекцій-*

ній (Karvasarskiy 2004: 395-407). Коротко охарактеризуємо ці фази з точки зору виконання лікарем своїх професійних дій та здійснення функцій ДМ.

Контактна фаза спілкування – початок медичної консультації. Це перший етап професійного спілкування лікаря і хворого. На початку консультації лікар знайомиться з пацієнтом та налаштовує його на ефективну взаємодію з метою проведення успішної комунікації. Цей етап зорієнтований на пацієнта, його думок, уявлень про хворобу, причини та перспективи лікування. Упродовж контактної фази лікар прагне розташувати до себе хворого, обирає природну позу, контролює жести і мімічні реакції обличчя, інтонацію голосу, гучність, темп і ритм мови. Одночасно лікар намагається враховувати невербальні особливості поведінки пацієнта, оцінює його позу, міміку, жести, що дозволяє скласти уявлення про особливості стану хворого.

До лікаря також пред'являються підвищені вимоги, що стосуються як зовнішнього вигляду так і манера поведінки. Відчуття психологічного контакту дає такий важливий елемент невербальної взаємодії, як погляд. Тому, в перші секунди професійного спілкування лікар повинен уважно подивитися на свого пацієнта, тим самим дати можливість йому зрозуміти, що він готовий його вислухати. Зазвичай контактна фаза завершується, коли лікар задає своє перше запитання: *«На що Ви скаржитесь?»* або *«Що Вас турбує?»*. З цього питання починається друга фаза спілкування між лікарем і хворим – фаза орієнтації.

Фаза орієнтації являє собою з'ясування причини візиту хворої людини та обстеження пацієнта. Під час первинного огляду лікар з'ясовує причину звернення пацієнта та намагається виявити його основну скаргу. Лікар формує гіпотезу та обирає з різних картин захворювань найбільш прийнятну для подальшої диференціації та встановлення діагнозу. Етап первинного огляду зорієнтований на лікаря та на виявлення деталей основної скарги пацієнта. Збір інформації про умови життя, що вплинули на здоров'я пацієнта, охоплюють медичну та соціальну інформацію. Темати спілкування є: можливість прояву алергічних реакцій, прийом антибіотиків, попередні захворювання, травми, шкідливі звички.

Етап фізикального обстеження хворого включає обстеження пацієнта за допомогою органів чуття і певних мануальних дій (пальпа-

ція – прощупування, перкусія – постукування, аускультация – вислуховання) дозволяють встановити патологічні відхилення. Комунікативною метою даного етапу є збір об'єктивної інформації щодо стану пацієнта. По закінченні фази орієнтації лікар отримує первинне уявлення про хворого, після чого спілкування «лікар-хворий» переходить у третю фазу – фазу аргументації.

Фаза аргументації – встановлення діагнозу та призначення курсу лікування. Фаза аргументації є найбільш активною та продуктивною фазою спілкування. Тривалість її може бути різною, залежно від стану хворого, від його індивідуально-психологічних характеристик та наявності хвороби. Етап встановлення діагнозу характеризується інформуванням пацієнта про попередній діагноз та залученням пацієнта до прийняття спільного рішення щодо лікування. У разі невиліковної хвороби пацієнта найважчою частиною медичної консультації на етапі встановлення діагнозу є повідомлення хворого про проблему. Це може призвести до погіршення подальшої взаємодії лікаря з пацієнтом.

Етап призначення лікування характеризується інформуванням та поясненням лікаря щодо певного медичного препарату, переконанням та мотивуванням пацієнта приймати самі ці ліки. При цьому лікар пропагує методи лікування та певний спосіб життя (дотримання дієти або фізичні вправи, відмова від шкідливих звичок).

Фаза корекції – завершення консультації. Зустріч з хворим повинна мати завершення не

тільки в професійному у плані, але і в психологічному. Остання фаза спілкування «лікар-хворий» – завершальна зустріч, несе в собі лише психологічне навантаження. Завершення медичної консультації є не просто ситуацією мовного етикету-прощання, а й фіксування результату медичної консультації. Вона містить узагальнення всіх попередніх етапів консультації та надає впевненості пацієнту, що він отримає допомогу від компетентного лікаря-фахівця.

Після аналізу структурних фаз медичної консультації, логічним до нашого дослідження є виокремлення певних функціональних типів діалогів відповідно до зазначених фаз. Під час добору функціональних типів діалогів для навчання АПОДМ майбутніх лікарів, особливого значення набуває номенклатура структурних одиниць організації навчального матеріалу. Мінімальною структурною одиницею навчання ДМ в сучасній методиці викладання АМ визначають діалогічну єдність (ДЄ) (Maksymenko 2012: 67; Chernysh 2013).

Методична цінність ДЄ полягає в тому, що її мовний і мовленнєвий матеріал представлено в такий спосіб, як він функціонує в реальному міжособистісному спілкуванні носіїв АМ, яка вивчається.

Відтак для навчання АПОДМ майбутніх лікарів ми дібрали ДЄ та організували їхні серії. Наведемо деякі приклади серій ДЄ з дібраних нами фахових діалогів у таблиці 1.

Таблиця 1

Склад діалогічних єдностей фахового медичного діалогу

Контактна серія ДЄ – початок консультації
Good afternoon. How can I help you today? I don't feel very well today. That's too bad.
How do you feel after treatment? Much better. Well.
Орієнтаційна серія ДЄ – збір даних
Can you spare me a few minutes? Certainly! Now, what is the matter with you? That is just what I want you to tell me.
Орієнтаційно-аргументаційна серія ДЄ – обстеження, діагноз, лікування
When did the pain start first? Yesterday evening. I see.

Продовження табл. 1

Are you troubled with headache? Yes, I am. I cannot sleep at night. I see. What is your work?
What should I eat doctor? You should eat only light food. You can take milk and fresh fruits also.
Корекційна серія ДЄ – завершення консультації
Good night! And let me know how you get on. Thank you, doctor. Well done!
I'm hoping to get to the bottom of this soon. Thank you, Sir. Don't mention it.
Here is the prescription. Thank you, doctor. You're welcome.

Як бачимо з таблиці 1, типовими ДЄ в медичному спілкуванні є трикомпонентні транзакції (сегмент спілкування), що містять: запит інформації адресатом; передачу запитаної інформації партнером по спілкуванню; оцінку реакцію.

Аналіз фахових діалогів лікарів дозволив виокремити функціональні типи діалогів з урахуванням основних фаз медичної консультації, які є значущими для навчання майбутніх лікарів АПОДМ у межах тем, визначених у навчальних програмах з АМ та фахових дисциплін у медичних вищих навчальних закладах. Це такі діалоги як: *діалог етикетного*

ного характеру, діалог-розпитування та діалог-обмін думками. Нами було проаналізовано понад 150 фахових діалогів та дібрано з них 50 зразків для навчання майбутніх лікарів. Також ми виокремили 40 автентичних аудіовізуальних фрагментів, де представлені зазначені вище функціональні типи діалогів, структуру яких було вивчено; а ці діалоги були покладені в основу навчання студентів професійно орієнтованого спілкування.

Варто наголосити, що для кожної фази медичної консультації притаманний певний функціональний тип діалогу. Це співвідношення ми узагальнили у таблиці 2.

Таблиця 2

Співвідношення структурних фаз медичної консультації та функціональних типів діалогів

Структурна фаза медичної консультації	Функціональний тип діалогу
Контактна (початок консультації)	Етикетний діалог Односторонній діалог-розпитування
Орієнтаційна (з'ясування причини візиту хворої людини, обстеження пацієнта)	Односторонній діалог-розпитування
Аргументаційна (встановлення діагнозу, призначення лікування)	Двосторонній діалог-розпитування з елементами пояснення Діалог-обмін думками
Корекційна (досягнення згоди щодо схем лікування, завершення консультації)	Діалог-обмін думками Етикетний діалог

Прокоментуємо змістове наповнення таблиці 2 – охарактеризуємо коротко вищезазначені функціональні типи діалогів.

Діалог етикетного характеру. Комунікативна мета таких діалогів – здійснити певну соціальну дію. Це може бути привітання або

відповідь на привітання, знайомство, подяка, вибачення, прощання тощо. Діалог етикетного характеру може складатися з таких характерних типів ініціативних реплік: повідомлення – повідомлення, повідомлення – відповідь, повідомлення – згода/незгода, запитання – відповідь, запитання – відповідь + повідомлення (Chernysh 2013: 19).

Діалог-розпитування вирізняється невисокою структурною складністю та невеликою комунікативною різноманітністю реплік. Діалог-розпитування складається переважно із запитань і повідомлень, які реалізуються в логічній послідовності та об'єднані розв'язанням конкретної проблеми. Характерними типами ініціативних реплік є запитання й репліка повідомлення, реактивних реплік – позитивна відповідь на запитання, додаткових реактивних реплік – репліка-підтримки співрозмовника або висловлення вдячності.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох мовців, характерну для природного спілкування (Bihych, Haronova, Hryniuk «Metodyka vykladannia inozemnykh mov» 2012: 152)

Особливістю професійного діалогу-розпитування є наявність єдиної конкретної теми та ситуації (Bihych, Haronova, Hryniuk «Metodyka vykladannia inozemnykh mov» 2012: 153-154). У цьому дослідженні, провідною комунікативною ситуацією виступає медичне обстеження або консультація лікаря. Отже, під час діалогу-розпитування мають формуватися вміння студентів ставити запитання, уміння перепитати, уточнити інформацію у партнера, висловити сумнів, невпевненість, задоволення щодо почутої інформації.

В результаті студенти мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для продукування діалогу-розпитування: запитати інформацію за допомогою запитань: хто? що?, де?, коли? (запитання лікаря) та повідомити інформацію (відповіді пацієнта) (Bihych, Haronova, Hryniuk «Metodyka vykladannia inozemnykh mov» 2012: 154).

Складнішим є *діалог-обмін думками*, метою якого є викладення власного бачення предмету, події, явища, коли співрозмовни-

ки висловлюють свою думку, погоджуючись з точкою зору партнера або спростовуючи її. Характерними типами ініціативних реплік є повідомлення і репліка запитання, реактивних реплік – позитивна або негативна відповідь на запитання, додаткових реплік – репліка погодження або спростування. У результаті студенти мають навчитися виконувати такі мовленнєві завдання для продукування діалогу-обміну думками: вислухати думку співрозмовника, погодитися або спростувати її; висловити власну точку зору, обґрунтувати її з метою переконання партнера по спілкуванню; висловити сумнів; схвалення або незгоди (Bihych, Haronova, Hryniuk «Metodyka vykladannia inozemnykh mov» 2012: 153-155).

Далі наведемо приклади функціональних типів діалогів відповідно до структурних фаз консультації.

Діалог етикетного характеру на початку або наприкінці консультації. Мета: Вміти розпочати або завершити розмову, швидко реагувати на репліку партнера відповідно до мовленнєвого жанру (привітання або прощання). На початку медичної консультації лікар та пацієнт вітаються або знайомляться (якщо це первинний огляд). Тобто лікар та пацієнт будують діалог етикетного характеру з урахуванням правил мовленнєвого етикету та невербальних засобів комунікації. Важливо пам'ятати про постійний візуальний контакт між комунікантами, жести, міміку, пози, усмішку. Це ті обов'язкові компоненти, що визначають ефективність подальшого спілкування, успішний перебіг медичного огляду у нашому випадку.

Граматичний аспект у діалозі етикетного характеру представлений наявністю контактних кліше привітання та прощання (*Good morning! Good evening! Goodbye! See you soon!*) та загальних й спеціальних питань (*Are you Mr. Brown? How are you?*), імперативних речень, вживанням модальних дієслів (*May I come in?*).

На початку консультації:

Patient: Hello doctor! Can you spare me a few minutes?

Doctor: Certainly! Come in and sit down.

Наприкінці консультації:

P: Thank you, doctor. Good night!

D: Don't mention it!

Односторонній діалог-розпитування на початку медичної консультації. Мета: Вміти

ініціювати репліку-запитання та вміти швидко реагувати на репліку співрозмовника.

На початку медичної консультації лікарю необхідно зібрати анкетні дані про нього. Граматичний аспект у діалозі-розпитуванні представлений питальними реченнями, які складаються, здебільшого, з загальних або спеціальних запитань.

To begin the interview:

Well now, how can I help you?

What's brought you along today?

What can I do for you?

What seems to be the problem?

What is your surname?

When did you have your last check-up?

Do you know your hospital number?

Are you married?

Do you smoke?

Односторонній діалог-розпитування на етапі фізикального обстеження пацієнта

(загальний огляд основних фізіологічних показників). Мета: з'ясувати причину візиту, вміти розпитати про симптоми захворювання, виявити основну скаргу хворого.

Впродовж обстеження пацієнта лікар задає запитання пацієнту та з'ясовує скаргу хворого. Для ефективного ведення діалогу-розпитування на етапі обстеження пацієнта, доцільно використовувати автентичні опитувальники-алгоритми (SOCRATES) з метою повного отримання вичерпної інформації щодо стану здоров'я пацієнта. Опитувальники містять різні групи дескрипторів для вербалізації характеру болю (характер, сила, тривалість, періодичність). Використовуючи опитувальники, лікар виявляє причини та симптоми захворювання та планує подальший хід обстеження (встановлення діагнозу та призначення лікування). Наведемо приклад автентичного опитувальника у таблиці 3.

Таблиця 3

SOCRATES – автентичний алгоритм для збору анамнезу при виявленні болю

Site – локалізація болю	Where is the pain?
Onset – початок захворювання	When did the pain start? How did the pain start? Did it begin suddenly or gradually?
Character – характер болю	What is the pain like? Can you describe it? What does it feel like?
Radiation – розповсюдження болю	Does it go (radiate) to any other place? Where does it spread to?
Associations – з чим біль пов'язаний	Does it affect sleep, appetite, and bowel and bladder function? Does pain affect mood and sense of well-being? Is the pain accompanied by feelings of depression or anxiety?
Time course – тривалість болю	Is the pain always present, or does it come and go? How often does the symptom occur?
Exacerbating factors – фактори погіршення болю	What (else) makes the pain worse? Does it occur after certain activities or in certain body positions?
Severity – важкість захворювання	To what extent is the symptom felt?

Граматичний аспект зазначених діалогів, здебільшого, представлений питальними реченнями.

Двосторонній діалог-розпитування з елементами пояснення на етапі встановлення діагнозу. Мета: вміти проінформувати пацієнта про можливий діагноз, вміти відповідати на запитання пацієнта щодо діагнозу.

Коли лікар повідомляє пацієнту про його можливий діагноз, пацієнт задає запитання лікарю щодо уточнення або роз'яснення незрозумілих медичних термінів, які пацієнт може почути від лікаря.

Граматичний аспект представлений вживанням модальних дієслів, пасивного стану дієслова та питальними реченнями, наявністю еліптичних речень та клішованих фраз.

Dr. Smith: You have the viral tonsillitis.

Sasha: What is tonsillitis?

Dr. Smith: Tonsillitis is inflammation of the throat. It's usually caused by a viral infection.

Sasha: Really? Is it serious?

Dr. Smith: Don't worry. I will give you some medicine and you will feel better.

Sasha: What should I eat and drink?

Dr. Smith: Warm drinks and smashed food. Your throat is sore. It is very important to keep the throat from any stress.

Sasha: How long should I take medicine?

Dr. Smith: For 7 days. You have to take pills twice a day.

Діалог-обмін думками на етапі призначення лікування. Мета: Вислухати думку лікаря, погодитися або не погодитися з нею. Висловити власну точку зору, обґрунтувати її з метою переконання партнера по спілкуванню.

