

ISSN 2663-0303

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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 5 (1-2020)

КИЇВ 2020

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №5 (1-2020). – К. : Лів-принт, 2020. – 70 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

ISSN 2663-0303

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>Любашенко О.В.</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступники головного редактора	<i>В'ячеслав Шовковий</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Редакційна колегія	<i>Daniel M. K. Lam</i> , PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom); <i>Isobel Rainey</i> , academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom); <i>Olena Rossi</i> , researcher, Lancaster University (United Kingdom); <i>Anjali Patil-Gaikwad</i> , Associate professor of English, C.P.& Berar College (India); <i>Irini-Renika Papakammenou</i> , PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece); <i>Dina Tsagari</i> , Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway); <i>Carolyn Westbrook</i> , PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom); <i>Наталія Дмитренко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Станіслав Караман</i> , кандидат педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Людмила Науменко</i> , доктор філологічних наук, професор, (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Ірина Сімкова</i> , доктор педагогічних наук, професор, (Україна); <i>Людмила Смовженко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Наталія Сорокіна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Валентина Черниш</i> , доктор педагогічних наук, професор (Україна).
	Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук <i>Наталія Сем'ян</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 №12 від 25 червня 2019 року
Зареєстровано	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: KB-22708-12608P 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 ІНОЗЕМНИХ МОВ

Asli Lidice Göktürk Sağlam Exploring L2 Student Perceptions Towards Source-based EAP Writing Assessment Tasks.....	4
Olga Kvasova, Carolyn Westbrook, Kevin Westbrook Provision of English-Medium Instruction: Trends and Issues.....	11
Olesia Liubashenko, Tamara Kavytska Lateral Thinking Techniques in Enhancing ESP Skills	22
В'ячеслав Шовковий, Тамара Кавицька, Тетяна Шовкова Система вправ і завдань для формування латинськомовної лінгвістичної компетентності.....	32
Ніна Воєводіна Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у німецькій як другій мові в контексті плюрилінгвальної освіти	45
Вера Пономарева, Людмила Биркун, Любовь Маримонская Психологические особенности обучения госслужащих английскому языку.....	55
З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
Наталія Плахотнюк Розробка навчального заняття з дисципліни «Теорія та практика перекладу» для студентів III курсу спеціальності «Міжнародні відносини	62
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	67

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ASLI LIDICE GÖKTÜRK SAĞLAM (Turkey)

ORCID: 0000-0001-8536-269X

EXPLORING L2 STUDENT PERCEPTIONS TOWARDS SOURCE-BASED EAP WRITING ASSESSMENT TASKS

In an attempt to understand the ways L2 undergraduate students use information from external sources in their writing and to examine what difficulties they encounter during the process, this classroom-based research investigated student writers' perceptions towards their source use, purposes of students' self-reported citation practices, and suggested actions to be taken for progress in source-based writing within the context of freshman English for Academic Purposes (EAP) writing course. Perceptions of 22 freshman student writers were surveyed through an open-ended questionnaire. Questionnaire was given upon the completion of a source-based writing assessment task and it required students to reflect on their writing performance which was produced under examination circumstances. Frequency counts and thematic content analysis revealed several challenges in handling citation practices effectively and a limited range for using citation purposes, mainly limited to attribution of sources. The study has implications for instruction in order to enhance citation practices of emerging L2 student writers..

Keywords: source-based writing, integrated writing assessment task, EAP, student perceptions.

1. Introduction

Most student writers in a university setting are required to integrate their own opinions textually with information gathered from sources (Shi, 2004). Consequently, integrating reading, listening and writing is becoming prevalent in assessment of English for Academic Purposes (EAP) rather than testing these skills in isolation. Integrated tasks often involve one or more external reading and/or listening texts/sources. Many students utilize these sources as a repository for grammar structures and vocabulary, organizational patterns and ideas (Leki & Carson, 1997; Weigle, 2004).

Source-based writing engages L2 students in summarizing, paraphrasing and synthesizing information from sources effectively into their writing. In the process of constructing their writing, students carry out several interconnected complex writing and reading processes (Spivey, 1984) which poses certain challenges for the student writers. Using sources is framed as "more than providing a name and a date; it is a subjective process of deciding how to make meaning out of the available resources" (Shi, 2010, p.21). In order to master source-based writing comprehension of source materials in depth (Wette, 2010), understanding particular demands of task types (Pecorari, 2003), mastery of "linguistic and authorial intertextual manipulations" (Thompson, Morton & Storch, 2013, p.99), and acknowledg-

ment of the mechanics of referencing (Thompson, 2005) are considered of vital importance.

However, both research studies in academic writing and classroom observation revealed that source-based writing proved to be a sophisticated and challenging task for most L2 students. In my university we also use source-based writing in our instruction and assessment as a part of reading-writing undergraduate course that is offered within the scope of EAP program. Everyday practice in the classroom has shown that students struggle to integrate source-based information into their writing. Consequently, as a teacher and researcher, I was motivated to investigate challenges and progress students experience in source-based writing. Thompson et al. (2013) assert that shifting the focus of academic writing research to student perceptions is a necessity because it would empower us as educators "to work reflexively on furthering our understanding of our students' textual and language learning worlds" (p.101). Therefore, by exploring the following research questions, this study aimed to track L2 students' perceptions about their use of sources, challenges that they associate with source-based writing, and what needs to be done in order to assist their development as academic writers.

Research questions:

1) What factors affect students' selection of information from external texts to be used in their writing?

2) What are the purposes of students' self-reported citation practices?

3) How do students perceive their performance in self-reported use of source materials?

4) What needs to be done in order to enhance student performance in the source-based writing assessment task?

The findings based on this study may offer insights for L2 learners in diverse higher education settings as most of the L2 learners go through similar challenges. The results of the study are hoped to contribute to the growing literature on perception of learners towards integrated writing assessment and provide insights into writing instruction and assessment in EAP programs.

2. Literature Review

Source-based writing is gaining prominence in the field of L2 writing on grounds of "internalization of higher education and subsequent growth in the number of L2 writers studying through the medium of English, both in English-and non-English speaking countries" (Wette, 2017, p.46). Student perceptions of progress and ongoing challenges in source-based writing for novice writers have been explored in L2 writing literature (Gu & Brooks, 2008; Hirvela & Du, 2013; Hu & Lei, 2012; Pecorari, 2003; Shi, 2010). Thompson, Morton and Storch (2013) argue that selecting and integrating source-based information effectively into academic writing is a challenging task because it "requires students to perform the kinds of linguistic and authorial intertextual manipulations that enable them to summarize, paraphrase, synthesize source materials effectively" (p.99) and use

citation systems accurately to overcome issues associated with plagiarism to signal textual ownership. Previous studies have also concurred learning how to reference borrowed ideas form external texts presented challenges for undergraduate students (Starfield, 2002; Thomphson, 2005).

Another challenging aspect of source-based writing tasks concerns reading comprehension. Prior research (Wette, 2010) have concluded that being able to comprehend external readings played a significant role in source-based writing. Jamieson and Howard (2011) investigated the citation practices of 174 freshman students from different institutions in the United States, analyzing their research-based writing. The study showed that majority of the students were unable to understand the main ideas in depth. Consequently, they could not interact with the ideas from across their external sources and integrate these into their own writing in a meaningful way.

In addition, establishing meaning connections between ideas manifested in source-materials and students' own writing to develop one's own voice and developing textual ownership is often considered as complex. According to Thompson et al. (2013) "textual re(construction)" (developing a voice of one's own), as opposed to animating and ventriloquizing other's ideas, is a complex, power-related and transformative experience (p.106).

Another line of research into source-based writing has investigated the source use and rhetorical functions of citations in student writing. Petrić (2007) summarized the functions of citations in her functional typology as seen in Table 1 below.

Table 1

Petrić's framework of citation functions

Function	Description
Attribution	Attributing information to source(s)/author(s)
Exemplification	Giving illustrations to convey the writer's statement, preceded by 'for example' or 'e.g.'
Further reference	Referring to sources to provide more information, preceded by 'see' in parenthesis/brackets
Statement of use	Stating sources and identifying the purpose of their use
Application	Establishing connections between ideas cited and student writer's work
Evaluation	Evaluating sources using evaluative language
Establishing links between resources	Establishing connections between sources
Comparison with resources	Pointing out similarities and differences between the student writer's work and sources
Other	Cases in which the relationship between the citing sentence and source is obscure/unclear

In their study with L2 undergraduate students enrolled in first year writing course Lee, Hitchcock and Casal (2018) analyzed rhetorical functions and writer stance using a corpus of 100 source-based student writings. They concluded that L2 students employed a limited range of citation functions which predominantly relied on attribution for knowledge display and adopted a non-committal stance, acknowledging or distancing themselves from cited sources. Findings indicated the deference of L2 student writers to the perceived authority of sources and narrow range of purposes for citations. Similarly, when it comes to students' citation and source use, many scholars have asserted that (unlike experienced writers) novice writers predominantly make use of attribution (Mansourizadeh & Ahmad, 2011; Petric, 2007; Wette, 2017, 2018) and fail to take a sufficiently evaluative stance towards their sources (Pecorari, 2003, Petric, 2007; McCulloch, 2012).

Consequently, source use and citation skills should receive more attention in EAP instruction to ensure students' academic success (McCulloch, 2012; Mansourizadeh & Ahmad, 2011; Petric, 2007; Wette, 2017). Mansourizadeh and Ahmad (2011) argue that novice writers need deliberate and timely instruction into efficient and strategic use of different citation types and functions. To this end, they suggest awareness raising activities of possible types and rhetorical functions of citation.