Якщо пацієнт, за певних обставин, не погоджується з призначеним лікуванням, він може висловити сумнів або невпевненість щодо ефективності лікування або, навпаки, висловити схвалення, якщо він переконаний у сприятливому перебігу захворювання. Завдання лікаря полягає в тому, щоб заспокоїти пацієнта та переконати його в доцільності та ефективності лікування. Якщо хворобу важко діагностувати, лікар пропонує пацієнту додаткове обстеження, при чому пояснює своє рішення та переконує пацієнта в необхідності даної процедури.

D: You may have the flu due to your severe condition.

P: Yes, I was in hospital three days ago. I visited my uncle there. He was coughing. Could be I infected then?

D: Of course, this disease is very contagious.

P: What do you mean?

D: It means that the flu is infectious. It is transmitted very quickly.

P: It is terrible.

D: I recommend you to get tested in our lab. After taking swabs I will be able to confirm the diagnosis.

P: Is it necessary to do it?

D: Certainly. If your test results approve the flu, I will prescribe the adequate treatment.

P: All right. I will get tested.

D: Very well. Let's start with blood test....

Діалог-обмін думками на етапі завершення консультації, метою якої є узагальнення отриманої інформації та прийняття спільного рішення.

Після проведеного обстеження лікар підбиває підсумки консультації. Пацієнт готовий/неготовий починати процедуру лікування або додаткового обстеження. Характерними ознаками даного типу діалогу-обміну думками є обмін враженнями про медичну консультацію, де лікар запевняє пацієнта в швидкому одужанні, а пацієнт отримує/не отримує заспокоєння з приводу подальшого перебігу захворювання.

Граматичний аспект у даному типі представлений наявністю умовних речень, наказовим способом дієслова, конструкцією «Complex Object», наявністю кліше.

D: So, I'm going to give you a new peak flow spirometer and I want you to check it daily and keep a log. If you see changes as you approach your period, I want you to let me know. However, I don't expect there to be any real problem controlling your asthma.

P: Are you sure? It was never this bad before.

D: As I said, I think a lot of the problem is the heat and the serious air pollution we are having right now. The heat will pass and the high-pressure system causing the stagnant air will move on. Once those two things happen, I think you will feel a lot better.

P: I see. I agree with you.

D: Remember; call if you have any problems or if the medication isn't controlling your symptoms.

P: Okay, I will. Thanks for everything and I'll see you in two months.

D: Good-Bye. Call me if you have any complications.

P: Of course, thanks for the heads-up.

Таким чином, граматичний аспект АПО-ДМ лікарів представлений такими особливостями: 1) вживанням модальних дієслів can (could), must, may, should, have to для вираження можливості, ввічливості заборони, поради, необхідності; 2) вживанням модальних дієслів з умовним способом для вираження ввічливого прохання; 3) вживанням пасивного стану дієслова; 4) вживанням конструкції «Complex Object»; 5) наявністю умовних речень; 6) вживанням дієприкметників Participle I and Participle II при виявленні скарги пацієнта, ознаки симптомів; 7) наявністю різних типів

питальних речень; 8) наявністю імперативних речень.

Висновки. Зауважимо, що комунікативна ситуація «Медична консультація» являє собою форму і спосіб вирішення цілого комплексу типових для професії лікаря проблемних завдань. У ході медичної консультації її учасники не лише обмінюються інформацією, але й взаємодіють, планують власну діяльність, виробляють форми та норми спільних дій. Медична консультація складається з основних фаз: контактна, орієнтаційна, аргументаційна, корекційна. У результаті аналізу структурно-композиційних особливостей АПОДМ лікарів, ми дійшли висновку, що для певної структурної фази медичної консультації характерні такі типи діалогів: діалог етикетного характеру, діалог-розпитування та діалог-обмін думками. Для медичної комунікації типовими є трикомпонентні сегменти спілкування. Крім того, відібрані ДЄ були використані нами при розробленні підсистеми вправ для навчання АПОДМ майбутніх лікарів.

Перспектива подальших досліджень. Розроблені в результаті дослідження матеріали відкривають перспективи покращення якості навчальних програм для майбутніх лікарів, вдосконалення посібників та підручників для медичних вищих навчальних закладів.

References

Bihych, O. V., Borysko, N. F., Borets'ka, N. E. *Metodyka formuvannya mizhkul'turnoyi inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi: Kurs lektsiy: za red. S. YU. Nikolayevoyi.* (Бігич О. В., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: за ред. Николаєвої С.Ю.). Kyiv. Lenvit Publ. 2011. Print.

Bihych, O.V., Haronova, S.V., Hryniuk, N.A. *Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: pidruch. dlia studentiv vyshchuykh navch. zakl.* (Бігич О. В., Гапонова С.В., Гринюк Г. А. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закладах). Kyiv. Lenvit Publ. 2002. Print.

Chernysh, V. V. *Metodyka formuvannya u maubutnikh uchyteliv profesiyno oriyentovanoi anhlomovnoyi kompetentsiyi v hovorinni: monohrafiya* (Черниш В. В. Методика форму-

вання у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: монографія). Monogr. Kyiv. Lenvit. 2013. Print.

Dudley-Evans, T. *English for specific purposes. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.* Cambridge University Press. 2001. Print.

Gasparyan, L. A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu rechevomu obshheniyu budushhego vracha v sfere prakticheskogo zdravookhraneniya* (Гаспарян Л. А. Обучение иноязычному устному речевому общению будущего врача в сфере практического здравоохранения). Diss. Ekaterinburg. 2014. Print.

Hutchinson, T. *English for specific purposes: A learner-centred approach.* Cambridge University Press. 1987. Print.

Karvasarskiy, B.D. *Klinicheskaya psikhologiya: Uchebnik.* (Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: Учебник). St. Petersburg. Izd. Piter. 2004. Print.

Maksymenko, L. O. *Navchannia profesiino spriamovanoho anhlomovnoho dialohu maibutnikh menedzheriv nevirobnychoi sfery.* (Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів неvirобничої сфери). Diss. Kyiv. 2012. Print.

Nikolayeva, S. YU. *Suchasni tekhnolohiyi navchannya inshomovnoho spilkuvannya. Pidruchnyk.* (Николаева С. Ю. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування). Textbook. Kyiv. Lenvit. 1997. Print.

Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov pod red. V. A. Bukhbintera, V. Shtrausa. (Основы методики преподавания иностранных языков под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса). Kyiv. Vyshcha shkola, 1986. Print.

Passov, E. I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshheniyu* (Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению). Moscow. Rus.yaz Pub. 1989. Print.

Rogova, G. V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: uchebnoe posobie.* (Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие). Moscow. Prosveshhenie Publ, 1991. Print.

Skalkin, V. L. *Obucheniye dialogicheskoy rechi (na materiale angl. yazyka): posob. dlya*

uchit. (Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале англ. языка). Kyiv. Rad. Shkola. 1989. Print.

SOCRATES: [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu. (Електронний ресурс. Режим доступу). <http://www.medicalmnemonics.com/> Website resource.

STRUCTURE AND COMPOSITION OF ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED DIALOGUE OF PROSPECTIVE PHYSICIANS

Larisa Krysak

Philological Section, Vinnytsia Technical College, Vinnytsia, Ukraine

Abstract

Background. English professionally oriented dialogue is an integral part of medical professional sphere. It is closely connected to professional responsibilities and professional competence in medicine. English professionally oriented medical dialogue is a complex, multi-faceted process of workplace communication between a doctor and a patient arising from the needs of professional medical practice. It includes perception and understanding of the patient's needs, information analysis and specific professional interaction between physicians and patients.

Purpose. The current paper aims to analyze structural and compositional characteristics of English professionally oriented dialogue of prospective physicians as well as to classify main functional types of dialogues according to phases of the medical consultation.

Results. While carrying out the research, the author analyzed more than 150 professional dialogues and authentic audiovisual fragments to select 50 of them for training purposes. The samples correlated with major functional types of workplace dialogues and became the basis for teaching professionally oriented interaction to students majoring in Medicine. Instruction is arranged in such a way that teaching functional dialogic communication (information-seeking and negotiation dialogues) follows the main structural phases of medical consultation. The major structural elements of the medical consultation include: contact, orientation, argumentation, corrective phase. In the course of training, special attention was also given to language aspects of professional dialogues of physicians.

Discussion. Developed materials are open to improve the quality of educational programs, manuals and textbooks for future physicians as additional prospects at medical higher education institutions.

Key words: English professionally oriented dialogue, phase of medical consultation, etiquette dialogue, information-seeking dialogue, negotiation dialogue, Medicine majors.

Vitae

Larisa Krysak, PhD, teacher of English at Vinnytsia Technical College.

Her research interests include English for special purposes, audiovisual materials and role-playing in teaching of non-linguistics students.

Correspondence: krysaklarisa@ukr.net

УДК 378.147:811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМ БРИТАНСЬКИМ ХУДОЖНІМ ФІЛЬМОМ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті описано авторську методику формування англомовної соціокультурної компетентності у студентів-філологів другого року навчання з використанням автентичного художнього фільму. Розглянуто зміст соціокультурної компетентності відповідно кожного складника: 1) когнітивного (знання), 2) поведінкового (уміння); 3) афективно-аксіологічного (ставлення). Представлено структуру курсу. Наведено завдання / вправи запропонованої методики.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, автентичний художній фільм, культура.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Сучасні вимоги до інтернаціоналізації вищої освіти зумовлюють необхідність більш ефективного формування в українських студентів соціокультурної компетентності (СКК) як одного з показників готовності особистості до міжкультурної (МК) комунікації. Серед засобів її формування особливе місце посідає автентичний художній фільм (АХФ), що обумовлюється низкою причин.

По-перше, АХФ наочно зображують іншу СК реальність, відмінну від рідної, знайомлячи глядачів з національно-специфічною та історико-культурною інформацією про іншу країну та її мешканців. По-друге, АХФ наочно представляють елементи повсякденної культури, а саме традиції, звичаї, цінності, ставлення, вербальну та невербальну поведінку у ситуаціях, актуальних для іноземної культури (ІК), а наявність уяви про ці елементи надає можливість студентам формувати особисте, а не стереотипне ставлення до ІК та її носіїв. До того ж, у змодельованому іншокультурному середовищі комунікація героїв фільму відбувається в контексті, що позитивно впливає на розуміння того чи іншого вчинку комунікантів. По-третє, виступаючи джерелом живого мовлення з його фонетичними та інтонаційними особливостями, АХФ насичені СК маркованою лексикою, володіння якою сприяє кращому пізнанню культури представників іншокультурного соціуму. Крім того, свідоме спостереження ІК за допомогою АХФ стимулює пізнання студентами своєї мови та культури, їх осмислення та порівняння з іншими мовою та культурою, завдяки чому в студентів формується об'єктивне сприйняття контактуючих культур, а слідом за ним і готовність до участі у МК діалозі. Отже, беручи до уваги вищезазначене,

АХФ можна повноцінно вважати ефективним засобом розвитку СКК.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній методичній літературі проблема дослідження СКК та її складників теоретично обґрунтована в працях Н. Ф. Бориско, І. Ю. Голуб, Ж. Зарате (G. Zarate), О. Г. Квасової, Ю. В. Кузьменко, Д. Люсьє (D. Lussier), М. Л. Писанко, В. В. Сафонової та інших. Також, значну увагу науковців приділено засобам формування СКК, серед яких іншомовні тексти різних жанрів, вірші, оповідання, прислів'я, пісні та фрагменти АХФ, аудіотексти, аудіовізуальна музична наочність, про що свідчать праці О. В. Бирюк, І. О. Ісенко, С. Е. Кіржнер, О. В. Кочукової, В. Є. Лапіної, В. С. Пашук, Л. П. Рудакової, І. В. Терехова, Т. О. Яхнюк та інших. Системне використання АХФ з метою формування СКК, однак, залишено поза увагою науковців.

Метою цієї статті є описати запроповану автором методику формування англомовної СКК студентів-філологів з використанням автентичного художнього фільму. Ця мета передбачає розгляд змісту соціокультурної компетентності, структури курсу, спрямованого на її формування, надання прикладів розроблених завдань / вправ.

Виклад основного матеріалу. Під СКК, що повинна бути сформована в майбутніх філологів за допомогою АХФ, ми розуміємо здатність особистості набувати різноманітних СК знань через аналіз та інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою АХФ, рефлексувати власне ставлення до отриманої СК інформації, бути готовим до ефективного МК діалогу. Перш, ніж ознайомитися з власною методикою, що пропонується, розглянемо складники СКК та їх зміст.

Враховуючи проаналізований нами доробок вчених та, зокрема, модель СКК Д. Люсьє та ін. (Lussier et. al. 2007), виокремлено такі складники *структури СКК*: а) *когнітивний* (декларативні знання, що подають за допомогою основного джерела (кіноекрана) і додаткових (текстових) джерел; б) *поведінковий* (уміння використовувати знання у власній комунікативній поведінці); в) *афективно-аксіологічний* (ставлення до ІК та усвідомлення себе як носія рідної культури). Розглянемо зміст СКК відповідно до кожного складника.

Когнітивний складник містить знання масової та елітарної культури. АХФ уможлиблює наочне ознайомлення з цінностями, ставленнями, віруваннями, нормами суспільства, способом мислення, що відображені у мовленні та діях персонажів ІК, їхніх традиціях, звичаях і повсякденній поведінці. Когнітивний складник містить також знання: ключових понять МК комунікації (стереотипи та їхній вплив на сприймання ІК, «культурний шок»); національно-специфічної (національний характер, цінності, гумор, духовна культура) та історико-культурної (соціальні класи, стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільств) інформації; лексики із СК компонентом (безеквівалентна та фонова лексика, етикетні вислови та ін.), вербальної й невербальної поведінки, зокрема паралінгвістичного аспекту. Відео забезпечує яскраве унаочнення СК матеріалу, що вивчається, тому знання зображення предметів, оточення, середовища, людей якраз і можна вважати «вікном» в іншокультурне середовище.

Наступний складник СКК – *поведінковий* – включає уміння як здатність і готовність використовувати здобуті з АХФ знання у власній поведінці. Робота з відео уможлиблює розвиток СК спостережливості студентів, тобто здатності «бачити» СК явища для їх розуміння й інтерпретації. Уміння правильно інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку героїв фільму сприяють уникненню можливих непорозумінь під час МК спілкування, задля чого й формується СКК.

Третій складник СКК – *афективно-аксіологічний* (усвідомлення себе повноправним учасником МК спілкування), змістом якого є ставлення студентів до рідної та іноземної культур та їхніх представників на основі пережитих емоцій, оцінювання того, що відбувається

ся. Проте, інформація, що отримана з відео-матеріалів, не може забезпечити формування СКК, поки студенти не проаналізують її крізь призму своїх ціннісних орієнтацій, тобто реалізуючи СК *рефлексію*.

Докладніше знання, уміння та ставлення, якими повинні оволодіти студенти, описані у нашій дисертаційній роботі (Трыкашна 2017). Для формування виокремлених СК знань, вмін та ставлень за допомогою АХФ створено підсистему завдань / вправ, які знайшли своє втілення у навчально-методичному посібнику «British Culture in Films» (Трыкашна 2016). Розглянемо його структуру та зміст детальніше.

У навчально-методичному посібнику «British Culture in Films» представлено 16 уроків, у яких містяться завдання / вправи до фільмів *Notting Hill* та *Bend it like Beckham*. Роботу з фільмами та їхніми фрагментами, яка здійснюється на основі розробленої підсистеми завдань / вправ з метою формування англомовної СКК, організовано протягом спеціально розроблених сесій аудиторної роботи (САР) та сесій самостійної роботи (ССР). Кожне заняття побудовано навколо ключових понять / аспектів культури, які представлені у певних фрагментах АХФ, та складається з декількох блоків завдань / вправ. Під час роботи з фрагментами АХФ дотримано етапів роботи з відео, а саме: допереглядного, переглядового та післяпереглядного.

Наведемо нижче, як приклад, один з представлених уроків для ознайомлення з його структурою, яка є подібною для кожного з уроків, що пропонуються.

Lesson 8. «Happy birthday»**Lead-in**

Task 1. Do you like to celebrate your birthday? What is the best place for that? Work in pairs and describe your previous birthday party answering the following questions:

What was the place of celebration?

When did you celebrate your birthday?

How many guests were there?

What relationship was between the guests?

How was the table served?

What were the guests and you wearing?

What were you doing during your celebration? (talking much/little, dancing, laughing, spoofing)

What was the topic of the conversation?

What presents did you get?

What was the atmosphere there?

How did you feel after your birthday party?
Pre-viewing activities

Task 2. Are you often invited to birthday parties? Is it necessary to know the rules of social behavior to feel at ease? Would you feel comfortable in the British society if you were invited to a party? Let us check if you know the rules of social behavior well. Read the text and choose the answers a, b or c.

1. When people are invited to a party, they ...
 - never bring drinks
 - often take a bottle of wine or even bottles of beer
 - bring a lot of drinks
2. When invited to a dinner party, people ...
 - usually arrive within 15 minutes of the appointed time
 - always come on time
 - are sometimes late
3. At an informal party, people ...
 - a) wait to be introduced
 - b) don't wait to be introduced, they introduce themselves
 - c) are introduced by the host / hostess of the party
4. When people are being introduced, they ...
 - a) always look in the face
 - b) don't look at each other
 - c) try to make direct eye-contact with the other person
5. People shake hands ...
 - a) when they meet other people for the first time
 - b) only in formal situations
 - c) each time they meet
6. Men and women friends may kiss each other on the cheek ...
 - a) if they haven't seen each other for a long time
 - b) each time they meet
 - c) only in informal situations but not in public
7. People often try to start a conversation with someone they don't know ...
 - a) by making a comment about the weather
 - b) by complimenting them
 - c) by asking questions about their private life
8. During the «farewell» stage of a conversation, people ...
 - a) will part very quickly
 - b) will stand for a long time talking

c) will move away from each other little by little and decrease eye-contact

While-viewing activities

Task 3. Watch the episode from the film *Notting Hill* where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown. Check if you were right with the answers you've written. What wasn't shown in the film that was mentioned in the text?

Task 4. Watch the episode from the film *Notting Hill* where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown once more. Be ready to describe the English birthday and compare it with your last birthday celebration. Consider the questions on the card.

Questions: (as above).

Post-viewing activities

Task 5. Role-play the situation paying attention to verbal and non-verbal behavior. Work in small groups. Situation: You are a Brit having a birthday party at home. Meet your best friends, friends, acquaintances and guests from Ukraine and make them feel comfortable in your house.

Task 6. The scene (*from the film*) that you've viewed yields food for thought, doesn't it? Now that you're planning your stay in Britain and need to be prepared for life among the Brits, take down what in the film struck you as interesting, surprising, unusual, confusing, different from your culture. Make use of the grid below.

I find it interesting that ...
I find it surprising that ...
I find it unusual that ...
I find it confusing that ...
Some things are different in my culture such as ... because

Self-study exercises

Task 1. Watch the episode from the film *Notting Hill* [00:35:25-00:46:15]. What would you like to note down for yourself so as not to feel uneasy in the company shown on the screen?

I'd better	I'd better not

Task 2. Act out a situation of birthday celebration. Take into consideration the rules of social behavior.

S1 – Your London friend has invited you to his/her birthday party but you don't know anybody but the host/hostess. You are feeling uncertain about the rules of behavior but are trying to do well.

S2 – You are the host/hostess of the birthday party to which among others you have invited your new Ukrainian friend. Introduce him/her to the party and do your best to help him/her feel comfortable.

Надамо детальні пояснення, які завдання / вправи входять до кожного блоку розроблених завдань / вправ на САР та ССР, а також наведемо приклади завдань / вправ окремих уроків.

Перший блок завдань / вправ – ввідний – виконується в аудиторії до демонстрації АХФ, його метою є презентувати ключове СК поняття сесії у широкому контексті, підготувати студентів до більш свідомого сприйняття фрагментів АХФ, що демонструють поняття

Heaven is where the cooks are French, the police are British, the mechanics are German, the lovers are Italian and everything is organized by the Swiss.

A cultural stereotype is ...

A a set of characteristics that only some nations have;

B always a negative image of a person or people;

C believing that people of a certain group / class / nation have the same characteristics.

• Think over and give answers to the following questions:

What lies behind these cultural stereotypes? Do you share these stereotypes? What other stereotypes about the mentioned national charac-

age	leisure time	religion	private life	future plans	salary	health	weather	politics	sports
sex	clothes	people you know	family	hobbies	music				

Другий блок завдань / вправ пов'язаний безпосередньо з цільовим фрагментом АХФ та, відповідно, складається із завдань, що побудовані на мовному та СК матеріалі цього фрагменту. Ці завдання поділяються на а) завдання, що передують перегляду (наприклад, введення та опрацювання СК лексики), б) завдання, що виконуються під час перегляду, спрямовані на спостереження, розпізнавання, порівняння та коментування СК явищ та в) завдання, що виконуються

<i>Notting Hill, Portobello Road, Notting Hill Gate, Notting Hill Carnival</i>
--

«в дії». Така підготовка відбувається через а) активізацію наявних фонових знань студентів про явища культури, що розглядаються на сесії через евристичну бесіду, мозковий штурм тощо, б) здобуття нових СК знань через читання та обговорення невеличких текстів культурознавчого спрямування (рецензій на фільми, жартів, описів життєвих ситуацій, висловлювань відомих людей тощо). Наведемо приклади завдань / вправ окремих уроків, які входять до першого блоку.

Lesson 3.

• Read a joke about how people view representatives of different countries. Choose the definition of a cultural stereotype (A, B or C) which you think is correct.

Hell is where the cooks are British, the police are German, the mechanics are French, the lovers are Swiss and everything is organized by the Italians.

ters do you know? Do cultural stereotypes help us know people better?

Lesson 6.

• Scan the list of the topics in the box. Which of them would be comfortable/uncomfortable (safe/taboo topics) to touch upon in conversations between Ukrainians? Give your reasons.

• Which of the topics are safe and taboo in Britain? Divide them into two columns as you think is correct. Compare your ideas with your partner's suggestions.

після перегляду (рольова гра, драматизація, коли студенти намагаються імітувати вербальну та невербальну поведінку носіїв мови, пропускаючи ситуацію через себе та показуючи своє власне ставлення до неї). Наведемо приклади завдань / вправ окремих уроків, які входять до другого блоку.

Lesson 2.

• Notting Hill is a very interesting and famous place. Say what you know about the places that you are going to come across in the episode.

Lesson 3.

- Watch the episodes from the film *Notting Hill*. 1) [00:07:07-00:09:04]; 2) [00:13:02-00:15:56]; 3) [01:50:44-01:51:39] and discuss which of the following is displayed (British humour, reserve, politeness). Give your reasons.

Lesson 6.

- Watch two episodes from the film *Bend it like Beckham*. 1) [00:43:03-00:44:56] (Jess's

coach comes to her place to have a talk with her parents. He wants her to continue playing but Mr. Bhamra is against it); 2) [01:38:29-01:39:35] (Jess tells her family she wants to play football professionally in the USA. Her relatives are shocked but her father's attitude to Jess's leaving has changed). Fill in the table in your Sociocultural Log.

<p>I. Mr. Bhamra experienced racism. 1. What did Mr. Bhamra do when he was a teenager in Nairobi? 2. What was the reason Mr. Bhamra didn't play in any of the English teams? 3. How did he call the English? 4. Why was Mr. Bhamra against Jess playing football?</p>	
<p>II. Mr. Bhamra's decisions. What did Mr. Bhamra do to overcome the obstacles?</p>	
<p>III. Pieces of advice to his daughter. What did he expect from Jess first? What did he expect from Jess later?</p>	

Lesson 4.

- You're one of the film characters (*студенти по черзі витягають картки з іменами персонажів*). Play the part of your character in the following situations (*ситуації, описані на картці, також обирають по черзі*). Mirror your character's behavior, manner of speech, lexicon and possibly accent, mimics and body language to let your group-mates guess who you are portraying. *Task to the group:* judging by the behavior guess who is being shown. What signals made you guess right?

Третій блок завдань передбачений для виконання з опорою та/або без опори на фрагменти АХФ протягом ССР (*Self-study exercises*). Ефективно організована самостійна робота студентів, як відомо, є передумовою успішності навчання. Окрім цього, саме під час ССР студенти мають змогу розвивати власні ставлення до особливостей іншопольтурної спільноти через рефлексію, керовану викладачем певною мірою через надання певних завдань. Завдання ССР спрямовані на розвиток СК усвідомлення студентів через а) самостійний перегляд й аналіз фрагментів АХФ, що розвивають тематичний зміст аудиторної сесії (наприклад, «стереотипи про британців») для розвитку СК спостережливості; б) читання запропонованих викладачем додаткових текстових матеріалів

для поглиблення СК знань із певного СК поняття; в) самостійний пошук СК інформації, що доповнює спектр знань із певного СК аспекту; г) фіксацію ставлень до СК поняття, що є центром тематичного змісту, рефлексії власного розвитку як людини, готової до ефективного МК спілкування; д) виконання творчих завдань, що допомагають краще зрозуміти представників іншопольтурної спільноти (розігрування життєвих ситуацій, написання промови, оформлення колажу і т.д.).

Зауважимо, що для самостійного виконання студентами завдань / вправ розроблений журнал СК спостережень («Журнал СКС»), який містить завдання / вправи для самостійного виконання студентами та пропонує завдання для фіксування СК спостережень і рефлексії виявів культури, продемонстрованих в АХФ. По-перше, «Журнал СКС» забезпечує позааудиторну роботу студентів необхідними матеріалами; по-друге, виконує роль скарбнички СК інформації, отриманої, що проаналізована й зафіксована студентом; по-третє, він допомагає викладачеві відстежувати індивідуальний прогрес студента в оволодінні ІК, оскільки наочно демонструє його зусилля й досягнення в зборі, аналізі та синтезі СК інформації. Наведемо приклади завдань / вправ окремих уроків, які входять до останнього блоку.

Lesson 2.

- Watch the episodes from the film *Bend it like Beckham* where you can see the dwellings of two families. Describe the living conditions of both families. Fill in the table in your Sociocultural Log. Answer the following questions: 1. What dwellings do the British live in? 2. What are the most typical ones? 3. Do the living conditions of the native Britons differ from those of non-native Britons? *Інструкція 2:* Watch the episode you like once more. This time listen attentively to the characters' accent and try to imitate the speakers' accent while retelling the episode's content.

Lesson 7.

Watch some more episodes from the film *Notting Hill* where different people greet each other. Supply your observations in the grid below.

Situation:
Age:
Sex:
Status:
Relationships:
Non-verbal behavior:

Lesson 3.

- Read some information how Ukraine is seen by people from different countries *Ukraine*

	Strongly disagree	Slightly disagree	Undecided	Slightly agree	Strongly agree
The film is well worth seeing.					
The film helped me to understand the British and Americans better.					
I've understood the message of the film.					
While watching the film I can rate my emotions as positive.					
Some episodes struck me as odd because the Ukrainians behave differently in such situations.					
Some characters are portrayed as stereotypes and have nothing to do with real life.					
The film helped me to reconsider my attitude to some problems.					

Висновки. Отже, нами розроблено та описано методику формування англійської соціокультурної компетентності майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму. Завдання / вправи, представлені у навчально-методичному посібнику «*British*

in eyes of foreigners. Follow the link <http://www.eurofantours.com/node/226>. Express your opinion in about 100–120 words if those people are affected by stereotypes. Why?

Lesson 4.

- Choose any episode where the most vivid features of the heroes' character are shown. Think over how you would act the episode out.

Як ми вже зазначали, у процесі формування СК оволодіння цільовими знаннями та вміннями відбувається на основі рецепції фрагментів АХФ. Кожного разу перегляд вибраних фрагментів підпорядкований різним цілям, а отже, по завершенню роботи з фрагментами АХФ пропонуємо переглянути фільм ще раз задля переосмислення всієї отриманої СК інформації й закріплення розвинених СК умінь та виконати наступні завдання:

- Watch the film *Notting Hill* once more. Analyse it as a source of enriching your sociocultural knowledge, skills and attitudes. First, read through the questions in the grid and tick as appropriate. Then arrange your ideas as an opinion essay supplying evidence – examples and quotes from the film.

Culture in Films», можуть бути використані у межах курсів основної англійської мови, а також слугувати додатковими матеріалами для вивчення певних тем зазначеного курсу. У такому разі викладач може обмежити кількість запропонованих завдань / вправ.

Перспективи дослідження. У подальшому дослідженні доцільно глибше вивчити можливості Журналу СКК для формування та оцінювання СКК студентів, урізноманітнити та усучаснити завдання / вправи, представлені у ньому, створити декілька варіантів Журналу СКК та експериментально визначити найефективніший з них.

References

Trykashna, Yulia. *British culture in films. Brytanska kultura u filmakh. Navch.-metod. posibnyk* / Y.I. Trykashna. – Kyiv: Logos, 2016. Print.

Trykashna, Yulia. (2017). *Formuvannia anglo-movnoi sotziokulturnoi kompetentnosti u mai-*

butnih filolohiv z vykorystanniam avtentychnoho khudozhniogo filmu. (Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму). PhD Thesis. Kyiv. Manuscript

Lazar I. and Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. S., Peck C. *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators* (Strasbourg and Granz: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 2007), 44. Print.

ACTIVITIES BASED ON BRITISH FEATURE FILMS TO DEVELOP SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF LINGUISTICS

Yuliia Trykashna

Department of Theory and Practice of Translation from English, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background: Authentic British feature films presenting people, places, events, verbal and non-verbal behavior in different sociocultural situations is an important source of sociocultural information for learners of English.

Purpose. The purpose of the article is to present the author's methodology of developing sociocultural competence of prospective philologists with the help of authentic feature films.

Results. Sociocultural competence is viewed as the ability of a person to gain sociocultural knowledge through the analysis of sociocultural information obtained from authentic feature films, to reflect upon a person's own attitude towards the information received and to be prepared for an intercultural dialogue.

To develop sociocultural competence of 2nd year students of Linguistics we prepared a course book *British Culture in Films* consisting of sixteen lessons. Every lesson was dedicated to one particular concept or aspect of culture, with activities based on the selected fragments of films that vividly demonstrate sociocultural behaviour. The tasks and exercises were aimed at developing various skills (listening, speaking, reading, writing), they were intended for group / individual and class / independent work and varied in format (oral/written, with/without visual support, role plays, etc.). As the data of the experimental study clearly indicate, the students, who underwent training, raised their cultural awareness, got equipped with an understanding of the basic concepts of culture, developed sociocultural observation as well as critical-thinking skills.

Discussion. Authentic feature films provide invaluable information about the life of contemporary British society. However, before using authentic films in the classroom they should be carefully selected against certain criteria. Attention should be paid to stimulating students' interest towards the target culture by involving them in various meaningful activities, particularly those aimed at reflection and identifying commonalities and difference of the mother and British cultures, nurturing attitudes, tolerance and enabling them to be culturally adequate speakers of English.

Keywords: sociocultural competence, authentic feature film, culture.

Vitae:

Trykashna Yuliia is an instructor of Theory and Practice of Translation from English Department within the Institute of Philology at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include using films in ESL teaching.

Correspondence: l.sparky7@ukr.net

УДК 378.147:811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті публічний виступ розглядається як приклад англомовного усного монологічного персуазивного мовлення, окреслено домінуючу комунікативну стратегію та тактики виступів, які надихають, агітаційних виступів та власне переконливих виступів. Запропоновано модель організації процесу навчання студентів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу.