3. Research Methodology

Research Context

This study was carried out at the EAP program that is offered to freshman students in a private university in Turkey. Within the scope of the EAP course, students are trained in academic and language skills for their interdisciplinary undergraduate studies. As one of the teachers of this course, I met my freshman students from various departments for 4 contact hours a week over an academic semester of 16 weeks. Course materials comprised of abridged academic texts about different aspects of sustainability. Instructional materials and classroom practice required students to read, discuss, and integrate course content into their writing. Similarly, the assessment task of the course included a response writing activity of 400 words in which student writers read a short external text and write their

response to it by integrating text-based information through academic citation. The research process was embedded into instruction because as the researcher/teacher I asked my students to go over teacher's written feedback, analyze their citation practices, and consequently respond to the questionnaire items.

Participants

Participants of the study were 22 freshmen students from various departments taking the undergraduate EAP course at a Turkish University. Students were informed about the scope of the research and volunteers were asked to fill-out the pen and paper reflection questionnaire in class.

Data Collection

Student perceptions were surveyed through an open-ended questionnaire. Students were required to go over the exam task and teacher's written feedback to their actual writing performance before they critically reflected on the questionnaire items. They were asked to examine their writing and the teacher feedback they had received before they respond to the questions. This questionnaire was designed to explore the research questions targeted in this study. Open-ended format was chosen to elicit student response because on the contrary to close-ended items, which offer a set of limited responses, open-ended questions may elicit opinion of the respondents without influence from the researcher. Open-ended questions reveal the responses that individuals give spontaneously, "and thus avoiding the bias that may result from suggesting responses to individuals, a bias which may occur in the case of close-ended questions" (Reja, Manfreda, Hlebec & Vehovar, 2003, p.161). I delivered the hard copies of the questionnaire in our class time. It took approximately 45 minutes and as the researcher and teacher, I responded to their questions regarding the clarity of the items, and my feedback to their written performance.

Data Analysis

Open-ended questionnaires were analyzed inductively through thematic content analysis. Student response to the open-ended questions were (re)read and coded individually. Then, the researcher examined the associations between determined codes, and consequently identified

the emerging themes (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

4. Findings and Discussion

Factors that affect students' selection of information from external texts to be used in their writing

Based on student response regarding factors that affect their choice in borrowing ideas from external texts, it can be inferred that students have different approaches. Some express that they seek for the main ideas and the details that they think important. Then they prioritize these ideas and choose mostly to report them. Some student writers comment that they solely depend on the ideas outlined by the author to form their own arguments as stated by the following quotation:

"First I read the paragraph slowly then I read it again faster when I read it fast I find the important parts, for example main idea supporting idea and information then I mark them and I generate my own ideas".

On the other hand, some students imply that they engage with the text at a deeper level and

they consider their stance towards the topic. They tend to choose text-based information that supports their stance as student writers. One of the respondents suggested: "I chose the most asserted and bolder points to cite, along with the ones I wished to comment on or expand I look for points that stood well with my stance and supported my ideas". Furthermore, some pointed out that they select information which conveys disagreement with the author of the external text. To illustrate, it was stated: *"In my writing I choose to cite the ideas that support my claim and ideas. I also choose ideas that don't reflect the issue (topic) properly because the writer is biased towards one end and focuses narrowly only in one direction"*. It is important to note here that students seemed to pay attention to purposes of citations when they decide to select information from sources to be used in their writing.

Purposes of students' citations

Data analysis revealed that students mostly made use of citations with purpose of attribution. Table 2 summarizes the participant response and how frequently a citation function was mentioned.

Citation function	Examples for self-reported use of citations	f
Attribution	I used citations to show the writer's ideas about the topic	14
Statement of use	To support my idea, I tried to choose some key sentences in my citations	5
Exemplification	When I used information from exam reading, I gave examples from the author. I said that by changing some words	2
Application	I used citations to either show a significant figure or organization had also stated something similar; or to show how there was a useless, baseless argument put forth by a significant figure or organization. Thus, showing directly what I agreed or disagreed with.	1
Comparison with sources	I used quotation to show how we have similar thoughts with author.	1

In some rare instances, student response pointed out to wider range of citation purposes. To illustrate, one of the students reported: *"I mainly use direct quotation, mostly when I give examples. In my writing when I don't want to mess with the flow of the sentence I choose to use paraphrasing. After a citation I always explain why I used that citation"*. It can be inferred that this student writer self-reported her/his use of application and exemplification functions of citations in the writing. However, as I mentioned above such responses were scarce.

These findings concur with the previous research studies which reported L2 student writers lack critical assessment of source material (Lee et al., 2018) and display a limited repertoire and

understanding of rhetorical functions, depending mainly on attributing their source material (Mansourizadeh & Ahmad, 2011; Petric, 2007; Wette, 2017, 2018).

Student perception of their performance in source-based writing

When participants were asked about strengths and weaknesses that they perceive in their writing performance in the source based-writing assessment task, a variety of areas were mentioned. To begin with, half of the respondents (50%) think that when they used information from the exam reading they were able to use them contextually appropriately. In other words, they believe that the borrowed information from the reading fits into

the context and their flow of ideas in their writing. On the other hand, the other half is critical of their performance stating that their citation practices were not contextually appropriate (27%) or partially appropriate (23%) in the context. One student posits: *“No, my citations did not fit the context in my writing. Though I tried to, I failed in many of my attempts. My biggest citation flaw is that some of my ideas do not have a steady flow, and I believe that my writing suffers from much repetition of the same paraphrased idea(s)”*. Whereas another participant postulated lack of accurate reading comprehension inhibited contextual appropriacy at places in his/her writing, saying that; *“I think I did half and half. Why I could not use citations meaningfully is because I kind of did not fully understand the writer’s point and just wrote what I thought the article was about”*. As noted by Wette (2010), reading comprehension impacts mastery of source-based writing on a large scale.

Furthermore, the student writers considered that their source-based writing performance was good in terms of paraphrasing, summarizing, comprehending the main ideas in the given text and their use of grammar. However, they deemed organization, use of vocabulary, building and supporting their argument by borrowing information

form an external reading text and utilizing mechanics of citation (using the APA format accurately) as challenges of integrated writing. Many student writers mentioned the difficulty of relating their own ideas to the main ideas of the author of the external reading text. One of them argued: *“I should learn to vary my supporting ideas and explain my own ideas in a better way. I think I am weak about combining my ideas to the topic and main ideas in the reading. Try to completely grasp the authors ideas and learning about how to explain my stance and choosing suitable citations can help me fully deliver my message and support it”*. This finding is congruent with prior research studies which reported being unable take an evaluative stance towards sources prevents L2 writers from building their own argument (McCulloch, 2012, Jamieson & Howard, 2011).

Perceived actions to enhance student performance in the integrated writing assessment task

Data analysis revealed several themes (summarized in Table 3) regarding the perceived actions that are believed to impact student performance positively in source-based writing assessment tasks.

Table 3

Summary of student perception towards activities to improve source-based writing skills

Suggested activities to improve source-based writing skills	n
More practice in source-based writing	12
Analyzing citation practices of actual student writings	5
Expansion of vocabulary knowledge	4
Remedial work in improving reading skills	3
Analyzing the criteria for the source-based writing assessment task	2
More classroom discussions which encourage peer learning	2

For some students, mastery of source-based writing was related to having more exposure to practice. It was suggested that more practice in paraphrasing, using mechanics (APA) in citation and focusing on how to integrate ideas of the student writer with the main ideas presented in the external texts were deemed elemental. Many students expressed that they needed to learn about how to cite in a better way. A respondent stated: *“I find APA style citations a bit confusing especially when citing information which is already cited by the writer of the exam reading. Reading more practice papers with APA style citations would help me improve”*. Majority of the students highlighted the importance

of having more practice in source-based writing. One of the student writers associated further practice into source-based writing with improvement of both academic writing and general language competency, stating the following: *“Having more practice in response writing before exam would be better for me. For my own sake, writing reaction parts are the most beneficial thing in order to improve my academic writing skills. I also enjoy discussing my reaction verbally and I believe it improves my English in a practical aspect”*.

Student writers also perceived analyzing citation practices of actual student writings and analyzing the criteria for the source-based writing assessment task in enhancing their perfor-

mance in the integrated writing assessment task. One of the students indicated: “*More example that written by students might help me because I read and learn from them*”. In addition, students consider remedial work and further practice in improving reading skills as prominent for improving their source-based writing performance. Some respondents believed that they need to read more for improving themselves in reading for main ideas as well as using the texts as a model for organization, and a repository for grammar and vocabulary use. “*I simply need to read more scholarly articles, examine their format and try to implement their precision in my own writing, both in summarizing, and in response writing*”.

These findings imply that rather than reducing the focus of academic writing instruction in EAP courses to only mechanics of citations or know-how of avoiding plagiarism for mastery of source-based writing tasks, instruction should prioritize offering ways of meaningful engagement with the sources. To illustrate, similar to student suggestions elicited in this study regarding the importance of examining example writings, Lee et al. (2018) claim “one of the most important activities in which teachers could engage learners is helping them notice various citation forms, functions, and stance types in models of exemplary student writing and their own writing” (p. 10). Participants of this study have also stressed the importance of analyzing citation practices of others to gain better control of synthesizing text-based ideas and integrating these in to their own writing.

5. Conclusion

This study examined self-reported source use and citation practices of L2 writers and elicited their perceptions as to ways of making progress in source-based writing. Findings showed that students mostly pay attention to the main ideas and details that they deem important when they decide about what information they would like to borrow from sources. It was also inferred that they consider purposes of citations when they select text-based information. However, participants have also reported that they relied on attribution to sources overly. Thus student awareness of utilizing different purposes for citations gains importance for more effective source use and deeper engagement with sources.

Scholars have argued that developing proficiency in using sources in writing improves gradually provided that there is ongoing attention to using sources strategically throughout students' undergraduate education and EAP instruction should aim

at developing key capabilities (Wette, 2017). Thus, analysis of range and extent of difficulties student writers experience in developing integrated writing may provide educators with insights into instructional design of L2 writing courses. Furthermore, eliciting student perceptions regarding actions to be taken may provide guidance for setting priorities for teaching and testing of source-based writing. This study relied on student perceptions as its only line of data collection. Future studies may make use of actual student writings to compare verbal accounts of source use to actual student performances. Also, further research may examine citation practices and source use longitudinally.

References

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Jamieson, S. & Howard, R.M. (2011). What is plagiarism? In The citation project. Retrieved from <http://site.citationproject.net/>
- Gu, Q., & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), 337-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.004>
- Hirvela, A. & Du, Q. (2013). “Why am I paraphrasing?”: undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Hu, G. & Lei, H.J. (2012). Investigating Chinese university students' knowledge of and attitudes toward plagiarism from an integrated perspective. *Language Learning*, 62(3), 813-850. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00650.x>
- Lee, J. J., Hitchcock, C., & Casal, J. E. (2018). Citation practices of L2 university students in first-year writing: Form, function, and stance. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.01.001>
- Leki, I., Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31, 36-69. <https://doi.org/10.2307/3587974>
- Mansourizadeh, K., & Ahmad, U. K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- McCulloch, S. (2012). Citations in search of a purpose: Source use and authorial voice in L2

student writing. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1), 55-69.

Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. London: Continuum.

Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238–253. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.002>

Reja, U., Manfreda, K.L., Hlebec, V. & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. Close-ended Questions in Web Questionnaires (pp. 159- 177). *Developments in Applied Statistics* Anuška Ferligoj and Andrej Mrvar (Eds), Metodološki zvezki, 19, Ljubljana.

Shi, L. (2010). Textual appropriation and citing behaviours of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31, 1–24. <https://doi.org/10.1093/applin/amn045>

Spivey, N. N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Thompson, C., Morton, J., & Storch, N. (2013). Where from, who, why and how? A study of the use of sources by first year L2 university students. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.004>

Weigle, S. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9, 27–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.002>

Wette, R. (2017). Source text use by undergraduate post-novice L2 writers in disciplinary assignments: Progress and ongoing challenges. *Journal of Second Language Writing*, 37, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.015>

Wette, R. (2018). Source-based writing in a health sciences essay: Year 1 students' perceptions, abilities and strategies. *Journal of English for Academic Purposes*, 36, 61-75. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.09.006>

Appendix: Reflection questionnaire

1. How did you go about selecting information from the exam reading to cite in your writing?
2. Examine your use of citations. What is/are the purpose(s) of your citations?
3. When you used information from reading sources (articles) did you use them appropriately? (Does it fit into the context-your flow of ideas/arguments?) Why? / Why not? Please explain.
4. What are you doing well in terms of writing using sources (in this exam your source being the exam reading)?
5. What do you think you still need to learn more about this skill (writing using sources)? What do you find difficult?
6. What would help you improve your abilities to master this assessment task (writing using sources)?

СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ З АКАДЕМІЧНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Аслі Гюктюрк Саглам

Анотація

Дослідження є спробою зрозуміти, як студенти, що вивчають англійську мову як іноземну, використовують інформацію із зовнішніх джерел та з якими труднощами стикаються у процесі виконання інтегрованих завдань з академічного читання та письма. На основі спостережень за студентами першого курсу під час занять з англійської мови для академічних цілей було проаналізовано уявлення студентів про використання академічних джерел, мету та особливості цитування та ті аспекти письма, які слід вдосконалити для досягнення прогресу в академічному письмі. Окрім методу спостережень, було застосовано метод анкетування: 22 першокурсника було опитано за допомогою відкритої анкети. Анкету, націлену на отримання перцептивних коментарів першокурсників щодо власних досягнень в академічному письмі, було запропоновано після виконання студентами екзаменаційного інтегрованого завдання з читання та письма. Тематичний аналіз змісту письмових робіт та статистичний аналіз виявили низку труднощів, пов'язаних з практикою ефективного та належного цитування в контексті академічного письма. Дослідження має практичне значення для навчання англійського академічного письма з метою вдосконалення практики цитування.

Ключові слова: англійське академічне письмо, інтегровані завдання з читання та письма.

BIO

Aslı Lidice Göktürk Sağlam, PhD in FLE, language testing and assessment, an instructor at ScOL. Prior to Özyeğin University, she worked at Bilkent, Bilgi and Bahcesehir universities as an instructor, curriculum advisor and team leader. Her research areas involve: Teacher Education, ICT and Instructional Design.

Email: aslilidice@gmail.com

**OLGA KVASOVA (Ukraine),
CAROLYN WESTBROOK (United Kingdom),
KEVIN WESTBROOK (United Kingdom)**

ORCID: 0000-0002-1479-0811
ORCID: 0000-0003-3451-7158
ORCID: 0000-0001-7523-1944

PROVISION OF ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION: TRENDS AND ISSUES

The article addresses the current trends of teaching subjects through the medium of English which has been boosting in the world and in Ukraine. Introduced due to globalization processes, teaching in English as a Medium of Instruction (EMI) has become an essential part of internationalization policies of universities. The increase in numbers of international students is viewed as an indication of quality of education provided by universities; it contributes to universities' higher ratings and competitiveness. The introduction of EMI has been sustainably promoted by the British Council. Nonetheless, EMI providers across the world keep encountering similar issues and challenges. Amongst those, the most essential is low English language proficiency of non-native English speakers – both teachers and students. The article aims to examine the training provided to Ukrainian teachers who deliver EMI courses. The authors surveyed 28 EMI teachers in two universities in the country. The results imply the necessity to reprofile linguistic and pedagogical courses for EMI teachers, including training them in implementing innovative and interactive teaching techniques. The prospects of further research arouse from the need to develop a quality system of assessing students' learning outcomes.

Keywords: *English as a medium of instruction, English language proficiency, methods of teaching and assessment, certification of EMI teachers.*

1. Introduction

The provision of English-Medium Instruction (EMI), which was initially a prerogative of English-speaking countries, has become increasingly implemented in higher education (HE) across the globe. In the past decade, the spread of EMI has been steadily growing and reached, in particular, 239% increase in the Nordic counties (Sweden, Norway and Denmark) who are leading in this rating (Wächter & Maiworm, 2014). The issues of internalization have been researched by educationalists in the countries where English had been an official language, and the countries where it is still seen as political and economic imperative, in Anglophone and non-Anglophone contexts. From policy makers' perspective, the most obvious benefits of introducing EMI in HE relate to a rise in universities' rankings as well as their increased competitiveness in the world education market (Coleman, 2006; Macaro, 2015; Galloway et al., 2017). Teachers, as Dearden points, tend to be more enthused by enhanced professional opportunities for graduates and the faculty, academic mobility and scientific collaboration rather than global considerations (Dearden 2014: 16). Students' perceptions of EMI advantages relate to increased employability in the globalized world.

Although the advantages to universities/countries adopting EMI are broadly discussed and seem to be obvious, Madhavan and McDonald (2014) argue that "to date we do not have any evidence of students actually learning more or less efficiently though the adoption of EMI. Institutions rarely provide a clear policy statement insisting on EMI, which means the trend is developing in a fairly "organic" manner. This very naturally raises the question of the quality of the classes that are

taught in English, and how these changes can be most effectively scaffolded by professional development opportunities within institutions” (Madhavan & McDonald 2014: 2). Indeed, the introduction of English-medium courses/programmes in various contexts has been controversial and caused a range of concerns and challenges. On the one hand, it is claimed that using English as an instruction medium facilitates better access of those engaged in it to the latest scientific data publicized predominantly in English, the acclaimed *academic lingua franca* of today (Björkman, 2011). On the other hand, this advantage is seriously diminished in the non-Anglophone contexts where insufficient /inadequate proficiency in English is shared by lecturers and students (Dziubata, 2016; Goodman, 2015; Gröblinger, 2017; Hannigan, 2015; Hauge, 2011). Additionally, concerns have been voiced about the possible threats to the role of national languages in HE which is viewed as a path towards losing national identity in HE (Hu et al., 2014).

This paper aims at overviewing the recent trends of EMI provision with a focus on a culture- and education-specific context of Ukrainian HE, challenges faced by EMI teachers in course delivery as well as training in implementing EMI that they perceive as needed.