Ключові слова: публічний виступ, монологічне мовлення, персуазивна стратегія, аргументативні тактики, емотивні тактики, оцінні тактики, модель навчання

Постановка проблеми та актуальність

дослідження. Усна комунікація пронизує усе наше життя. Від здатності здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію залежить успішність у професійній діяльності спеціалістів різних профілів, зокрема і майбутніх філологів. Навчання майбутніх філологів усного мовлення передбачає формування здатності здійснювати вільну комунікацію з носіями мови. Говоріння завжди розглядалося як затребуваний вид мовленнєвої діяльності. Переважна більшість студентів визначають говоріння (зокрема монологічне мовлення) як пріоритетний вид мовленнєвої діяльності. У «Загальноєвропейських рекомендаціях» прикладами діяльності говоріння визначені публічні звернення (зокрема, виступи), а також звернення до аудиторії (промови на публічних мітингах, університетські лекції, презентації тощо). Під час виголошення виступів мовець «може продукувати чітке, плавне, зв'язне усне мовлення з ефективною логічною структурою, яка допомагає слухачеві помітити й запам'ятати значущі пункти; може послідовно розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями; може розвинути досить об'ємну чітку аргументацію, викладаючи і підтримуючи свої погляди, з додатковими аргументами та відповідними прикладами; може побудувати ланцюжок міркувань, наводити різні аргументи «за» і «проти»; під час проголошення публічних виступів говорити швидко, майже без утруднень, застосовуючи наголос та інтонацію з метою точної передачі більш тонких відтінків смислу (Zahalnoevropeyski rekomendatsiyi 2003: 59-60).

Аналіз навчальних програм з англійської мови для майбутніх філологів показав, що за

час навчання в бакалавратурі студенти повинні ознайомитись з політичними та масмедійними дискурсами в усному жанрі публічного виступу, у якому персуазивність (стратегія переконання) виступає домінуючою комунікативною стратегією.

Мета цієї статті – охарактеризувати публічний виступ як приклад англомовного усного монологічного персуазивного мовлення та представити модель навчання студентів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу.

Виклад основного матеріалу. Публічний виступ, услід за І. Стерніним, розуміємо як повідомлення, яке може реалізуватися у форматі доповіді (від 3 до 15 хвилин) на суспільних зборах, у державних і суспільних організаціях (на зборах, конференціях, з'їздах) і розкриває важливу суспільно-політичну проблему (Sternyn 2011: 7). Ефективність публічного виступу забезпечується комунікативним зв'язком його формальної і змістової сторін, зокрема, за рахунок інформативності, аргументованості, точності та дотриманням нормативності інтонаційно-лексико-граматичного оформлення, логічності, правильності мовного оформлення, чистоти мови, її виразності, ясності/доступності інформації (Plestsova 2007: 9).

Майбутні філологи повинні оволодіти вміннями складати *коротке повідомлення* (стисле, фрагментарне, або відносно розгорнуте висловлювання на 5-10 хвилин, мета якого полягає у висвітленні певної позиції з того чи іншого питання, а також у необхідності схилити співрозмовника до прийняття рішення на користь оратора); *полемічну промову* (короткий усний виступ тривалістю близько 5 хвилин, присвячений певній проблемі, мета якого є вплив та переконання адресата; основний

зміст такої промови становить висловлення критичної думки/судження її автора з того чи іншого питання); *презентацію* (повідомлення протягом 10–15 хвилин, яке містить рекламу основних, переважно позитивних характеристик предмета, явища, факту, події; основною метою презентації є спонукання реципієнтів до прийняття позитивного рішення щодо презентованого об'єкту) (Plestsova 2007: 12-13).

Ґрунтуючись на цілях публічного виступу, окреслених Т. Плєсцовою (інформування аудиторії, створення нового уявлення про предмет мовлення, переконання слухачів, доказ або спростування певних положень з використанням логічних доводів, спонукання слухачів до певної дії) (Plestsova 2007: 10), а також на класифікації публічних виступів, розробленій І. Стерніним (Sternyn 2011: 140–142), вважаємо доцільним навчати майбутніх філологів публічних виступів суспільного характеру (виступи на мітингах і зборах, морально-етичні виступи, виступи з обговоренням суспільних проблем з пропозицією певного їх вирішення), присвячених актуальним соціальним проблемам. До таких виступів належать:

- а) *виступи, які надихають*,
- б) *агітаційні виступи*,
- в) *власне переконливі виступи*.

Комунікативні стратегії і тактики в публічному виступі орієнтовані на переконання, спонукання реципієнта до вчинення певної дії, спрямовані на виявлення емоцій оратора, встановлення його авторитету, формування емоційного настрою аудиторії. Отже, персуазивність в публічних виступах охоплює домінуючу комунікативну стратегію, релевантну жанру тексту (вона задає концептуально-тематичну установку з орієнтацією на переконання, програмує низку мовленнєвих ходів, спрямованих на переконання). Персуазивна стратегія реалізується у комплексі тактик: аргументативних (логічно пояснити суть того, що відбувається, спонукати партнера з комунікації до роздумів і прийняття необхідної думки), емотивних (здатність створити потрібний настрій, вплинути на емоції адресата), оцінних (переконати адресата шляхом надання оцінки тому, що повідомляється, на основі апелювання до цінностей аудиторії). Тож схарактеризуємо тактики, які використовують оратори під час виголошення виступів, які надихають,

агітаційних виступів, власне переконливих виступів.

Метою *виступів, що надихають*, є створення в адресатів позитивного емоційного настрою, впевненості у правильності своїх дій, вчинків, думок. Для підготовки виступів, що надихають можна запропонувати таку тематику: успіх Вашої кар'єри та правильність вибору; майбутнє країни в наших руках; зміни на краще уже незабаром тощо. Такі виступи виголошуються у форматі обґрунтування або спростування. Відповідно, використовуються аргументативні, емотивні та оцінні тактики: прямої аргументації, непрямой аргументації, посилення на авторитетну думку, націленості на майбутнє, квантифікації (вживання точних даних і цифр), прямого припису до дії, емоційної аргументації, вираження психоемоційного стану, вираження бажань і потреб, підвищення інтенсивності ілюкативної сили, суб'єктивного прогнозування можливих подій.

Метою *агітаційних виступів* є спонукання слухачів до нових дій або припинення певних дій, переконання у необхідності певних дій. Можна запропонувати таку тематику агітаційних виступів у форматі обґрунтування: скажи палінню – ні! перевіряйте якість продуктів харчування, ваш голос на виборах Голови студентського парламенту дуже важливий тощо. Використовуються аргументативні, емотивні та оцінні тактики: прямої аргументації, актуалізації проблеми, вказівки на способи розв'язання проблем, дискредитації, опори на загальнолюдські цінності, квантифікації (вживання точних даних і цифр), прямого припису до дії, емоційної аргументації, вираження психоемоційного стану, вираження бажань і потреб, підвищення інтенсивності ілюкативної сили, суб'єктивного прогнозування можливих подій, суб'єктивного оцінки та актуалізації адресантом свого рольового статусу.

Метою *власне переконливих виступів* є прийняття певного погляду, оцінки подій, думки. Для навчання майбутніх філологів можуть бути використані такі теми власне переконливих виступів у форматі обґрунтування / спростування: шляхи боротьби з корупцією мають позитивні тенденції, конкуренція – основа розвитку економіки країни, роль іноземних мов сьогодні тощо. Під час виступу використо-

вуються аргументативні, емотивні та оцінні тактики: прямої аргументації, непрямой аргументації, посилення на авторитетну думку, дискредитації, націленості на майбутнє, квантифікації, прямого припису до дії, емоційної аргументації, психоемоційного стану, вираження бажань і потреб, підвищення інтенсивності ілюкативної сили, суб'єктивного оцінки, суб'єктивного прогнозування можливих подій, суб'єктивного оцінки лінії поведінки адресата, суб'єктивного оцінки та актуалізації адресантом свого рольового статусу.

Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу буде ефективним за умови використання моделі організації процесу навчання англійського усного монологічного персуазивного мовлення в жанрі публічного виступу.

Услід за А. Щукіним, *модель* організації навчального процесу розуміємо як індивідуальну інтерпретацію викладачем на заняттях методу навчання відповідно до конкретних цілей та умов роботи (Shchukyn 2004: 159).

Модель процесу навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу, услід за М. Заболотною, Н. Майєр, Р. Мартіновою, вибудовуємо на основі низки компонентів: цілі навчання та очікуваний результат, об'єкт навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу; суб'єкти навчання; навчальна дисципліна, в межах якої побудовано модель навчання; елементи навчання – мовні та мовленнєві; зміст, методи, форми організації навчання; форми контролю навчальної діяльності студентів під час аудиторної і позааудиторної роботи (Zabolotna 2015, Mayyer 2011, Martynova 2004).

Головною метою навчання англійського усного монологічного персуазивного мовлення майбутніх філологів є формування умінь вільно користуватися персуазивними (аргументативними, емотивними, оцінними) тактиками мовлення, умінь впливати на думки, почуття, оцінку співрозмовника, переконувати його, використовуючи вербальні, паравербальні та невербальні засоби комунікації.

Очікуваний результат: студенти володіють теоретичними знаннями про структурно-композиційні, лінгвостилістичні, прагматич-

ні та тактичні особливості англійського усного монологічного персуазивного мовлення; студенти можуть продукувати монологічне персуазивне мовлення в жанрі публічного виступу, використовуючи тактики аргументування, повного/часткового спростування, полеміки та релевантні їм мовні засоби; студенти здатні говорити вільно, без ускладнень, чітко, акцентувати увагу на головному, з урахуванням норм і правил персуазивної комунікації носіїв мови; студенти здатні до рефлексії власного персуазивного мовлення; студенти можуть автономно аналізувати чуже персуазивне мовлення, визначати в ньому тактики та мовні засоби їх реалізації з метою подальшого їх використання у своєму мовленні.

Об'єктом навчання у нашому дослідженні є усні монологи з домінуючою персуазивною стратегією в жанрі публічного виступу.

Суб'єкти навчання – студенти вищих навчальних закладів України 4-го року навчання рівня вищої освіти «бакалавр» (1-2 семестри) (спеціальність 6.020303 «Філологія»).

Елементи навчання: вербальні (лексичні, граматичні, фонетичні одиниці, стилістичні тропи і фігури), паравербальні засоби (інтонація, темп мовлення, гучність), невербальні засоби (жести, міміка, рухи тіла, зображення), які характерні для англійського усного персуазивного мовлення. Мовленнєві: читання; аудіювання, монологічне мовлення.

Зміст навчання: декларативні *знання* про особливості англійського усного монологічного персуазивного мовлення; лексичні, граматичні, фонетичні, лінгвосціологічні, стилістичні *навички*; інтерпретаційні, організаційно-прогностичні, лінгвостилістичні, стратегічно-прагматичні, жанрово-композиційні, соціологічні, тактичні та текстово-продуктивні *вміння*.

Методи навчання: метод вправлення, метод проектів.

Форми організації навчання: самостійна робота у форматі тренувань та підготовки до проектів, практичні заняття у форматі тренувань та у форматі виголошення та аналізу проектів.

Форми контролю: поточний (підсумковий), усний/письмовий, індивідуальний, контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль та самокорекція.

Норми часу: Для реалізації цієї моделі необхідно 20 годин, з них 10 годин аудиторних і 10 годин самостійної роботи.

Пропонуємо короткий зміст аудиторних та позааудиторних занять з **навчання публічного виступу**.

I заняття – виконання студентами рецептивних аналітичних завдань на читання та рецептивних аналітичних завдань на аудіювання. Студенти читають та слухають у форматі відеофонограми тексти публічних виступів (виступи, які надихають, агітаційні виступи, власне переконливі виступи). Для аудиторної роботи 2 тексти, що надихають (усний і писемний), 1 зразок тексту агітаційного виступу (писемний). Студенти аналізують композиційні, жанрово-стилістичні, паравербальні, невербальні, тактичні, прагматичні особливості означених текстів. Слід особливо звернути увагу на визначенні особливостей персуазивних тактик. Студенти працюють у міні-групах.

Для самостійної роботи пропонуємо 1 текст агітаційного виступу (аудіотекст), 2 власне переконливі виступи (усний і писемний). Кожен студент виконує завдання індивідуально.

II заняття – перевірка завдань, винесених для самостійної роботи; виконання студентами некомуникативних вправ та умовно-комуникативних репродуктивних вправ. Під час аудиторної роботи студенти виконують цикл вправ тактико-умовно-комуникативного етапу, присвячених навчання власне переконливих виступів. Студенти виконують завдання у міні-групах.

Під час самостійної роботи студенти виконують аналогічний цикл вправ, присвячених формуванню навчання виступів, які надихають, та агітаційних виступів. Кожен студент виконує завдання індивідуально.

III заняття – перевірка завдань, винесених для самостійного опрацювання. В аудиторії студенти обирають для опрацювання лише 1 тип власне переконливого виступу. Студенти виконують завдання індивідуально. Власне переконливий виступ за зразком триває в середньому 8-10 хвилин. Студенти виголошують свої промови у міні-групах.

Для самостійної роботи пропонуємо підготувати перекази виступів, які надихають, агітаційних виступів. Кожен студент обирає найкращий зразок і готує виступ самостійно.

IV заняття – виконання умовно-комуникативних рецептивно-репродуктивних завдань на виголошення промов з дотриманням домінантною персуазивної стратегії. Студенти виголошують підготовлені самостійно перекази виступів, які надихають, агітаційних виступів; в аудиторії відбувається заслуховування та аналіз виступів за запропонованою формою зворотнього зв'язку (організація рефлексії).

Для самостійного опрацювання студенти одержують завдання – підготувати міні-групою презентацію у жанрі публічного виступу (на вибір: виступ, який надихає, агітаційний чи власне переконливий виступ). Кожна міні-група готує 1 публічний виступ.

V заняття – презентація та обговорення проектів (публічних виступів). Тривалість презентації – 15-20 хвилин. Кожен студент доповідає ту частину проекту, яку він підготував. Після кожної презентації триває її аналіз та обговорення.

Висновки. Отже, у процесі навчання майбутніх філологів іноземної мови персуазивність розглядається як домінантна комуникативна стратегія. В контексті означеної стратегії студенти повинні оволодіти низкою аргументативних, емотивних та оцінних тактик. Навчання майбутніх філологів персуазивного мовлення має здійснюватися на основі політичного та масмедійного дискурсів у жанрі публічного виступу (виступи, які надихають, агітаційні виступи, власне переконливі виступи). У статті представлено модель навчального процесу англійського усного монологічного персуазивного мовлення у жанрі публічного виступу, яка призначена для вищих навчальних закладів (спеціальність 6.020303 «Філологія») рівня вищої освіти «бакалавр».

References

Martynova R. (2004). *Tsilisna zahal'no-dydaktychna model zmistu navchannya inozemnykh mov* (Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов). Kyiv: Vyshcha shkola. Print.

Mayyer N. (2011) *Model organizatsiyi navchalnoho protsesu dlya samostiynoho ovolodinnya frankomovnym dilovym pysemnym spilkuvanniam maybutnimy dokumentoznavtsyamy z vykorystanniam dystantsiynykh tekhnolohiy*. (Майєр Н. Модель організації навчального

процесу для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій). Osvita rehionu: politolohiya, psykholohiya, komunikatsiyi. № 5. Web. 04 Aug. 2017.

Plestsova, Tatiana Alekseevna (2007). *Formyrovanye umeniy pablychnoho vystupleniya na professyonalnuyu temu: angliyskiy yazyk, neyazykovoy vuz, prodvynutiy etap obuchenyya* (Плесцова Т. А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему: английский язык, неязыковой вуз, продвинутый этап обучения). Diss. Moscow State Linguistic U. Abstract. Print.