2. Context of the study

In Ukraine (UA), EMI provision is a significant part of internationalization policy. Traditionally, internationalisation is understood as studying of Ukrainian students in foreign universities within exchange / mobility programmes which is highly desirable in terms of their future career (Onyshchenko, 2015). Additionally, this ‘outgoing’ aspect of internationalisation refers to staff mobility which allows university lecturers to go on training or teaching visits to foreign universities, conduct joint research with foreign colleagues and publicise the findings in English language journals. Therefore, stand-alone courses delivered in English by Ukrainian teachers to Ukrainian students have been provided in UA for some time now. EMI courses on psychology (Tarnopolskyi et al., 2017), social media (Vernyhora, 2016), specialist technical disciplines (Pokrovskiy et al., 2014; Romanovskiy et al., 2015), mathematics (Karpupu et al., 2019), and biology (Ovcharenko, 2019) motivate both students and teachers to master English as a means of joining international academia, technology and economics.

The other, “incoming” perspective echoes the global trend of increasing international student population which is considered to be an evidence of a high rank of national education in the world. Due to certain reasons, international students are increasingly choosing to study in non-English speaking countries. As is reported by governmental agency *Study In Ukraine*, 75,605 foreign citizens from 154 countries were enrolled in Ukrainian HEIs in 2019 (*Study in Ukraine*, 2019). The top 10 countries of origin of international students are: India, Morocco, Azerbaijan, Turkmenistan, Nigeria, Egypt, Turkey, China, Israel, Georgia. This list suggests that obtaining HE in UA generally attracts applicants from the areas with somewhat low rather than high index of social development. The advantages of low tuition fees, affordable living, European lifestyle, close vicinity to the EU are reinforced by generally high qualification of the teaching staff thus making studying in Ukraine attractive to the applicants from the countries mentioned above.

The UA universities have invaluable experience of equipping international students with L2 ‘survival’ skills for casual and academic communication, with L2 being Ukrainian and Russian that are spoken in Ukraine (Fedotova, 2009). This is a deep-rooted practice of pre-sessional preparation courses for foreign students aimed to enable them to efficiently acquire subject knowledge during further studies. In this case, subject teachers tend to deliver instruction in their mother tongue (Ukrainian), only slightly adapting their teaching methods to the linguistic challenges of international students. As mass media reported in 2016 based on MES data, almost half of all international students were taught in Ukrainian, over 30% received instruction in Russian and only 19% were taught in English. Since 2014, the number of students taking Ukrainian-mediated courses had a 32,77% increase whereas the percentages of those taught in Russian and English decreased by 25,47% and 7,25% respectively (Shvydko, 2016).

A certain number of international students are content with studying through the medium of Ukrainian, which is fairly convenient for survival in the non-Anglophone environment. It is obvious, however, that depriving international students of proficiency in English reduces their opportunities and competitiveness in the globalised world. Aware of this controversy and risks to lose international applicants, more and more universities are offering English-medium courses and programmes to international students. According

to the *Study In Ukraine's* data, EMI courses for international students are provided in 75 state and 21 private universities, with the total number of courses reported to amount about 220. The official statistics, however, may differ from the actual reality.

This doubt rests upon the premise that mastering English towards the level commensurate with academic study is demanding not only for international students (non-native English speakers) but also for university subject teachers (native Ukrainian speakers). In this respect, 'outgoing' and 'incoming' internationalization perspectives pursue a common goal to ensure adequate English language proficiency of domestic and international students, as well as teachers delivering EMI courses.

In line with this imperative, a recently developed draft of the National policy of implementing English language learning in Ukrainian HE (2019) envisages measures to improve teaching ESP and EMI. The latter is expected to be provided as stand-alone courses in English to Ukrainian nationals (EMI-u), and educational programmes in English to international students, foreigners (EMI-f) (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019). The policy document will draw on the outcomes of the project *English for Universities* conducted under the British Council Ukraine guidance in 2013-2018 and feed the developments forward.

The final report of *English for Universities* stated that "the percentage of academics currently using EMI is below 20 per cent in most universities and the percentage of programmes is below ten per cent" (Bolitho & West, 2017: 97), and "EMI is currently most commonly taught to groups of Ukrainian students, though EMI for whole classes of international students was also common in some universities" (Borg, 2019: 30). Although the British researchers noted some promising individual initiatives and observed some very good EMI classes, they were unable to judge the curricula behind them. They emphasized a need in policy support to expand English-medium instruction including promotion of EMI curricula design, development of teaching and assessment methodology as well as training/re-training EMI teachers.

The while- and post-project activities have engaged thousands of ESP and EMI teachers and will hopefully have a sustainable impact on the state of teaching English in universities in the country. In the following section of the article, we

will focus on the literature highlighting the global and UA issues of EMI provision.

3. Review of literature

Prior to the large-scale British Council Ukraine project, a case study of EMI practices was conducted in one of the private Ukrainian universities (Goodman, 2015; Tarnopolsky & Goodman, 2014). The study revealed multiple challenges posed by the implementation of EMI; the effects of EMI on the pedagogy adopted in subject teaching were also thoroughly explored.

Goodman (2015) argued that it was linguistic competence of lecturers that predominantly inhibited EMI provision. She discovered that some teachers had better knowledge of English than of the subject content, and, conversely, those who were experts in the field were not confident in their English which negatively affected the delivery of their lectures. Another essential challenge lay in poor access to necessary resources in the English language which, in some cases, entailed resorting to available textbooks in Russian/Ukrainian and literally translating excerpts of them into English. Furthermore, the lecturers, aware of linguistic difficulties to listeners and seeking to reduce them, supplied the students with brief notes or even booklets containing the lecture content. They admitted that taking notes of the material in English was too difficult for students, which lowered the pace of lectures. Lack of resources, either authentic or adapted, impeded efficient preparation for seminars and independent reading.

Apart from providing scaffolding during and after lectures, the teachers also adjusted classroom management of the seminars. Goodman quoted one of the teachers who said that 'he cannot critique his students as harshly in English as he would in Russian due to the 'surreal' situation that neither the teacher nor the students are performing in their native language' (Goodman 2015: 136). Here a major difference in learning/teaching objectives between EMI and Content and Language Integrated Learning (CLIL) is observed. In the case of the latter, language teachers who are competent in language pedagogy need to acquire the knowledge in the subject they are teaching through the medium of L2 and, to some extent, become specialists in it. In EMI, conversely, subject teachers being competent in their field and confident while teaching their subject in the native language have to consider the issues of foreign language pedagogy in order to ensure smooth

teaching and learning. In CLIL, teachers are conscious of conventionality of the process and accept it, in EMI the 'surreal' character of the situation may be overcome in case of teachers' high proficiency in English (Safonkina, 2015).

Nevertheless, 'despite the pedagogical challenges of teaching in English, teachers and students still feel strongly that the opportunity to teach and learn in English outweighs the disadvantages' Goodman concluded, (Goodman 2015: 139). She also emphasized that the issue of training subject teachers in methods of teaching content in a foreign language should be made central in the institutions embarking on provision of EMI courses and/ or programmes.

As EMI provision in UA has been progressing, more university teachers have been reporting their experiences focusing on the major issues they encounter in their work (Dziubata, 2016; Vernyhora, 2016; Korneyko, 2018; Bortnyk, 2019). These issues include:

- the inadequate English language proficiency of subject teachers,
- lack of solid methodological foundation for teaching subjects through English,
- insufficient organizational support of university managers,
- lack of opportunities for training EMI lecturers,
- generally quite low level of students' English communication skills and lack in confidence.

Similar conclusion about the key challenges faced by EMI lecturers was made by Borg (2019). He named such issues as: "Ukrainian students' low levels of English, the additional time needed for planning, and limited institutional support". (Borg 2019: 31).

Other issues such as certification of lecturers, content, structure and length of training courses, EMI classroom techniques including assessment of learning are to a great extent in tune with the difficulties indicated by European educationalists (Dearden, 2014; Macaro, 2015). The insufficient linguistic competence of lecturers, for instance, is reported in 83% countries where EMI is implemented (Dearden 2014: 24). Grappling with the necessity to explain specialized concepts in a foreign language, lecturers need to recourse to comprehension check and more detailed explanation of the material taught.

Amongst the strategies employed to achieve these researchers of EMI report translating (Cots, 2013; Dafouz et al, 2007, as cited in O'Dowd,

2015), 'translanguaging' (Sah, 2015), 'code switching'/ (partial) use of mother tongue (Goodman 2015, Borg 2019). Nonetheless, it is necessary to keep in mind that EMI teachers are not concerned with teaching either general English or English in integration with the subject content since they do not possess language teaching techniques. With the distinction in teacher's goals in EMI and CLIL highly debated in the scholarly world (Airey, 2013; Chapple, 2015; Dubinina, 2014; Safonkina, 2015; Vavelyuk, 2015; Wannagat 2007), the responsibility of EMI lecturers still rests solely on teaching their subject through the medium of English.

Although evidence exists that engagement in EMI in L1 contexts positively affects students' English language proficiency (Macaro 2015: 6), there is yet a controversial claim that it is only highly English proficient students who (almost exclusively) benefit from the EMI. Given all the above, linguistic challenges and barriers seem to be the most serious factor inhibiting effective implementation of EMI.

Macaro proposes that in order to overcome reduced linguistic knowledge in an EMI class it is important to adopt a pedagogy that will "become much more learnercentred, in the sense that the teacher or lecturer has to be much more aware of the students' linguistic limitations. It certainly has to become more interactive ensuring similar types of 'meaning negotiation techniques' that ELT teachers are so accustomed to adopting" (Macaro 2015: 7). This claim suggests that EMI teachers should develop specific didactical strategies, and, in the long term, adopt new, EMI-learner centred pedagogy which will guide them in facilitating effective content knowledge acquisition while tackling the learners' inadequate English language proficiency.