Sternyn I. A. (2011). *Praktycheskaya rytoryka v obyasnennyakh i uprazhnenyyakh dlya tekhn, kto khochet nauchytsya govoryt* (Стернин И. А. Практическая риторика в объяснениях и

упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить). Voronezh: Istoky, Print.

Shchukyn A. N. (2004). *Obuchenye ynostrannym yazykam: teoriya i praktika* (Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика). Moscow: FyloMATYS, Print.

Zabolotna, Maryna Ihorivna. (2015) *Metodyka navchannya audiyuvannya anglo-movnykh publitsystychnykh tekstiv starshoklasnykiv v umovakh profil'noho navchannya* (Заболотна М. І. Методика навчання аудіювання англomовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання). Diss. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Print.

Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ot-sinyuvannya (2003). (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання). Kyiv: Lenvit, Print.

TEACHING PUBLIC SPEAKING TO PHILOLOGY MAJORS: ORGANIZING THE PROCESS

Svitlana Bilous

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

Abstract

Background: Developing speaking skills has always occupied a prominent place in foreign languages programmes. But nowadays, mastering public speaking has become an urgent need for Philology majors. It is therefore timely to research the communicative strategies used in public speeches and suggest the model for teaching public speaking to undergraduate students.

Purpose: The purpose of the article is to characterise public speeches as samples of English persuasive speaking and develop the model for teaching public speaking to Philology majors.

Results: Public speaking employs persuasion as a key communication strategy. The persuasive strategy is realized through argumentative techniques (explaining logically the subject matter and encouraging the communication partner to accept necessary ideas), emotional techniques (creating the appropriate atmosphere and affecting the audience emotionally), value-based techniques (used to convince the audience by providing an assessment of the event).

The article differentiates the types of public speeches (inspiring speeches, propaganda, persuasive speeches) in the political and mass media contexts. In the process of training, students are supposed to master effective argumentative, emotive and value techniques as well as relevant verbal, nonverbal and paraverbal communication means to produce public speeches in English.

Discussion: Public speeches have been identified as effective material to teach persuasive speaking to Philology majors. The model of teaching public speaking to undergraduate students has been discussed.

Keywords: Public speaking, monologue, persuasive strategy, argumentative technique, emotive technique, value-based technique, model of teaching.

Vitae

Svitlana Bilous, Department of Foreign Languages, Law Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include communicative strategies, rhetoric, English for academic purposes, English for specific purposes.

Correspondence: svetabilous@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАВО» НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються особливості навчання усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право». Обґрунтовано, що навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх правників відбувається у три етапи – дотекстовий, текстово-репродуктивний, продуктивний за допомогою спеціально розроблених вправ і завдань, які диференціюються у групах з різним рівнем самостійності за такими критеріями: участь викладача, ступінь автономності студентів у вирішенні завдань та добір додаткових джерел.

Ключові слова: підсистема вправ та завдань, усне монологічне мовлення, диференційований підхід, рівень самостійності, етапність у формуванні монологічних умінь, мовленнєва компетентність, професійне спілкування.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Стрімкі процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях впливають на всі сфери життя і сприяють зростанню попиту на вивчення іноземних мов. Особливого значення набувають культурні, соціально-економічні, наукові, освітні та правові контакти між представниками різних лінгвокультурних спільнот. У світлі сучасних тенденцій до полікультурного бачення світу знання іноземних мов розглядається як необхідна передумова особистого та професійного розвитку. В умовах модернізації освіти однією з провідних задач сучасної методичної науки стає підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, зокрема майбутніх юристів.

В умовах гуманітаризації освіти (індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості, самоосвіти задля наступної самореалізації в особистісному та професійному планах), антропоцентричної парадигми сприйняття особистості, визнання інтелекту людини як найвищої аксіологеми на зміну традиційної орієнтації на «середнього» студента, а також монотипних умов навчання приходить диференційований підхід до навчання, спрямований на врахування індивідуально-психологічних, мотиваційних, інтелектуальних особливостей суб'єктів навчання та покликаний створити найбільш оптимальні умови для якісного оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

Проблема реалізації диференційованого підходу до навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу

її багатоаспектності. Врахування майбутнього фаху суб'єктів навчання, а також їхніх особистісних характеристик, базового рівня володіння мовою спонукає й до пошуку релевантних методів, засобів, прийомів навчання.

Серед багатьох питань диференційованого навчання досі залишається недослідженим напрям формування компетентності в монологічному мовленні студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу (з урахуванням автономності та навченості студентів), що викликає низку проблем в забезпеченні якісної іншомовної підготовки майбутніх правників, які не досягають належних результатів в іншомовній комунікативній діяльності в умовах гомогенності навчальних груп.

Короткий огляд публікацій з теми. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу зазнала активно дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ВНЗ (Scheseva 1991); до навчання читання іншомовних текстів немовного ВНЗ (Agasieva 2009); до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів (Chesik 2015); в умовах неоднорідності навчальних груп (Kuznetsova 2014); до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ВНЗ з використанням технології рівневої диференціації (Zaitseva 2007); до навчання іншомовного спілкування студентів

технічного ВНЗ (Lobashova 2010); до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції (Rozhneva 2009).

Мета цієї статті полягає в розробці лінгводидактичної моделі організації процесу навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Лінгводидактичну модель розглядаємо, услід за І. П. Задорожною, як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і стосунки між його елементами (Задорожна 2012: 67).

Спираючись на структурні блоки (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний, результативний) лінгводидактичної моделі, виділені І.Задорожною (Zadorozhna), визначаємо низку компонентів моделі організації процесу навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу:

- цілі навчання та очікуваний результат,
- об'єкт навчання;
- суб'єкти навчання;
- навчальна дисципліна, в межах якої реалізується авторська методика;
- елементи навчання – мовні та мовленнєві;
- зміст навчання;
- методи навчання,
- форми організації навчання,
- засоби навчання;
- форми контролю (Zabolotna 2015).

Головною метою навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу є максимальний розвиток (залежно від рівня навченості та рівня автономності) у кожного студента умінь складати та виголошувати невідповідне та відповідне монологічне мовлення (повідомлення-презентації) трьох функціональних типів мовлення.

Очікуваний результат: кожен студент має досягнути в продукуванні невідповідного та відповідного англійського усного монологічного мовлення усіх трьох функціональних типів мовлення рівнів не нижче B1 та B2 (за-

лежно від стартового рівня навченості), має використовувати вербальні засоби комунікації, дотримуватися композиційних та лінгвостилістичних особливостей монологів. Якість мовлення студентів дозволяє розуміти їх носіями мови.

Модель реалізується в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)».

Зміст навчання: матеріальний компонент – знання фонетичних, лексичних, граматичних одиниць мови, характерні для правового дискурсу та різних функціональних типів висловлень; ідеальний компонент – змістові (декларативні фахові знання), ідейно-прагматичні та структурно-композиційні характеристики висловлень; процесуально-діяльнісний компонент (мовленнєві навички та вміння).

Елементи навчання: лексичні, граматичні, фонетичні одиниці, надфразові єдності, які характерні для англійського усного правового дискурсу. Мовленнєві: читання; аудіювання, монологічне мовлення.

Суб'єкти навчання – студенти спеціальності 081 «Право» вищих навчальних закладів України 1-го року навчання рівня вищої освіти «бакалавр» (1-2 семестри).

Об'єктом навчання у нашому дослідженні є підготовлені та невідповідні усні монологи функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування / спростування.

Методи навчання: метод вправлення, метод проектів.

Принципи навчання: загальнодидактичні та методичні.

Форми організації навчання: практичні заняття, самостійна робота з індивідуальними консультаціями; передбачається організація студентів у мобільні типологічні групи за рівнем навченості та рівнем автономності. При чому, між групова диференціація здійснюється на основі рівня навченості, а диференціація в межах групи на підгрупи за рівнем самостійності. Домінантною є *групова* робота.

Засоби навчання: навчально-методичний електронний посібник «English for Law and Communication» (Druzhchenko), який містить усі необхідні тренувальні вправи, тематику проектів та інформаційні ресурси, друковані тексти, аудіо-відео-тексти, необхідні для навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення.

Форми контролю: поточний та підсумковий, усний / письмовий, індивідуальний, контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль та самокорекція.

Етапи навчання: дотекстовий, тексто-репродуктивний, продуктивний.

Норми часу: Реалізація розробленої методики потребує об'єднання навчального матеріалу в мікромодулі. Кожен мікромодуль має тривати 16 годин (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи). Кількість мікромодулів – 11.

Диференціація присутня в більшості компонентах лінгводидактичної моделі організації процесу навчання, поданої на рис. 1.

Цілі навчання диференціюються за рівнем навченості студентів: студенти кожного з двох рівнів мають перейти на 1 рівень вище, а також досягти оптимальних для себе індивідуальних результатів. Відповідно до цілей навчання, диференціюється й обсяг та якість змісту навчання для кожної дифгрупи, а саме: матеріального, ідеального та процесуально-діяльнісного компонентів.

Диференціація суб'єктів навчання полягає у розподілі студентів на дифгрупи / дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності. Диференціація об'єкту навчання полягає в тому, що студенти різних дифгруп мають навчитися складати якісно різні монологи функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування / спростування. До того ж монологи-спростування є об'єктами навчання лише у групах з рівнем В1.

Диференціація методів навчання полягає у використанні вправ з різним змістом та завданнями-інструкціями, а також у використанні проектів різних типів залежно від рівня самостійності студентів.

В усіх групах використовуємо дві форми організації навчання: практичні аудиторні заняття та самостійна робота. Проте диференціації зазнають форми і види роботи студентів, відсоток самостійної роботи в різних дифгрупах, в наявності індивідуальних консультацій.

Єдиним засобом навчання ми визначаємо електронний навчальний посібник «English for Law and Communication», який містить диференційовані вправи та завдання, диференційовані тексти.

Форми контролю диференціюють за рівнем самостійності: у підгрупах з низьким рівнем самостійності домінує контроль з боку

викладача, аналіз відповідей також здійснює викладач, у підгрупах з середнім рівнем самостійності – разом з контролем з боку викладача наявний самоконтроль та взаємоконтроль, рефлексія, у підгрупах з високим рівнем самостійності домінантним є самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

Очікуваний результат також є диференційованим: групи з рівнем навченості А2 на кінець 1 року навчання мають вийти на рівень В1, групи з рівнем В1 – на рівень В2.

Диференціації не зазнають лише принципи навчання, етапи формування умінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому.

Подамо лінгводидактичну модель організації процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу з урахуванням залежності всіх її компонентів (рис. 1).

Навчальний матеріал об'єднано в мікромодулі. Кожен мікромодуль об'єднує три етапи (розроблені в попередньому підрозділі) в навчанні монологічного мовлення. Розподіл часового фонду здійснюється так:

Заняття 1 (2 ауд. години) – реалізується дотекстовий етап: формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок нарівні речення; формування умінь спонтанного та підготовленого монологічного мовлення на надфразовому рівні. Викладач презентує нову лексику, граматичний та фонетичний матеріал; студенти виконують лексичні, фонетичні та граматичні вправи на рівні речення та надфразової єдності.

Студенти різних диференційованих за рівнем самостійності груп одержують або різне наповнення до вправ, або різні інструкції (завдання). Студенти з високим рівнем самостійності виконують вправи автономно, студенти з низьким і середнім рівнем – під контролем викладача.

2 год. самостійної роботи – реалізується дотекстовий етап: студенти виконують лексичні, фонетичні та граматичні вправи, удосконалюють мовленнєві навички.

Заняття 2 (2 ауд. години) – реалізується дотекстовий та тексто-репродуктивний етап: відбувається перевірка домашніх завдань, продовжується виконання вправ на формування умінь спонтанного та підготовленого монологічного мовлення на

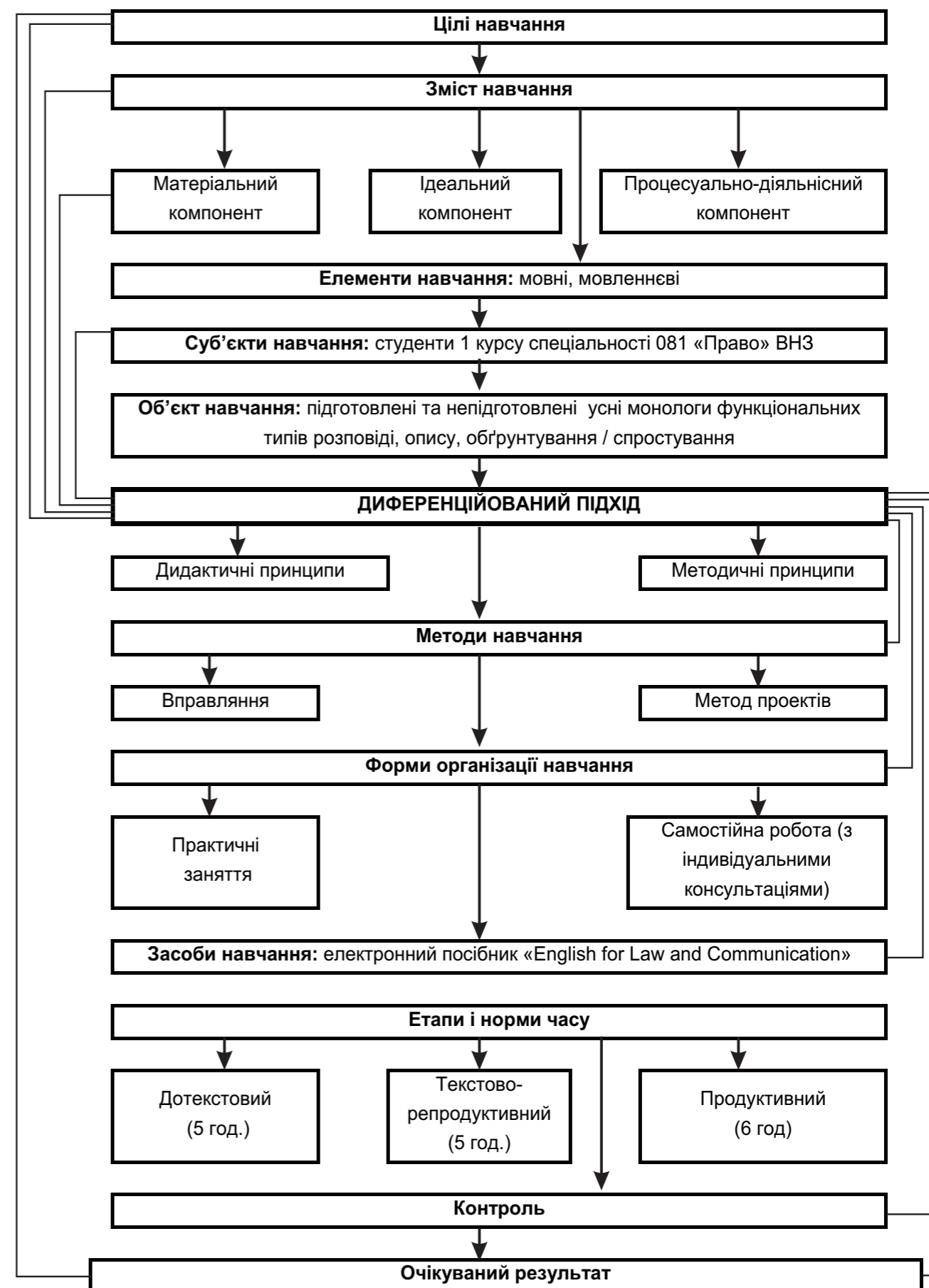


Рис. 1. Лінгводидактична модель організації процесу навчання

надфразовому рівні; умінь добирати мовні засоби відповідно до функціонального типу монологу. Розпочинається підготовка до переказу. Означені види роботи інтегруються з аудіюванням (прослуховування тексту, який студенти мають переказати), читанням (читання тексту, який студенти мають переказати), діалогічним мовленням (обговорення тексту) та писемним мовленням (анотація, реферування тексту).