The obvious lack of effective time-proven methodology of teaching EMI is aggravated by another concern which is related to assessing learners' progress in EMI courses (Trincado Aznar, 2014; Moore, 2017; Li & Wu, 2018). How should this progress be evaluated? Should content knowledge go first, and what does an assessor do if the message communicated by the learner is not comprehensible enough to make an informed decision about the actual competence of the graduate? How reliable are such decisions in terms of evaluation of a graduate's knowledge of the subject? Will EMI assure sound learning outcomes or should they be compromised? What needs to be done to ensure that the potential beneficial effects

of EMI provision convincingly outweigh its apparent drawbacks? In other words, how will assessment of subject knowledge and assessment of language skills interplay in this new pedagogy? The answers to these crucial questions are still pending although certain insights are accumulated in order to solve them.

Given the numerous implications that are offered by the rocketing increase of EMI in the world, Macaro cautions against venturing yet another 'topdown introduction of an initiative without adequate preparation and without adequate resources' (Macaro 2015: 7). In UA, where overall level of English proficiency is quite low (Go Global, 2015) and teaching subjects in English follows 'classical' tradition (Vernyhora 2016) rather than innovative one, such preparation may primarily consist in raising English proficiency of EMI teachers.

4. Research framework

In line with the clearly identified necessity to enhance EMI teachers' proficiency in English as a language of instruction, the study focuses on the types and amount of linguistic training currently offered to EMI teachers in UA. To resolve the major research question, an online survey of actual training and certification practices was conducted in 2017.

The survey aimed to elicit the specifics of EMI provision at universities in UA was administered online using www.surveymonkey.com. Some questions of the survey replicated those in O'Dowd's (2015) survey of EU universities providing EMI, which allowed for comparison of some data collected in UA with the European-collected.

The survey contained 13 questions with Q1–Q3 aimed at documenting the information about respondents' gender, age, and courses that they taught, the other questions were those of Likert-type and selected response with the possibility of selecting as many options as possible.

Participants in the survey were 28 EMI teachers working in two universities in UA (Karazin University of Kharkiv and University of Sumy). The participants in this survey had not been involved in the British Council Ukraine project *English for Universities*, therefore their perceptions of EMI were not affected by any training activities conducted within this project; they are thought to

reflect the actual state of EMI in the majority of settings providing EMI.

The two universities participating in the survey are among the top-ranked ones in UA and known for certain achievements in EMI provision. The respondents were teachers of a large variety of courses such as Physics, Finance, Economics, Information Systems, Alternative Energy, Environmental Management, Computer Networks, International Projects Management. The inconsiderable number of respondents (28) might be accounted for by several reasons: either the invitation to participate in the survey had not reached all EMI teachers, or they were unwilling to share their views.

The respondents were mostly bilingual speakers of Ukrainian and Russian whereas English was a foreign language to all of them. We do not have the data of their level of English proficiency since certification requirements of EMI teachers have not been officially established in Ukraine but we may assume it was not lower than B2 and, in some cases, could reach C2¹. Presumably, the respondents were experiencing linguistic challenges in preparing and conducting teaching and were well aware of the difficulties the domestic students could encounter. We may also assume that the lecturers could either be following a lecturer-centred mode of courses delivery, be they conducted in Ukrainian or English, or adopting innovative student-centred pedagogical approaches.

5. Findings and discussion

Based on the responses to questions about gender and age, it appeared that 57% of EMI teachers participating in the survey were female. The value reflects the actually existing prevalence of female lecturers in the Ukrainian context wherein the majority of academics are female even in the field of natural sciences. Prevalence of females among EMI lecturers might also be attributed to the generally known stronger inclination towards learning and speaking foreign languages typical of females.

Of interest are the indicators of age: the most numerous group of EMI teachers (42 %) are younger than 25 years old, followed by 35% of 35–44 year-olds. These data suggest that in UA, the cohort of younger teachers, irrespective of academic merit and experience, is ready to face the challenges that EMI poses, possibly because of their better

1 According to Bolitho & West (2017, p. 44-45), "the benchmarking of EMI teachers' English revealed a wide range of proficiency – with many (69 per cent) of those tested achieved at least the B2 level assumed to be the minimum level for effective EMI delivery , almost a third (32 per cent) did not and only 22 per cent attained the Ministry's C1 benchmark".

command of English and/or experience of living/studying abroad. This trend was fixated in other countries, too (Marsh 2015). Furthermore, engagement in EMI is more relevant for younger specialists since participation in joint project and publishing in English language journals is a requirement for scientific and career promotion (Ministry of Education and Science of Ukraine 2016).

The survey also looked at the spread of EMI courses across levels of study. The respondents reported that 96.4% of EMI courses were predominantly taught on the undergraduate level. There was no indication on EMI courses delivered on the pre-sessional, or post-graduate levels at the surveyed institutions, though.

Further questions were aimed at revealing the details of EMI provision typical of the two participating universities. Q4, "How many subjects in English is your university currently offering?", was answered by 21 of the respondents probably because it offered the options with a high degree of subjectivity expressed by 'small' and 'large' that modified the word 'number'. So, 43% of the respondents indicated that a small number of subjects were taught in their universities in English, 33% indicated "a large number", whereas 24% opted for the option "some courses". If compared with the responses of EU teachers, who answered the same question, the situation with EMI in the two participating UA university is not too pessimistic.

Table 1.

Comparison of numbers of EMI courses taught in the surveyed universities

Number of EMI courses/programmes taught	UA	EU
small	43	33
large	33	21
some	39	24
no	7	-

When asked to rate the issues of concern related to EMI at their university, the respondents were to mark the 7 offered options as 'not important at all', 'not very important', 'quite important', 'fairly important' and 'very important'. The weighted average of all indices demonstrated that the biggest concern shared by the respondents were 'levels of teachers' competence in English' (3.86) and 'level of students' competence in English' (3.82). Identically rated numbers 1 and 2, were these issues by the respondents in O'Dowd's survey of EU universities.

As quite significant concerns were also rated 'lack of training and support for teachers in EMI' (3.27), and 'drop in standards of teaching when in English' (3.18). As for the issues of certifying teachers' and students' competence in English commensurate with EMI, the 'certification of teachers' competence' had a somewhat higher index than that of 'certification of students' competence in English to place them on an EMI course' (3.05 and 2.59 respectively). 'Threat to local language and culture' was found the least significant, with an index of 2.05. Interestingly, this issue seemed more significant to EU respondents, whereas UA respondents were more concerned with the possible 'drop in standards of teaching when in English'.

A group of the following questions was aimed at eliciting the details of training provided to EMI teachers before they were certified to teach their courses in English. In UA settings training of EMI teachers was provided by home universities, it was delivered in 43% of incidences by the local training staff (cf. 68% in EU), and in 24% by local staff together with externally-hired trainers (the same in EU). In EU, universities hired external experts in 8% of incidences, whereas no such trainers were engaged in UA settings. Instead, 24% of UA respondents stated that they were recommended to take training courses independently.

The training provided by home institution was predominantly classroom-based (72.22% in UA, as compared to 63.16% in EU), with another frequent option via blended approach (28% in UA, as compared to 36,84 % in EU). No online courses were provided either in UA, or in EU at the time when the surveys were conducted. The length of the training courses appeared to be quite diverse, as is seen in Table 2.

The values indicate that in the two UA universities the courses lasted significantly longer than in the EU. It might be accounted for by the lower level of English typical of UA citizens who, among other reasons, have not been engaged in intense international academic cooperation as yet.

Table 2.

Comparison of length of courses for EMI teachers

Hours	UA	EU
1-15 hours	5.88%	25%
15-30 hours	11.76%	36%
30-60 hours	47%	25%
longer than 60 hours	35.29%	14%

Both in UA and EU, the overwhelming majority of respondents reported about classroom-based training. Supposedly, the curricula designed by the local teacher trainers may differ considerably, as well as the content of courses, methods of teaching, etc. Clearly, the curricula should be context-tailored but have a common meaningful rationale behind them. O'Dowd explored the Contents of EMI training courses focusing on such components as: Cognitive Academic Language Proficiency, Methodology of Bilingual Education, Microteaching and General communicative skills, which were prioritized by the university course providers.

The question about the content of courses in UA settings was adapted to the specifics of our education. As the data demonstrate, the training courses generally aimed to develop proficiency in English, such as in EAP (50 %); General English (16.67), and in ESP (16.67). Worth mentioning are 11.11% of curricula dedicated to training in classroom English (e.g. moderating seminars) and 5.56% to special methodology of EMI. Regrettably, such important areas as general methodology of subject teaching, microteaching and methodology of developing and administering summative assessments (e.g. exams) were not mentioned amongst components in training. These data again resonate with the EU-based studies. Insignificant alike is the attention paid to methodological components of EMI teacher training, as identified by O'Dowd. He quoted Dafouz et al., 2007; Dearden, 2015, who confirmed a commonly held belief in university education: "language proficiency in itself was sufficient for teachers to teach subjects through another language" (O'Dowd 2015).

Since EMI teachers' linguistic competence was mentioned in the literature review as a decisive factor for engaging them in EMI, two specific questions were included in the UA survey. First, it was revealed that EMI teachers' proficiency in English was evaluated primarily via tests prepared by local university staff (written-and-oral (50%) and written (16.67%) tests). In a significant number of

incidences (33.33%), EMI teachers took IELTS/TOEFL or other international exams to ascertain their proficiency.