2 год. сам. роботи – реалізується текстова-репродуктивний етап: проходить в режимах самостійної роботи та групових консультацій. Студенти з низьким та середнім рівнями самостійності приходять на консультації до викладача, який здійснює керування процесом підготовки переказу. Продовжується інтегрування процесу підготовки з аудіюванням, читанням та писемним мовленням.

Заняття 3 (2 ауд. години) – реалізується текстова-репродуктивний етап: відбувається виголошення переказів студентами, самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

Третє аудиторне заняття передбачає інтегрування монологічного мовлення з діалогічним.

На третьому занятті розпочинається організація та підготовка до проектної діяльності.

4 год. самостійної роботи – реалізується планувальна та технологічна робота з підготовки проекту. Студенти кожної дифгрупи працюють в розписаному в попередньому підрозділі режимі. Викладач здійснює індивідуально-групові консультації по підготовці проектів. Відбувається інтегрування монологічного мовлення з усіма видами мовленнєвої діяльності.

Заняття 4 (2 ауд. години) – виголошення проектів. Самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія.

На рисунку 2 (див. стор. 81) подамо модель організації мікромодуля процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право».

Висновки. Отже, лінгводидактична модель організації процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу охоплює низку компонентів, які зазнають диференціації з урахуванням рівня навченості студентів та рівня самостійності: цілі, зміст, суб'єкти, об'єкти, методи, форми організації навчання, засоби навчання, форми контролю, очікуваний результат. Диференціації не зазнають лише принципи навчання, етапи формування умінь

монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому. У цілому, для реалізації одного мікромодуля необхідно 16 годин: 8 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи.

References

Agasieva, I. R. (2009). *Obuchenie informativnomu chteniu spetsialnukh tekstov v mnogonatsionanoi auditoria tekhnicheskogo vusa* (Агасієва І. Р. *Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза: На материале английского языка*). Diss. Makhachkala, Print.

Chechik, I. V. (2015). *Realizatsiya differentsirovanogo podkhoda k obucheniyu RKI s uchetom individualno-psikhologicheskikh kharakteristic uchashchiksia* (Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся). Diss. Saint Petersburg. Print.

Druzhenko, T.P. (2017). *English for Law and Communication* – Irpin: UDFSU.

Zabolotna, M. I. (2015). *Metodyka navchania anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv starshoklasnykiv v umovakh profilnogo navchania* (Заболотна М. І. *Методика навчання аудіювання англomовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання*). Diss. Kyiv. Print.

Zadorozhna, I. P. (2012). *Model organizatsii samostiinoi roboty maibutnix uchiteliv z ovolodinnia anhlomovnoyu komunikativnoyu kompetentsiyeu* (Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією). *Naykovi Zapysky Ternopil'skogo Natsionalnogo Pedagogichnogo Universytetu Imeni Volodymyra Hnatiuka*.- Ternopil. – №2.- pp. 66-72. Print.

Zaitseva, I.A. (2007). *Tekhnologia urovnevoi differentsiatsii kak sredstvo formirovaniia professionalnoi inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vusa* (Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза). Diss. Samara. Print.

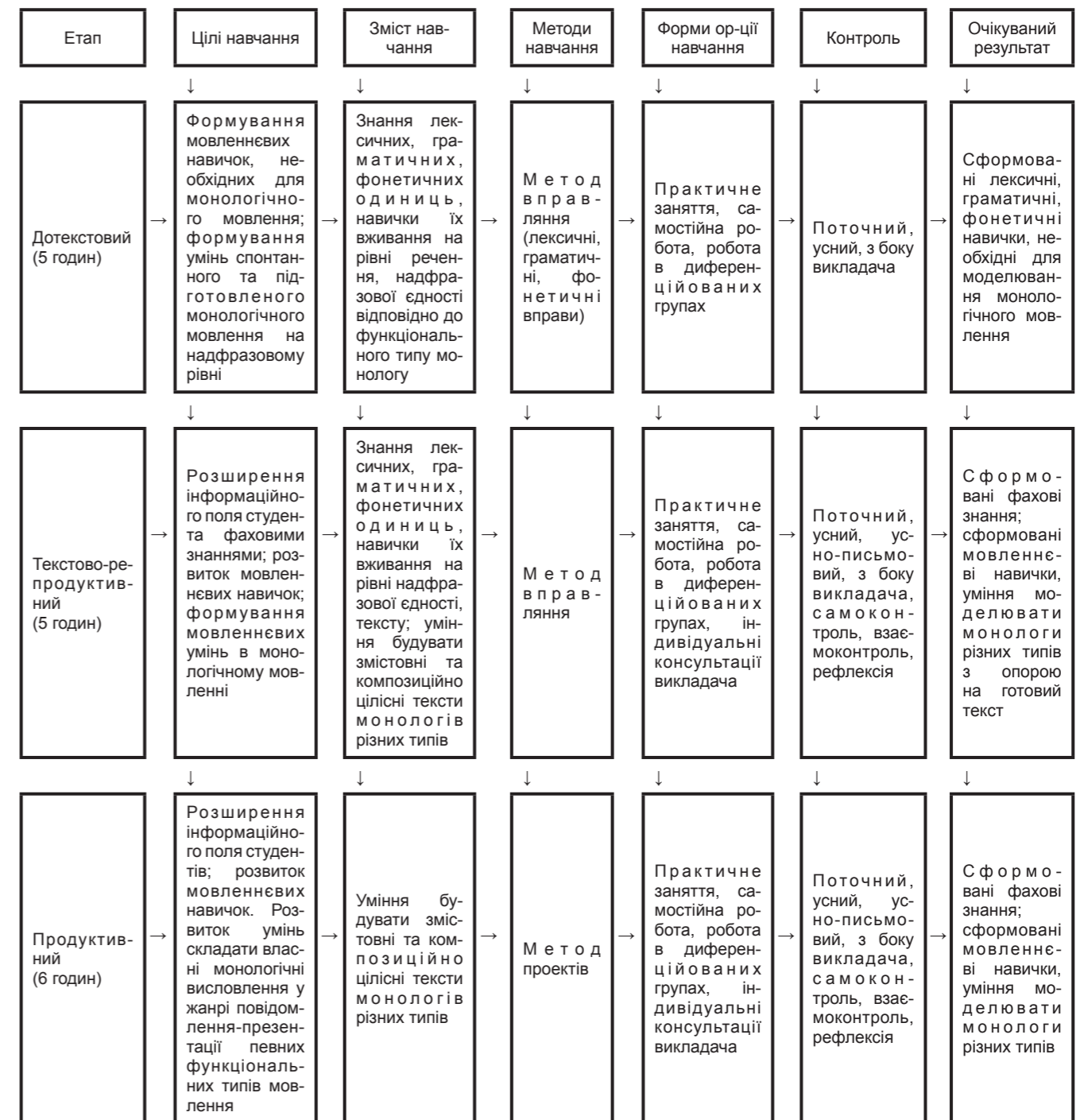


Рис. 2 Модель організації мікромодуля процесу навчання монологічного мовлення студентів спеціальності «Право»

Kuznetsova, N. Yu. (2014). *Sistema upravleniia differentsirovannim obucheniem angliiskomy yazyku studentov neyazykovogo vusa v usloviakh neodnorodnosti uchebnykh grup* (Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп). Diss. Saint Petersburg. Print.

Lobashova, S. M. (2010). *Differentsirovannyi podkhod k obucheniu studentov monologicheskoi*

rechi s uchetom lichnostno-tipologicheskikh osobennostei subyiktnoi regyliatsii na primere inostrannogo yazyka (Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции). Diss. Ulianovsk. Print.

Rozhneva, E. M. (2009). *Osobennosti obucheniya inoyazychnomu obscheniyu studentov tekhnicheskogo vusa* (Рожнёва Е.

М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза). Diss. Kemerovo, Print.

Schoseva, E. P. (1991). *Differentsirovannyi podkhod k obucheniyu monologicheskoi rechi*

na pervom etape neyazykovogo vuza (Angliiskii yazyk) (Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык). Diss. Moscow. Print.

TEACHING ENGLISH MONOLOGIC ORAL PRODUCTION TO LAW STUDENTS: DIFFERENTIATED APPROACH

Tetiana Druzhchenko

Department for Modern European Languages, University of the State Fiscal Service of Ukraine, Irpin, Ukraine

Abstract.

Background: Among numerous issues of differentiated teaching, the problem of building competence in oral monologic production in Law students – considering the level of independence and knowledge of students – has not been studied in depth yet. This causes difficulties for providing qualitative foreign language (FL) education to Law majors who have not attained the appropriate level in FL communicative competence in conditions of homogeneous training groups.

Purpose. The article aims to prove the effectiveness of the system of exercises and tasks designed to enhance English monologic production skills in Law students based on differentiated approach with regard to individual and psychological characteristics of learners, their cognitive needs, communicative abilities, motivation, independence, professional mindset and professional activity.

Results. The system of exercises and tasks for building the competence under discussion requires specification of phases in the teaching process. Therefore, the author presents a three-phase process for teaching English oral monologic production to law students. The phases involve pre-text, text-reproductive and productive stages of developing monologic skills.

Discussion. The process of teaching is organized in four stages: diagnostic, planning, teaching and final. The diagnostic stage is designed to measure the level of students' knowledge and independence with a view of differentiating the groups of learners. The planning stage aims at developing educational content and materials as well as correlating them with the level of students' knowledge and independence.

The teaching stage involves instruction based on implementation of the system of exercises and tasks which were designed to purposefully address oral monologic production skills in the classroom.

The final stage focuses on observing the dynamics in students' monologic performance and independence as well as on rearranging training groups based on students' performance level.

Key words: oral monologic production, system of exercises and tasks, differentiated approach, level of independence, stages in developing skills in monologic production, communicative competence, professional communication.

Vitae:

Tetiana Druzhchenko, Department for Modern European Languages, University of the State Fiscal Service of Ukraine. Her area of research interests includes teaching English speaking to Law students based on differentiated approach.

Correspondence: imagine_tanya@ukr.net

ПРАКТИКА НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ: ОБМІН ДОСВІДОМ, ОБГОВОРЕННЯ, ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ

ОЛЕНА САПОЖНИКОВА (м.Київ)

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА Й ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ АБІТУРІЄНТІВ МАТЕМАТИЧНО-ПРИРОДНИХ, ІНЖЕНЕРНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Визначено місце навчальної дисципліни в структурно-логічній схемі обраної абітурієнтом спеціальності, мету і завдання навчальної дисципліни, форми навчання, методи контролю та самоконтролю, рекомендовано зразки трьох видів завдань.

Ключові слова: зміст навчання, види завдань, підготовка до ЗНО

Програму з української мови й літератури на поточний навчальний рік, її зміст, структуру та логіку курсу для слухачів лекторіїв під час канікул, літньої школи, денної, вечірньої та суботньої форм навчання підготовчого відділення розроблено з урахуванням вимог чинної програми Українського центру оцінювання якості освіти підготовки до ЗНО – 2017

Зважаючи, з одного боку, на варіативність програм з української мови та літератури для загальноосвітніх навчальних закладів, а з другого боку, на те, що курс з української мови та літератури є обов'язковим для складання зовнішнього незалежного оцінювання, до програми, зокрема з літератури, внесено персоналії письменників і художні твори, інваріантні для всіх згаданих програм.

Місце навчальної дисципліни в структурно-логічній схемі обраної абітурієнтом спеціальності. Нормативна навчальна дисципліна «Українська мова та література» є обов'язковою дисципліною при проходженні зовнішнього незалежного оцінювання.

Предметом навчальної дисципліни є опрацювання слухачами програми курсу «Українська мова й література», затвердженою МОН України в цілому, так і деяких розділів, тем, необхідних для написання тестових завдань та завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення).

Мета і завдання навчальної дисципліни:

Головна мета програми – формування й розвиток в слухачів підготовчого відділення вмінь та навичок, що перевіряються на ЗНО: рівень знань випускника загальноосвітньої школи України і чи досить його для навчання у виші.

Для досягнення мети необхідно вирішувати такі задачі:

- повторити, узагальнити та систематизувати знання, вміння учнів у межах програми з української мови та літератури середньої загальної освіти;
- ліквідувати прогалини шкільної освіти, що можуть мати місце за рахунок варіативності програм з української мови та літератури для загальноосвітніх навчальних закладів;
- сприяти виробленню індивідуальної стратегії вирішення тестових завдань;
- формувати практичні навички роботи з тестами різних типів;
- надавати психологічну допомогу учням для складання ЗНО;
- сприяти формуванню гуманітарного стилю мовлення;
- підготувати слухачів до складання зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури шляхом проміжних та підсумкового тестувань, що розроблені за зразком тестів з української мови та літератури – 2005 – 2016 років.

Після завершення навчання випускник підготовчого відділення повинен

знати:

- основні мовні поняття та терміни;
- мовні явища та закономірності;
- правила мови (словниковий склад, звукову будову, морфологію, синтаксис, пунктуацію, стилістику, орфографію);
- з української літератури слухач повинен виявити знання історико-літературного та теоретичного матеріалу, передбаченого навчальною програмою;
- зміст літературознавчих понять і термінів;

- основні літературні напрями, течії, стилі;
- життя і творчість представників того чи іншого літературного періоду

уміти:

- з мови: робити фонетичний, лексико-граматичний, морфемний, морфологічний аналізи слова, синтаксичний розбір речення;
- відрізнити випадки правильного використання мовних засобів від помилкових;
- створювати письмові висловлення різних типів і жанрів, чітко формулюючи тезу, наводячи переконливі аргументи, використовуючи доречні приклади, логічно й послідовно викладаючи думки та формулюючи відповідні висновки;
- редагувати власний текст;
- використовувати основні види читання (ознайомчо-навчальне, ознайомчо-реферативне, оглядово-ознайомче) залежно від комунікативної задачі;
- узагальнювати та на цій основі виділяти найбільш істотну інформацію з різних джерел: навчально-наукових текстів, довідкової літератури, засобів масової інформації;
- володіти основними прийомами інформаційної переробки письмового тексту;
- з літератури: аналізувати художній твір (визначати жанр, тему або мотив, художню ідею, проблематику, схарактеризувати композицію);
- визначати у передбачених програмою творах лексико-синонімічні засоби вираження мовлення (архаїзми, історизми, варваризми, екзотизми, старослов'янські, діалектизми, жаргонізми, професіоналізми, арготизми), тропи (епітети, порівняння, метафору, метонімію, синекдоху, перифразу, евфемізми, гіперболу, літоту, іронію), стилістичні фігури (інверсію, тавтологію, асиндетон, полісиндетон, синтаксичний паралелізм, анафору, епіфору, анепіфору, градацію, антитезу, оксиморон, риторичні фігури);
- застосовувати набуті знання з мови й літератури в практичних ситуаціях;
- використовувати різноманітні виражальні засоби, граматичні конструкції, лексичне і фразеологічне багатство сучасної літературної української мови в процесі спілкування для оптимального досягнення мети спілкування;
- оформлювати письмове мовлення відповідно до орфографічних, граматичних і пунктуаційних норм української мови;
- у власному висловлюванні в тесті показати теоретичні знання української літературної мови, її словникового складу, звукової

будови, морфології, синтаксису, стилістики, правил орфографії і пунктуації;

- за визначений час (180 хвилин) розв'язувати тест.

Форма освітнього процесу: очна

Основними формами навчального процесу є лекції, практичні заняття.

Методи навчання: репродуктивний, проблемно-орієнтаційний.