It was very interesting to find out what language skills were actually tested by local staff. The respondents were asked to mark each of the 9 skills listed as tested 'exclusively', 'mostly', 'fairly' and 'not at all'. The average weighted indices of the 'mostly tested' skills are ranked in the graph below.

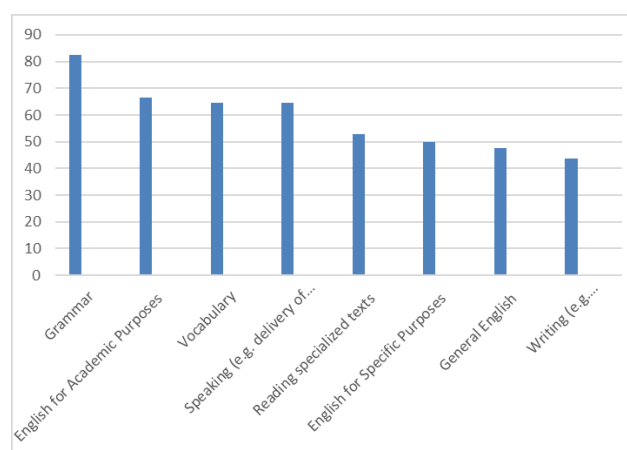


Figure 1. Ranking of language skills tested for certification

The bars in Figure 1 clearly demonstrate, that the test designers focused primarily on grammar, as is a long-standing tradition in UA language education. Presumably, grammar knowledge was tested in discrete items, most possibly using multiple-choice questions, as practice shows. However, it seems more reasonable to test not grammar knowledge but grammar skills, grammatical accuracy in productive skills – speaking and writing. Writing, as we see, occupies the lowest position among the skills assessed. Speaking, on the contrary, is in more privileged position suggesting that the 50% of written-and-oral tests (mentioned above) are focused more on speaking than on writing.

The next question intended to elicit approaches to certifying EMI teachers that were adopted at the UA universities. 7 of the respondents skipped

this question probably because their institutions did not conduct any certification whatsoever. The other responses indicated that the certification

was carried out considering a number of aspects as is seen in the table:

Table 3.

Aspects of EMI teachers' merit considered for certification

Rank	Aspects of academic merit considered	%
I	Evaluation of teachers' previous experiences and qualifications	50.00
II	Evaluation of teachers' linguistic competence (not their methodological competence)	43.75
III	References from Head of department/colleagues	37.50
IV	Participation in non-compulsory or non-evaluated courses (e.g. provided by British Council)	25.00
V	Evaluation of students attending classes	25.00
VI	Evaluation of subject teaching methodology skills	6.25%

It seems reasonable and fair that would-be EMI teachers were accredited according to their professional qualities, equally important is certification of their proficiency in English. However, the index of 6.25% given to 'evaluation of subject teaching methodology skills' suggests that that important aspect of EMI teacher preparation was almost neglected in UA settings. Moreover, that percentage was significantly lower than 40% of incidences reported in EU however unsatisfactory it was viewed from European perspective. This fact once again allows to assert that the methodological preparation for teaching subjects through the medium of English is one of the most critical issues in EMI provision in UA.

The concluding question in the survey was asked in order to reveal the needs in EMI teacher training with the view to further build curricula based on and relevant to these needs.

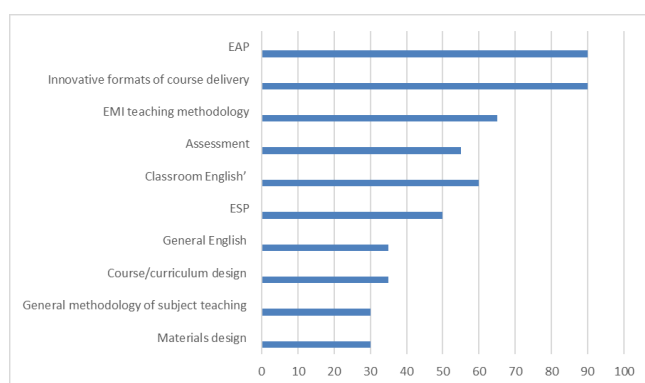


Figure 2. Training needs of EMI teachers

The most meaningful modules appeared English for Academic Purposes and Innovative formats of course delivery (e.g. workshops, online, blended learning) followed by EMI teaching (special methodology) and Methodology of developing and administering summative

assessments (e.g. exams). The ranking of these modules reflected the respondents' most burning needs - in mastering English as a means of instruction, as well as formats to teach subjects in English, special methods of teaching and assessment. Amongst the linguistic needs, of value are modules 'Classroom English', ESP and General English. The lowest positions in the ranking belonged to Course/curriculum design, Materials design and General methodology of subject teaching which did not mean they were the least needed but seemed quite familiar to teachers from teaching in their Mother tongue.

6. Conclusion and prospects of future studies

The current research appears timely in the light of the conclusions made by Bolitho and West (2017) about the state and issues of EMI provision in UA. The insights drawn in this study are in tune with the British Council report, especially in the parts prioritizing the curriculum design, methodology of teaching and assessing within EMI courses. Given the generally rather low level of English language proficiency in the country and major linguistic challenges faced by those who implement EMI, it seems necessary to tailor the EMI curricula to the current situation.

The implications for teaching EMI courses in the UA could be recapped in the following fashion: the communicative competence of teachers and students is important but not crucial providing the appropriately selected content of teaching and innovative organization of instruction. It is obvious that EMI teachers should be specially trained not only in ESP and EAP but essentially in curricula/materials design. Courses should be tailored to the students' not very high language proficiency

but motivate the students to more confidently use a foreign language in situations simulating real-life professional communication. The focus, therefore, should be placed on the improved and updated methodology of course delivery which should primarily include more interactive and informal formats of teacher-student interaction.

The summarized points outline the prospects of future research which also envisages the development of methodology of assessing students' progress in obtaining subject knowledge through the medium of English.

References

- Airey, J. (2013). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25(1), 64-79. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1075/aila.25.05air>
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 22, 79-100.
- Bolitho, R., and West, R. (2017) The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Pub-UKRAINE-REPORT-H5-EN.pdf>
- Borg, S. (2019). The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education. Final Report. http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu_impact_report_0.pdf
- Bortnyk S. B. (2019). English as a medium of instruction: challenges for tertiary lecturers. [Бортник С. Б. Англійська як мова викладання: виклики й особливості роботи викладачів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Том 30 (69) № 3 Ч. 1. 2019. С.96-101.] DOI <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.3-1/18>
- Chapple, J. (2015). Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. *International Education Studies*; Vol. 8, No. 3; doi:10.5539/ies.v8n3p1
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480600320X>.
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. British Council. Online: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledgecentre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>
- Dubinina, G. A. (2014). Organisation of teaching academic subjects in a foreign language. [Дубинина Г.А. Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке *Вестник МГЛУ*. Выпуск 12 (698), 158-165.]
- Dziubata, Z. (2016). English as a Medium of Instruction (EMI) in Higher Educational Establishments. *Pedagogical Discourse*, Issue 20. [Дзюбата З. Англійська мова як мова викладання (EMI) у вищих навчальних закладах освіти. *Педагогічний дискурс*, випуск 20, 2016].
- Fedotova, Yu. V. (2009). Foreign citizens' training at Ukraine's high school: historical and pedagogical aspect. [Федотова Ю.В. Підготовка іноземних громадян у вищій школі України: історико-педагогічний аспект. http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/59.pdf.pdf
- Galloway, N., Kriukow, J., and Numajiri, T. (2017). Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan. https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/h035_eltra_internationalisation_he_and_the_growing_demand_for_english_a4_final_web.pdf
- Go Global. National Foreign Language Learning and Promotion Initiative. (2015). http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf.
- Goodman, B. A. (2015). Implementing English as a medium of instruction in a Ukrainian University: Challenges, adjustments, and opportunities. *International Journal of Pedagogies and Learning*. 9(2): 130-141) DOI: 10.1080/18334105.2014.11082026
- Gröblinger, K. (2017). What are the benefits and challenges of EMI in (international) study programs at UAS in Austria? http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/956/1/Panel_114_ID_218.pdf
- Hannigan, S.L. (2015). EST for EMI: A problem-based learning approach to domain-specific fluency. *Journal of Language & Education*, Volume 1, Issue 1, 11-18.
- Hauge, T. (2011). Language excellence – a necessary skill? University lecturers' dilemmas in gteaching content courses in English as an international language. In R.Cancino, L.Dam, and K. Jæger (Eds.). *Policies, principles, practices: New directions in foreign language education in*

the era of educational globalization (Chapter 8). Cambridge Scholars Publishing.

Karupu O. V., Oleshko T. A. & Pakhnenko V. V. (2019). Pro osoblyvosti vykladannia matematychnykh dystsyplin studentam tekhnichnykh spetsialnostei v multynatsionalnykh akademichnykh hrupakh [Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Про особливості викладання математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей в мультинаціональних академічних групах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. VII (77), Iss. 188. P. 21–24].

Korneyko I. V. (2018). Metodyka vykladannia angliyskoiu movoiu: movna kompetentsiia vykladachiv navchalnykh dystsyplin. [Корнейко І. В. Методика викладання англійською мовою: мовна компетенція викладачів навчальних дисциплін // Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Харків, 19–20 квітня 2018 р. – Харків: НФаУ, 2018. – С. 49–53].