Методи контролю та самоконтролю: фронтальне опитування, індивідуальне опитування, виконання письмових завдань, домашніх завдань, проміжні та підсумкові тести.

Зміст і форма сертифікаційної роботи з української мови й літератури зовнішнього незалежного оцінювання

Загальна кількість завдань роботи – 58

Робота складається з трьох частин.

Частина 1 «Українська мова» містить 33 завдання різних форм, частина 2 «Українська література» містить 24 завдання різних форм, частина 3 «Власне висловлення» містить одне завдання відкритої форми.

Розрізняють три форми завдань, а саме: завдання з вибором однієї правильної відповіді, у тому числі читання та аналіз тексту; завдання на встановлення відповідності («логічні пари»), завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю, що складається з основи та передбачає створення учасником ЗНО власного аргументативного висловлення на дискусійну тему.

Зразки завдань з мови з вибором однієї правильної відповіді

1. Правильно виділено літеру на позначення наголошеного звука в слові

- А нїздря
- Б договір
- В родОвід
- Г катАлог

2. Апостроф на місці крапок треба писати в усіх словах рядка

- А здоров..я, П..єр, миш..як
- Б ін..екція, тьм..яний, бур..як
- В бур..як, моркв..яний, розм..який
- Г черв..як, кр..якати, Рейк..явік

3. Омоніми вжито в рядку, ОКРІМ

- А рідний край – край хліб ножем
- Б знання кількох мов – мов сонний
- В зелені сади – сади картоплю
- Г від зорі до зорі – вечірні зорі

- 4. За алфавітом записано всі слова рядка
- А абажур, абітурієнт, абонемент
- Б навпочіпки, навхрест, навскіс
- В родич, рідня, родина
- Г яблуко, ягідництво, ягідка

- 5. М'який знак ставиться в усіх словах рядка
- А дон..ці, Н..ютон, виховател..ці
- Б уман..ський, маріупол..ський, віден..ський
- В Ул..яна, брин..чати, радис..ть
- Г винос..ся, розріс..ся, кин..те

6. Відбувається спрощення в групі приголосних на письмі в усіх словах рядка

- А кількіс..ний, випус..ник, балас..ний
- Б хвас..ливий, блис..нути, бриз..нути
- В брез..нути, пристрас..ний, щас..ливий
- Г проїз..ний, тиж..невик, жаліс..но

Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Був Максим удовець, мав дві дочки. (2) Одна – Катрею звали – вже дівчина доросла, а хороша та пишна, як королівна; друга – Тетяна, так собі підліток, невеличичка; звивається, було, в дворі або в віконце виглядає, як ясочка. (3) Жили вони в батька у розкошах. (4) Ото, було, як о півночі, то й пливуть човни Дніпром та й пристають під старою вербою; а пан Максим їх веде до світлиці та приймає, що треба. (5) Забулась, як на ім'я того пана, що пересилав йому човнами все те добро. (6) Він держався в кам'яній печері поміж горами, над Дніпром, і ніхто про те не знав окрім купки вірних козаків (Марко Вовчок).

7. У переносному значенні вжито слово

- А Тетяна звивається (речення 2)
- Б пливуть човни Дніпром (речення 4)
- В пересилав човнами (речення 5)
- Г вірні козаки (речення 6)

8. Орфографічну помилку НЕ допущено в слові

- А удовець (речення 1)
- Б невеличичка (речення 2)
- В о півночі (речення 4)
- Г печері (речення 6)

9. Іменник світлиця (речення 4) у цьому тексті можна замінити синонімом

- А світильник
- Б свитина
- В світлина

Г горниця

10. Пунктуаційну помилку зроблено в реченні

- А речення 1
- Б речення 2
- В речення 4
- Г речення 6

11. Звук [т] є в кожному слові рядка

- А вітчизна, картина, гнутися
- Б густий, робиться, Карпати
- В кігті, тюрма, балет
- Г сотник, торохтіти, як треба
- Д молотьба, концерт, як тільки

12. Позначте рядок, у якому всі слова іншомовного походження пишуться з буквою И на місці пропуску

- А пр..ор..тет, с..мб..оз, хр..зантема
- Б пр..м..т..в, д..верс..я, кр..тер..й
- В д..в..з..я, ульт..матум, д..ктат
- Г д..скурс, т..раж, реж..м
- Д р..тм..ка, бар..када, юр..д..чний

13. Літеру Г треба писати в усіх словах рядка

- А (г, г')рація, томо(г, г')рафія, (г, г')рафоман
- Б (г, г')анок, дзи(г, г')отіти, (г, г')ирли(г, г')а
- В ма(г, г')нолія, ма(г, г')істр, (г, г')удзик
- Г (г, г')орнятко, (г, г')едзь, джи(г, г')ун
- Д (г, г')ачі, (г, г')ендляр, (г, г')уля

14. Літеру И треба писати на місці пропуску в усіх словах рядка

- А вагонч..к, вул..чка, плет..во, син..чка
- Б мар..во, пал..во, нож..чок, город..на
- В кош..чок, горщ..чок, зайч..ня, печ..во
- Г кач..ня, міс..во, миш..ня, вогн..чок
- Д добр..во, брат..к, круж..чка, павут..ння

15. Подвоєння літер відбувається в усіх словах рядка

- А Галич..ина, Туреч..ина, Гол..андія
- Б міц..ю, повіст..ю, кров..ю
- В стат..ей, відкрит..ів, у мотуз..і
- Г числен..ий, неказан..ий, вогнян..ий
- Д огнен..ий, старан..о, з..аду

16. Прочитайте уривок з поеми «Гайдамаки» Тараса Шевченка і визначте,

*Все йде, все минає – і краю немає,
Куди ж воно ділось? Відкіля взялось?
І дурень, і мудрий нічого не знає.*

*Живе... умирає... Одно зацвіло,
А друге зав'яло, навіки зав'яло...
І листя пожовкле вітри рознесли.*

яку кількість слів (окрім тих, що складаються з однієї букви) НЕ можна переносити з рядка в рядок

- А 3
- Б 4
- В 5
- Г 6
- Д 8

17. Подвоєння літер НЕ відбувається в усіх словах рядка

- А груп..а, піаніс..имо, мадон..а, грип..отація
- Б лібрет..о, мот..о, бел..етристика, ан..отація
- В бон..а, бравіс..имо, коміс..ія, сум..а
- Г лібрет..о, шас..і, інтермец..о, барок..о
- Д брок..олі, піц..а, спагет..і, брус..ельська капуста

18. Префікс при- вживається в кожному слові рядка

- А пр..рва, пр..язний, пр..зирство
- Б пр..годницький, пр..в'ялий, пр..цільний
- В пр..смерк, пр..стол, пр..зидент
- Г пр..слів'я, пр..чепурений, пр..красний
- Д Пр..дністров'я, пр..багато, пр..щепа

19. Чергування голосних О, Е, з І відбувається в усіх словах рядка

- А нога, струміль, брезент
- Б рік, шепіт, творчість
- В село, Канів, цистерна
- Г Київ, носоріг, подорож
- Д вовк, шелест, дохід

20. Літера С у префіксах усіх слів пишеться в рядку

- А ..казитися, ..русифікувати, ..ходити
- Б ..формувати, ..шити, ..хвалити
- В ..купити, ..пинити, ..тверджувати
- Г ..жити, ..кручувати, ..формулювати
- Д ..казати, ..писати, ..будити

21. Через дефіс пишуться всі слова рядка

- А авіа/база, біло/церківський, екс/чемпіон
- Б пів/життя, т'мяно/сірий, фізико/математичний
- В м'ясо/молочний, воєнно/стратегічний, геолого/розвідувальний

Г оптико/механічний, прес/пап'є, видимо/невидимо
Д вело/трек, людино/день, прем'єр/міністр

22. Літеру Щ на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка

- А Вінни..ина, Німе..ина, Київ..ина
- Б Оде..ина, Черка..ина, Збара..ина
- В Хмельни..ина, Тернопіль..ина, Доне..ина
- Г Запоро..ина, Миколаїв..ина, Рівнен..ина
- Д Житомир..ина, Івано-Франків..ина, Луган..ина

23. Усі слова пишуться з великої літери в рядку

- А (С,с)ело (Г,г)речана (Г,г)ребля, (А,а)ндріївська (Ц,ц)ерква, (Б,б)ожа (М,м)атір
- Б (С,с)вятий (Д,д)ух, (Д,д)руга (С,с)вітова (В,в)їйна, (Ш,ш)евченківська (П,п)ремія
- В (Ш,ш)евченкові (З,з)аповіти, (П,п)апуга (Р,р)обі, (К,к)арпатські (Г,г)ори
- Г (В,в)ерховна (Р,р)ада (У,у)країни, (С,с)хідна (Є,є)вропа, (П,п)резидент (У,у)країни
- Д (В,в)идавництво «(Н,н)аш (Ф,ф)ормат», (З,з)бройні (С,с)или (У,у)країни, (В,в)ійськово-(Г,г)рузинська (Д,д)орога

Зразки завдань з літератури з вибором однієї правильної відповіді

34. Рядки

*Де матінка плаче,
Там (...) розлився;
Де плаче сестриця,
Там слізок криниця;
Де плаче миленька –
Там земля сухенька.*

узяті з

- А пісні, що приписують Марусі Чурай
- Б народної думи
- В козацької пісні
- Г народної балади
- Д історичної пісні

35. На місці пропущеного слова має бути

- А Дніпро
- Б Дунай
- В Дністер
- Г Дон
- Д Сіверський Донець

36. Який епізод зі «Слова о полку Ігоревім» зображено в наведеному уривку
*Хочу, – каже, – з вами, русичі,
Чи списа зломити
При полі Половецькому
Та й наложити головою,
Чи шоломом пити воду з Дону.*

- А виступ Ігоря в похід, затемнення сонця
- Б перша переможна битва
- В віщий сон князя Святослава
- Г ліричний відступ автора
- Д втеча Ігоря з полону

37. Згідно з його заповітом на надгробку зроблено напис «Мир ловил мене, но не поймал»

- А автор поетичної збірки «Сад божественних пісень»
- Б автор поетичної збірки «Кобзар»
- В автор «Слова о полку Ігоревім»
- Г автор поеми «Енеїда»
- Д автор повісті «Маруся»

38. Як називається частина байки Г. Сковороди, у якій міститься мораль

Шершень є образ людини, яка живе крадіжкою чужого і народжена на одне те, щоб їсти, пити і таке інше. А Бджола є герб мудрої людини, яка трудиться в сродній праці.

- А пролог
- Б епілог
- В фабула
- Г сила
- Д кульмінація

39. Якими діями завершується монолог Возного з п'єси «Наталка Полтавка» І. Котляревського

Я – возний і признаюсь, что от рождения моего расположен к добрим ділам; но, за недосужністю по должності і за другими клопатами, доселі ні одного не зділал. Поступок Петра, толіко усердний і без примісу ухищрення, подвигаєть мене на нижеслідующее...

- А позовом до суду
- Б відмовою від шлюбу з Наталкою
- В шлюбом з Наталкою
- Г грошовим винагородженням
- Д шлюбом із Терпелихою

40. Слова

*(...) годі вже журитись,
Од його має розплодитись*

*Великий і завзятий рід;
Всім світом буде управляти,
По всіх усюдах воювати,
Підверне всіх собі під спід.*

характеризують одного з персонажів поеми «Енеїда» І. Котляревського

- А Зевс
- Б Еней
- В Низ
- Г Анхіз
- Д Турн

41. Що стало головною перешкодою до єднання закоханих Василя і Марусі з повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»?

А що тоді буде з Марусею? Ні жінка, ні удова; звісно, як солдаток шанують: як саму послідню паплюгу, і ніхто не вірить, щоб була солдатка чесна... Худобу розтаскають, хто її захистить? Діточки без доглядання у бідності, у нищеті, без науки, без усього помруть або – не дай Боже! – бездільниками стануть... Не приведи, Господи, і ворогу нашому такої долі!

- А соціальна нерівність
- Б брак засобів до існування
- В сирітство Василя
- Г загроза рекрутчини
- Д небажання Василя жити в селі

42. Елемент якого обряду описано в цьому уривку?

Гляди ж, зятю, жінку свою бий і вранці і увечері, і встаючи й лягаючи, і за діло і без діла, а сварись з нею повсякчас. Не справляй їй ні плаття, ні одежі; дома не сиди, таскайся по шинках та по чужих жінках; то з жінкою у парці і з діточками якраз підете у старці. А ти, дочко, мужику не спускай і ні у чім йому не поважай; коли дурний буде, та поїде у поле до хліба, а ти йди у шинок пропивай останній шматок; пий, гуляй, а він нехай голодує; та і в печі ніколи не клопочи; нехай павутинням застелиться піч; от вам і уся річ.

- А весілля
- Б сватання
- В оглядини
- Г обряд розплітання коси
- Д крадіжка нареченої

43. Кому належать слова, з якого твору, що містяться в попередньому тесті?

- А батькові з поеми «Катерина» Т. Шевченка

- Б Череваню з роману «Чорна рада»
П. Куліша
В Виборному з п'єси «Наталка Полтавка»
І. Котляревського
Г Науму Дроту з повісті «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка
Д Возному з п'єси «Наталка Полтавка»
І. Котляревського

44. Тарас Шевченко присвятив поету В.А. Жуковському на пам'ять про день викупу з кріпацтва
А «Катерину»
Б «Гайдамаки»
В «Заповіт»
Г «І мертвим, і живим, і ненарожденним...»
Д «Кавказ»

45. Що означає вислів Катрусю накрили в поемі «Катерина» Тараса Шевченка?
А вигнати з дому
Б знеславити через народження позашлюбної дитини
В підштовхнути до самогубства
Г оприлюднити таємницю її кохання
Д насміятися з неї

46. Історична основа поеми «Гайдамаки» Тараса Шевченка
А Коліївщина 1768 р.
Б Чорна рада 1663 р.
В Визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького 1648 – 1657 рр.
Г Волинська трагедія 1943 р.
Д козацьке повстання 1591 – 1593 рр. під проводом Кшиштофа Косинського

47. Слова про війну, яка забирає життя не лише тих, кого завойовують, але й тих, хто змушений виконувати накази агресора
*Лягло костьми
Людей муштрованих чимало.
А сльоз, а крові? Напоїть
Всіх імператорів би стало
З дітьми і внуками, втопить
В сльозах удов'їх. А дівочих,
Пролитих тайно серед ночі!
А матерних гарячих сльоз!
А батькових старих, кровавих,
Не ріки – море розлилось,
Огненне море!*
мають місце у творі Тараса Шевченка

- А «Сон»
Б «І мертвим, і живим, і ненарожденним...»
В «Заповіт»
Г «Гайдамаки»
Д «Кавказ»

48. Який художній засіб ужито у виділених фрагментах поезії?
А персоніфікація
Б порівняння
В гіпербола
Г літота
Д паралелізм

49. Епіграф зі Святого письма «Коли хтось каже «Я люблю Бога», а ненавидить брата свого, той неправдомовець» допомагає глибше зрозуміти головну думку твору Т. Шевченка
А «Заповіт»
Б «Кавказ»
В «Сон»
Г «І мертвим, і живим, і ненарожденним...»
Д «Катерина»

50. Про який твір, якого автора йдеться у висловленні Михайла Драй-Хмари
До (...) письменники, відтворюючи цю добу, базувалися, головне, на піснях та «Історії русів», (...) для свого роману використав і літопис Самовидця, і твори Свідзінського та Грабовського, і нові етнографічні праці.
А Т. Шевченко «Сон»
Б П. Куліш «Чорна рада»
В Г. Квітка-Основ'яненко «Маруся»
Г Т. Шевченко «Кавказ»
Д автор «Слова о полку Ігоревім»