Li, N., and Wu, J. (2018). Exploring Assessment for Learning Practices in the EMI Classroom in the Context of Taiwanese Higher Education. *Language Education & Assessment*, 1 (1), 28-44 (2018) <https://doi.org/10.29140/lea.v1n1.46>

Marsh, N. (2015 Sep 23) Required EMI proving a handicap for students and teachers in Asia. Posted on, 2015 International Scholastic Group. <https://www.chooseright.org/required-emi-proving-a-handicap-for-students-and-teachers-in-asia/> Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16/paran14#n14>.

Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>

Moore, S. H. (2017). A case study of assessment in English Medium Instruction in Cambodia. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, and I. Walkinshaw (Eds.). *English Medium Instruction in higher education in Asia-Pacific*. Multilingual education, vol. 21, 173-191.

Macaro, E. (2015). English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. *www.modernenglishteacher.com*. Volume 24. Issue 2. P.4-7.

Madhavan, D., and McDonald, J. (2014). Webinar: English as Medium of Instruction (EMI):

Philosophies and Policies. Food for Thought. <http://www.oecd.org/edu/imhe/Foodforthought-EnglishasaMediumofInstructionWebinar.pdf>

O'Dowd, R. (2018) The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:5, 553-563, DOI: 10.1080/13670050.2018.1491945

Onyshchenko, O. (2015). "... Since some doors are too narrow. Why foreign students come to study in Ukraine." [Онищенко О. «... Тому що в когось надто вузькі двері». Чому іноземні студенти їдуть в Україну. ZN,UA. #30, 21.08. 2015.] <https://dt.ua/EDUCATION/tomu-scho-v-kogos-nadto-vuzki-dveri-chomu-inozemni-studenti-yidut-v-ukrayinu-.html>

Ovcharenko O.V. (2019). Osoblyvosti metodychnoho zabezpechennia vykladannia biologii inozemnym slukhacham angломовної форми навчання на підготовчому етапі [Овчаренко О. В. Особливості методичного забезпечення викладання біології іноземним слухачам англійської форми навчання на підготовчому етапі // *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. – Полтава, 2019. – С. 152–153].

Pokrovskiy, E., Poltorak V., and Iurchuk, L. (2014). On teaching experience of some special subjects in English at technical university. Notes on peopleware. [Покровский Е. О., Полторак В.П., Юрчук Л.Ю. Досвід викладання спеціальних дисциплін англійською мовою у технічному університеті. Нотатки з кадрового забезпечення. *Вісник НТУУ "КПІ"*. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1'2014. С.116-122].

Romanovsky, O.G., and Honcharenko, T. E. (2015). Do pytannia perekhodu spetsialnykh kafedr do vykladannia fakhovykh dystsyplin angliyskoiu movoiu. [Романовський О.Г., Гончаренко Т.Є. До питання переходу спеціальних кафедр до викладання фахових дисциплін англійською мовою // *Духовно-моральнісні основи та відповідальність особистості у долі людської цивілізації* : зб. наук. пр. : за матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 5-6 листопада 2014 р., м. Харків : у 2 ч. Ч. 1 / ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – С. 219-222].

Sah, P.K. (2015, August). English medium instruction (EMI) in Nepalese education: potential or problem? [Blog article]. *ELT CHOUTARI*. Retrieved from <http://eltchoutari.com/2015/08/>

english-medium-instruction-emi-in-nepalese-education-potential-or-problem/>.

Shvydko, A. (2016). Half of international students study through the medium of Ukrainian – MES. [Швидко А. Половина студентів-іноземців в Україні навчається українською мовою – МОН]. 14.06.2016.) <https://www.radiosvoboda.org/a/27795480.html>

Study in Ukraine (2019) (<http://study-inukraine.gov.ua/life-in-ukraine/international-students-in-ukraine/>).

Tarnopolskyi, O.B., Cherniak, N.A., and Storozhuk, S.D. (2017). Vykładannia angliiskoiu movoiu dystsyplin humanitarnoho tsyклу iak vyd anhlomovnoho zanurennia na molodshykh kursakh nemovnykh vyshiv. [Тарнопольський О.Б., Черняк Н.А., Сторожук С.Д. Викладання англійською мовою дисциплін гуманітарного циклу як вид англomовного занурення на молодших курсах немовних вишів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 204-210.]

Tarnopolsky, O., & Goodman, B. (2014). The ecology of language in classrooms at a university in Ukraine. *Language and Education*, 28(4), 383–396. doi:10.1080/09500782.2014.890215

Trincado Aznar, E. (2014). Assessment in EMI subjects. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-82836/Estrella%20Trincado.pdf>

Vavelyuk, O. (2015). To integrate successfully: Language and subject studies in ESP teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 44-49.

Vernyhora, S. (2016). Teaching the vocational subjects in English at the Ukrainian higher education institutions: educational experiment or today's challenge (the case of disciplines of the department of advertising and public relations of humanitarian institute of Borys Grinchenko Kyiv university). [Вернигора С. М. Викладання фахових дисциплін англійською мовою в українському ВНЗ. Освітній експеримент чи вимога сьогодення (на прикладі дисциплін кафедри реклами і зв'язків з громадськістю Гуманітарного інституту київського університету імені Бориса Грінченка) *Інтегровані комунікації*, 1, 18-22].

Wächter, B. & F. Maiworm (2014) English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014. *Lemmens, ACA Papers on International Cooperation in Education*.

Wannagat, U. (2007). Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10, 5, 663-682.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Ольга Квасова, Керолін Вестбрук, Кевін Вестбрук

Анотація

У статті розглядаються сучасні тенденції викладання спеціальних дисциплін англійською мовою, які набирають обертів у світі та в Україні. Викладання англійською (EMI) є ознакою інтернаціоналізації вищої освіти та впливу глобалізації. Зріст кількості іноземних студентів слугує своєрідним показником якості освітніх послуг, що надаються університетами, сприяють підвищенню їх рейтингів та конкурентної спроможності. Проте провайдери EMI у різних країнах продовжують стикатися з низкою проблем та викликів. Серед них – неадекватний рівень володіння англійською викладачами та студентами, які не є носіями цієї мови. Метою статті є дослідження стану підготовки українських викладачів до викладання спеціальних дисциплін англійською. Авторами проведено опитування, дані якого дозволяють порівняти стан підготовки та атестації викладачів EMI в Україні та країнах ЄС (O'Dowd 2015). Поряд з досить низьким рівнем володіння англійською викладачами, що бажають викладати свої дисципліни англійською, респонденти обох опитувань зазначають недостатність уваги адміністрації університетів до організації та якості мовної та методичної підготовки. Ця підготовка відбувається, здебільшого, на основі програм, розроблених викладачами-мовниками цього ж університету, які, у свою чергу, також не мають достатньої спеціальної підготовки. Відтак, основна увага на заняттях англійської для викладачів EMI приділяється вивченню граматики, а такі вагомні навчальні аспекти як «написання проєктів», «участь у дискусії за темою лекції», тощо, розглядаються у недостатній мірі. За допомогою опитування потреб у мовній підготовці викладачів EMI визначені такі актуальні напрями, як англійська академічного спрямування, інноваційні навчальні форми (воркшоп, он-лайн та змішане навчання), методика розробки навчальних матеріалів та інструментів контролю та оцінювання. Як висновок, авторами пропонується переглянути зміст лінгвістичної та методичної підготовки викладачів,

зокрема запроваджувати нові, інтерактивні прийоми викладання. До перспектив дослідження належить розробка системи оцінювання ефективності вивчення дисциплін англійською мовою.

Ключові слова: викладання дисциплін англійською мовою, рівень володіння англійською, методи викладання та оцінювання, сертифікація викладачів.

Bios

Olga Kvasova, PhD, Associate Professor at the Department of teaching Ukrainian and foreign languages and literatures at Taras Shevchenko national University of Kyiv. Her research interests include teaching academic English, language testing and assessment, curricula and material design.

Email: olga.kvasova.1610@gmail.com

Carolyn Westbrook, Test Development Researcher at the British Council, London. Formerly an Associate Professor of EFL, she is a Senior Fellow of the Higher Education Academy and has been a teacher, trainer, tester and author for 25 years. Her main research interests are: EAP and ESP testing.

Email: carolynwestbrook@britishcouncil.org

Kevin Westbrook, a Director of Training at Peter Sharma Associates Ltd and has been involved in EFL teaching since 1997. He has accumulated significant experience in EAP, ESP, the use of learning technologies. His main research interests are: ESP and language assessment.

**OLESIA LIUBASHENKO (Ukraine),
TAMARA KAVYTSKA (Ukraine)**

ORCID: 0000-0002-8167-0940

ORCID: 0000-0002-1528-9439

LATERAL THINKING TECHNIQUES IN ENHANCING ESP SKILLS

The paper outlines the defining value of lateral thinking in the FL and ESP learning. The Framework for FL and ESP training, based on De Bono lateral thinking system and its Kotler's & de Bes's adaptations, has been developed by the authors in the context of Ukrainian University. The authors' idea to boost FL skills through international project participation has led to shifting from conventional knowledge-reproduction to knowledge-transformation scheme in FL learning process. As a result, activating lateral techniques such as alternative focus, force-fit analogy, unexpected choice, manipulative information distortion, provocation, specially created conflict, challenging the conventional idea/vision, imaginative verbalization, unconventional metaphor, etc. turn ESP learning process into searching for an indirect and creative way to solve problems by means of using reasoning that is not immediately obvious. The research, presented in the article, relies on the experimental training of the first-year Education Majors of the Master's program (n=33) who admitted a positive effect of lateral thinking techniques on general linguistic range of communicative competence. It is inferred from the study, that lateral thinking techniques have contributed to progress in both language skills and thinking abilities and led to improvement in students' academic achievements and enhancement of creativity.