51. Устами якого персонажа П. Куліш у романі «Чорна рада» висловлює конкретну програму дій щодо відродження України?
Ось нехай лиш Господь нам допоможе зложити до купи обидва береги Дніпрові, тоді ми позабудимо усюди правні суди, школи, академії, друкарні, підніmemo Україну вгорі і возвеселимо душі тих великих київських Ярославів і Мономахів.
А Якіма Сомка
Б Івана Брюховецького
В полковника Шрама
Г Василя Золотаренка
Д Павла Тетері

52. Серед наведених ознак є та, що не характеризує романтизм як літературно-мистецький напрям. Укажіть її.
А заперечення раціоналізму доби Просвітництва
Б неприйняття буденності й звеличення «життя духу»
В вільна будова творів
Г захоплення фольклором, інтерес до фантастики, екзотичних картин природи
Д правдиве, конкретно-історичне, всебічне зображення типових подій і характерів у типових обставинах

53. Слова, які декламував на майдані Герой Небесної Сотні Сергій Нігоян, є уривком із твору Т. Шевченка

*І вам слава, сині гори,
Кригою окуті.
І вам, лицарі великі,
Богом не забуті.
Борітеся – поборете,
Вам Бог помагає!
За вас правда, за вас слава
І воля святая!*

- А «Сон»
Б «Кавказ»
В «І мертвим, і живим, і ненарожденним...»
Г «Гайдамаки»
Д «Заповіт»

Зразки завдань з мови на встановлення відповідності («логічні пари»)

24. Утворіть антонімічні пари

- | | |
|--------------|----------------|
| 1 ворогувати | А по-дружньому |
| 2 вороже | Б дружба |
| 3 ворожнеча | В дружити |
| 4 ворожий | Г дружній |
| | Д дружний |

25. Установіть відповідність між неологізмами та їх тлумаченням

- | | |
|-----------|---------------------------|
| Слова | Тлумачення |
| 1 спам | А у режимі реального часу |
| 2 аватар | Б непотріб |
| 3 онлайн | В кінцевий термін |
| 4 дедлайн | Г графічне зображення |
| | Д нісенітниця |

26. Установіть відповідність між фразеологізмом та їх тлумаченням
- | | |
|-------------------|-----------------------------------|
| Фразеологізми | Тлумачення |
| 1 ловити ґав | А виявлятися найбільшою мірою |
| 2 досягти апогею | Б втрачати приємну нагоду |
| 3 бабине літо | В дуже рано |
| 4 ні світ ні зоря | Г покарання дітей тонким прутом |
| | Д сухі теплі дні на початку осені |

27. Установіть відповідність між діалектизмами та їх значенням

- | | |
|-------------|--|
| Діалектизми | Значення |
| 1 ґешефт | А штани |
| 2 ґирлиґа | Б вигідна оборудка |
| 3 ґандж | В довга чабанська палиця з гачком на кінці |
| 4 гачі | Г гуцульський топірець |
| | Д недолік, вада |

28. З'ясуйте, якою частиною мови є виділені слова (цифра позначає наступне слово). Затока виявилась (1) ширшою, ніж видавалась з берега, вже й сонце (2) вишнево пірнуло за степовим берегом, (3) а Тоні, (4) нажаленій медузами, ще далеко було добуватись до берега (Олесь Гончар).

- А іменник
Б прикметник
В сполучник
Г прислівник
Д дієприкметник (форма дієслова)

Зразки завдань з літератури на встановлення відповідності («логічні пари»)

54. Установіть відповідність між назвою та жанром твору
- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| Назва | Жанр |
| 1 «Повісті минулих літ» | А історичний роман |
| 2 «Енеїда» | Б героїчна поема |
| 3 «Бджола і Шершень» | В літопис |
| 4 «Чорна рада» | Г байка |
| | Д бурлескно-трагестійна поема |

55. Установіть відповідність між автором і його твором
- | | |
|----------------------|----------------------------|
| Автор | Твір |
| 1 Анонім | А «De libertate» |
| 2 Тарас Шевченко | Б «Наталка Полтавка» |
| 3 Іван Котляревський | В «Гайдамаки» |
| 4 Григорій Сковорода | Г «Слово про Ігорів похід» |
| | Д «Повісті минулих літ» |

56. Установіть відповідність між персонажами і твором

Персонаж	Твір
1 Катерина	А «Чорна рада»
2 Наум та Настя Дро-ти	Б «Слово про Ігорів похід»
3 Низ та Евріал	В «Маруся»
4 Леся й Петро	Г «Катерина»
	Д «Енеїда»

57. Установіть відповідність між жанром та його характеристикою

Назва	Характеристика
1 літопис	А великий за обсягом, складний за будовою прозовий епічний твір, у якому життя людей розкривається на тлі історичних або соціально вагомих обставин
2 балада	Б епічний прозовий твір, характеризується однолінійним сюжетом, а за широтою охоплення життєвих явищ і глибиною їх розкриття посідає проміжне місце між романом та оповіданням
3 історична пісня	В ліро-епічна поезія фантастичної, історико-героїчної або соціально-побутової тематики з драматичним сюжетом
4 повість	Г опис важливих історичних подій, поданий у хронологічному порядку
	Д ліро-епічна поезія героїчного характеру про важливі події минулого та відомих історичних осіб

Зразки завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю

58. Прочитайте наведений тут вислів Олександра Довженка

Непошана до старовини, до свого минулого, до історії народу є ознакою нікчемності правителів, шкідлива і ворожа інтересам народу... Народ, що не знає своєї історії, є народ сліпців...

Викладіть Ваш погляд на цю проблему.

Сформулюйте тезу, наведіть два-три переконливі аргументи, що найкраще підтвердять Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланнями на приклади з художньої літератури чи інших видів мистецтва (зазначте автора й назву твору, укажіть проблему, порушену митцем, художній образ, через який проблему розкрито, наведіть цитату з твору тощо), історичними фактами або випадками з життя. Не переказуйте змісту художнього твору, не да-

вайте повної характеристики образів. Сформулюйте висновки.

Читання й аналіз тексту «Руська трійця»

(1-8) У 1830-х центр західноукраїнського національного руху переміщуються з Перемишля та Закарпаття до Львова, де його очолюють молоді семінаристи, послідовники ідей Гердера. У 1832 році троє товаришів 21-літній Маркіян Шашкевич, 21-літній Іван Вагилевич та 17-літній Яків Головацький створили літературний гурток, який назвали «Руська трійця». Лідером гуртка було обрано Маркіяна Шашкевича. Його учасники стояли на слов'янофільських позиціях і використовували прибрані слов'янські імена (Шашкевич – Руслан, Вагилевич – Далібор, Головацький – Ярослав).

(9-12) Основною метою діяльності «Руської трійці» було: звільнити народну мову від церковнослов'янських та чужомовних впливів та створити літературну мову. Крім того, члени «Руської трійці» прагнули розширити сферу використання української мови серед населення та в державних установах.

(13-16) Члени «Руської трійці» займалися «ходінням в народ», під час якого записували місцевий фольклор. Крім цього, члени-трійчани, зокрема І. Вагилевич, займалися агітацією серед селянства, закликаючи боротися за свої права. За що Вагилевича було неодноразово арештовано австрійською поліцією.

(17-23) Крім Шашкевича, Вагилевича та Головацького, до складу «Руської трійці» входило ще близько 20 членів, які також були студентами та семінарстами. «Трійця» підтримувала зв'язки з польським національним рухом, із слов'янськими будителями Яном Колларом, Павлом Шафариком, Бартоломієм Копітаром та Карелом Гавлічеком, із якими регулярно листувалися. Особливо тісні зв'язки «Трійці» були із Наддніпрянщиною, такими діячами українського національного руху, як Ізмаїлом Срезневським, Михайлом Максимовичем, Йосипом Бодянським.

(24-32) Греко-католицьке духовенство не схвалювало діяльність молодих семінаристів. Негативна позиція уніатського духовенства була такою, тому що діяльність «Руської трійці» могла загострити відносини греко-католицької церкви з австрійським урядом. Полювання духовенства не були пустими, міс-

цева влада без захвату сприймала діяльність «Руської трійці». Австрійці боялися появи ще одного потужного національного руху, адже польський постійно дошкуляв віденському урядові. Крім того, австрійська влада, побоювалася, що український рух використає Російська імперія, на що постійно вказували поляки, та використає для ослаблення австрійської влади в Східній Галичині.

(33-35) 1834 р. «Руська трійця» робить спробу видати літературну збірку «Зоря», в якій збиралися надрукувати народні пісні, твори членів гурту, матеріали. Проте цензура заборонила її публікацію, а членів «Руської трійці» взяла під нагляд поліція.

(36-45) Не полишаючи надій видати літературний альманах народною мовою, «Трійця» вирішила публікувати інший альманах «Русалка Дністровая», який повинен був також містити народні пісні, вірші, історичні статті на галицькому діалекті української мови. Місцевий цензор і уніатський священник Венедикт Левицький заборонили публікацію літературної збірки у Львові. Тому, у 1837 році Шашкевич із товаришами був змушений видати альманах у Пешті (нині Будапешт). До Львова було привезено 1000 примірників, більша частина яких була конфіскована поліцією. Лише 200 примірників було збережено, які були розповсюджені серед зацікавленої публіки, яка, в цілому, зустріла її дуже прохолодно.

(46-50) Після цього почався занепад діяльності «Руської трійці». Маркіян Шашкевич не витримав постійних утисків поліції та уніатської церкви, і помер у 1843 році від туберкульозу. Після чого «Руська трійця» розпалася. Іван Вагилевич переходить до польського національного руху, а Яків Головацький встає на москвофільські позиції.

(51-58) Діяльність «Руської трійці» в Галичині мала величезне значення для української культури. Усе, що пропонувала «Трійця», було новим і незвичним. Історична концепція трійчан, орієнтація на фольклор, використання у творах народної мови, обстоювання народності в мистецтві – усе це відкривало перспективу розвитку потужної науково-літературної діяльності на західноукраїнських землях. Діячі «Руської трійці» глибоко шановані в Україні. Їхніми іменами названі вулиці, ставлять меморіальні дошки та пам'ятники, їхня спадщина широко вивчається науковцями (509 слів).

29. Словосполучення «ходіння в народ» у висловленні

Члени «Руської трійці» займалися «ходінням в народ», під час якого записували місцевий фольклор.

(рядки 13 – 14) має значення, розкрите у варіанті

А відмова від шкідливих продуктів та напоїв, поганих звичок, натомість самоконтроль, впевненість в собі, самовдосконалення

Б масова пропагандистська акція з метою встановити тісний зв'язок із сільськими трудівниками

В заселення вільних територій

Г швидке зростання старих і появи нових міст та підвищення їхньої ролі в економічному й культурному житті суспільства

30. До якого функціонального стилю належить цей текст

А епістолярний

Б художній

В публіцистичний

Г науковий

31. Сильові ознаки тексту подано в рядку

А ясність і предметність тлумачень, логічна послідовність і доказовість викладу, узагальненість понять і явищ, об'єктивний аналіз, точність і лаконічність висловлювань, аргументація та переконливість тверджень

Б невимушеність і простота форм, жвавий обмін думками, судженнями, оцінками, почуттями, з'ясування виробничих і побутових стосунків

В простота, доступність, яскравість, максимальна емоційність мовлення, що повинні впливати на розум і почуття слухача або учасника диспуту

Г широке використання форм ввічливості: звертань у формі кличного відмінка, наявність початкової, прикінцевої та прощальної фраз

32. Запозичене з чеської мови слово «будитель» (рядок 20) має українські відповідники, ОКРІМ слова, що вказане у варіанті

А той, що пробуджує, викликає думки, мрії

Б той, що спонукає до революційної діяльності

В той, що примушує прокинутися

Г той, що закликає до чого-небудь

33. У тексті НЕМАЄ мікротеми
 А мета діяльності «Руської трійці»
 Б українці не відрізняються від західних людей
 В заборона публікацій «Руської трійці»
 Г значення «Руської трійці» для української культури в цілому

Рекомендації по організації самостійної роботи слухачів

Для успішного засвоєння і закріплення навчального матеріалу, передбаченого програмою, оволодіння навичками роботи з тестами ЗНО з української мови й літератури слід дотримуватися таких вказівок:

- працювати систематично, не допускаючи великих перерв між заняттями, оскільки для засвоєння мовних навичок важлива тривала практика;
- для занять на курсах завести два зошити: в одному зошиті з мови виконувати вправи, завдання, самостійні роботи, пропоновані викладачем, в другому з літератури створювати «персональні сторінки» автора, виписувати визначення основних літературознавчих термінів, записувати короткий зміст пропонованих творів автора, визначати тему або мотив

для поетичних творів, ідею, художні засоби, характеризувати композицію.

Цілям контролю знань слухачів служать тести, диктанти, контрольні роботи, твори. Учні, які не мають твердих навичок грамотного письма, повинні робити додаткові письмові вправи. Усі вправи повинні бути узгоджені з викладачем.

Рекомендується придбати сучасні словники і довідники з української мови: «Орфографічний словник російської мови», «Словник паронімів», «Тлумачний словник іншомовних слів», «Орфоепічний словник» «Словник наголосів», «Словник синонімів». Ці та інші видання сприятимуть підвищенню культури усного та писемного мовлення слухачів. Для попередження мовних, логічних і етичних помилок у власному висловленні пропонується виконувати роботу по їх виявленню і виправленню в текстах, пропонованих викладачем для самостійної роботи. Аналізуючи тексти, слід правильно формулювати проблему і позицію автора, наводити аргументи, що пояснюють використання відношення слухача до поставленої проблеми.

Свідоме і систематичне виконання викладених тут вказівок і рекомендацій приведуть до позитивних результатів.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Білоус Світлана Віталіївна, викладач. Кафедра іноземних мов юридичного факультету, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Svitlana Bilous, Foreign Languages Department, Law Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Дружченко Тетяна Петрівна, старший викладач. Кафедра сучасних європейських мов, Університет державної фіскальної служби України // *Tetiana Druzhchenko. Department for Modern European Languages, University of the State Fiscal Service of Ukraine.*

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.*

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.*

Лямзіна Наталія Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра іноземних мов, Львівська національна музична академія імені Миколи Лисенка // *Natalia Liamzina, Department for Foreign Languages Teaching, Mykola Lysenko Lviv National Music Academy.*

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 Methodology Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Попова Олена Володимирівна, аспірант 1ого 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 Popova. Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Олена Сапожнікова, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olena Sapozhnikova, 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*.

Трикашна Юлія Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Yuliia Trykashna**. *Department or of Theory and Practice of Translation from English, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv*.

Хоменко Олександр Вікторович, доктор педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови факультету перекладачів, Київський національний лінгвістичний університет // **Oleksandr Khomenko**, *Department of the English Language at the faculty of translators of Kyiv National Linguistic University*.

Шовковий В'ячеслав Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Vyacheslav Shovkovy**. *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv*.

- Статті публікуються в авторській редакції;
- Оформлення, стиль та зміст журналу є об'єктом авторського права і захищається законом;
- Відповідальність за зміст та достовірність наведених даних несуть автори публікацій;
- Редакція залишає за собою право редагувати та скорочувати подані матеріали;
- Усі статті одержали позитивну оцінку незалежних рецензентів;
- Передрук розміщених у журналі матеріалів дозволяється тільки за письмовою згодою редакції.

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 2 (1-2018)

Підписано до друку 20.11.2017. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 11,16. Наклад 300 прим.

Віддруковано на типографії «Лів-принт»
03067, Україна, Київ, вул. Шутова, 18.

Відповідальна за друк:

Сем'ян Н.В.

УДК 378.147
ISBN 978-617-7507-84-9

Ars linguodidacticae (Мистецтво лінгводидактики):
Науковий журнал. – №2 (1-2018).
– К. : Лів-принт, 2018. – 96 с.