Keywords: lateral thinking techniques, international project activities, knowledge-transformation approach.

1. Introduction

With creativity and problem solving proclaimed as the most required skills of the 21st century, more and more educationalists are coming up with the techniques to develop these skills in students. A prominent place among such techniques is occupied by *lateral thinking* (de Bono, 2000) viewed as the ability to solve problem through an indirect and creative approach by means of using reasoning that is not immediately obvious. Using imagination to look at teaching and learning problems in a fresh way and offer new solutions has

become an imperative and survival necessity in modern language education.

Lateral thinking is described in current Language Pedagogy literature in the context of Problem-based learning and Collaborative learning (Ansarian et al., 2018), Action-based learning (Wightwick, 2013) as well as Experiential learning (Kolb, 1984). All these learning approaches focus on boosting various types of thinking in FL learners.

Enhancing thinking processes in learners is one of the major FL teaching tasks in the university classes. The more students become skilled

in different types of thinking, the more they progress with boosting their FL and communication skills. In the context of Ukrainian tertiary school, however, this issue is rather neglected despite considerable advancement achieved in teaching FL. As a result, conventional knowledge-reproduction instead of knowledge-transformation and thinking–boosting schemes prevail in most university FL and ESP training settings. Therefore, the *objective* of this paper is to discuss the effect of lateral thinking techniques in enhancing ESP and language skills through developing international project participation skills in Education majors. With this purpose, we intend to specify the role of critical, creative and lateral types of thinking (de Bono, 1996; Harris, 2012) in language education, then describe lateral thinking techniques employed by us to boost creativity and problem-solving skills.

2. Theoretical background

2.1. Conceptualization of the types of thinking under research

According to CEFR, different types of thinking (Creative, Critical, Analytical) are part of Language Integrated Learning. Since these types of thinking are extensively discussed in Literature, we do not intend to give deep theoretical grounding to the concepts. However, a short overview of the most wide-spread approaches of using different types of thinking in FL teaching is necessary for revealing specific perspectives of stimulating lateral thinking while teaching FL.

A major type of thinking developed through language learning is *analytical thinking* – type of critical thinking that breaks down the problem into constituent parts and analyzes each part as well as the interrelationships between the parts (for example Root Cause Analysis: Cause Analysis). As Shafersman (1991) observes, *critical* thinking takes a deeper and broader approach towards the way we look at or think about the problem, analyze our assumptions, biases and prejudices, the accuracy and validity of the information gathered, and how best we can come to a conclusion, following evaluation of possible angles. Thus, critical thinking is intellectually more rigorous than analytical thinking.

Kotler (2005) describes critical skills as a cognitive activity that focuses on argumentation and requires the use of the mind. According to Scriven & Paul (2007), critical thinking in its exemplary form

is based on universal intellectual values that transcend subject matter divisions: clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness.

An essential constituent of critical thinking is *creative* thinking. This type of thinking involves thinking about possibilities and alternatives, thinking of new combinations of known elements, etc. Bönsch and Kaiser (2002) define creative thinking as the ability of the individual towards the transformation of reality and implementation of new ideas. They also highlight three components of creative thinking: 1) intellectual aspect (ability to produce ideas); 2) motivational aspect (preparedness to think of something new and articulate these thoughts) and 3) emotional aspect (courage to think out-of-the-box, resist pressure to conform, take risks).

An important characteristic of creative thinking that can be exploited by educationalists has been pointed out by Tasevska (2017). The researcher claims that creative thinking can be stimulated both by an *unstructured process* (brainstorming) and by a *structured process* (lateral thinking). Harris (2013) insists that it is a mistake to think that ideas either come or they don't, and nothing will help: There are many effective techniques for stimulating idea generation. Applying them purposefully contributes to the quality of language learning and teaching.

2.2. Lateral thinking: conceptual premise

The word “lateral” means “sideways”, so lateral thinking is about moving “sideways” and beyond existing patterns to generate new perspectives. Lateral thinking is a term developed by Edward De Bono after the publication of his book *Lateral thinking: creativity step by step* in 1973. As the central idea behind all his works, lateral thinking grows out of the models of mind that de Bono presented in his first book *The Mechanism of Mind* (1969). Actively promoted by the author, this term is used in two senses: “Specific: A set of systematic techniques used for changing concepts and perceptions and generating new ones. General: Exploring multiple possibilities and approaches instead of pursuing a single approach” (De Bono, 1992, p. 54).

The basic theoretical premise behind lateral thinking is known as pattern changing and relates to a special function of the right brain hemisphere in the process of learning, language learning specifically (Asher, 1977; Asher, 1988). Moving

forward in the educational process means recognizing and rejecting long-held patterns that formal education imposes. Lateral thinking plays a prominent role here.

De Bono argues that, although logical thinking is a powerful and important approach, it is not powerful enough for solving unconventional problems and dealing with unconventional situations. He explains that typical problem-solving attempts involve a linear, step by step approach. Lateral thinking implies looking at a situation or a problem from a unique or unexpected point of view. More creative answers can arrive from taking a step "sideways" to re-examine a situation or a problem from an entirely different and more creative viewpoint.

With the concept being so multi-faceted, the interest of educationalists towards lateral thinking has resulted in numerous research trends that focus on: 1) correlation between how the brain learns and how this can be used to construct classroom activities (Danesi, 2012); 2) teaching students to break patterns and move on in the learning process by recognizing and rejecting long-held patterns of behaviour (Alder, 2012); 3) developing a lateral vision, culture and process for innovation (Sloane, 2003).

Developing lateral thinking skills has become the challenge for teachers who attempt to study lateral thinking ability as well as design lateral think-

ing ability tests and classes (More & Jagadeesh, 2017). Classes with the lateral thinking development focus is the necessity nowadays, since students are in need of brisk learning strategies, free from sequential and fixed-order rules that make the foundation of traditional education. It is worth noting that the main concern for teachers is the question whether lateral thinking ability is innate, or it can be shaped through using various teaching techniques in University classes.

3. Rationale: ESP learning needs

This study is carried out in the framework of ESP learning. The *participants* of the research involved master students majoring in Education and University teachers who employed the lateral thinking techniques such as challenging the assumption(s), alternatives, focus, reversal, force-fit analogy, verbalization of emotions with words chosen randomly, provocation, conflict, harvesting etc. in the process of teaching general English and ESP.

To find out what skills are underdeveloped and might be enhanced through lateral thinking techniques, the authors conducted a survey among Education majors of Taras Shevchenko National University (33 students) and Borys Grinchenko Kyiv University (117 students). The time period covered by the study is 2016-2018.

Table 1.

Skills developed/underdeveloped in Education majors

The skills developed	The skills underdeveloped/not developed
<i>Oral communication:</i> Understanding; commenting; explaining.	<i>Oral communication:</i> Expressing admiration, criticism, emotions, verbal support, coming up with an idea, initiating dialogues, discussion, argument, negotiation.
<i>Text/message production:</i> Following the samples, guidelines and teacher's requirements;	<i>Text/message production:</i> Employing unconventional techniques and rhetorical devices; out-of-the-box ideas.
<i>Text transformation:</i> creating, editing texts.	<i>Text transformation:</i> off-topic thoughts; unconventional messages.
<i>Problem solving:</i> Choosing/ offering a correct answer in oral/written tests and exams.	<i>Problem solving:</i> Dealing with unconventional situations in the learning setting.

As the table shows, the skills that require boosting include producing out-of-the-box ideas, dealing with unconventional situations in the learning setting etc. Although these skills are not immediately acquired in the process of gaining English language proficiency, the prospective teachers would like to have them built in the process of doing an ESP course.

4. Research questions

Effective teaching of FL at the expected level requires resorting to various methods and techniques of teaching other human activities, such as memory management, thinking, emotional control etc. Therefore, there might be a mismatch between the suitable methods, approaches, and techniques employed in teaching FL and the ones

used for teaching other activities. So, the *objective* of this research is to examine the techniques that lead to language and thinking progress as well as to improvement in academic achievements and enhancement of students' creativity. In line with the research objectives, we intend to answer the following **research questions**:

RQ1. Is lateral thinking as important as other thinking skills in ESP language learning?

RQ2. Is it possible to synchronize Learning and Teaching Language and Learning and Teaching Thinking?

RQ3. How do Lateral thinking techniques affect language and communicative competences?

5. Method

These RQs were in the focus of the case study done at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The participants of the study were: 11 3rd-year students of the Bachelor's programme and 22 Master students majoring in Education with B2 level of English. According to the case study framework (Tab2), the students were supposed to develop the skills of speaking and writing in English while following the lateral thinking frame. The students acted as teachers and schoolers in the simulated international project activities. The researchers acted as facilitators and observers, focusing on use of lateral thinking techniques and their impact on ESP learning.

Table 2.

The case "Teacher's lateral thinking techniques in International school project activities"

Title	Teacher's lateral thinking techniques in International school project activities
Description	Participation in the school project "We are proud of our country and discover yours; we share our identity and value yours"
Primary actor	Teacher of English
Additional actors	Students of Bachelor's and Master's programmes acting as teachers (simulation)
Trigger	Students and teachers are invited to participate in the final contest. They are required to present information about objects of pride of Ukrainian students and their foreign partners. The presenters have to demonstrate the skills of using English in various genres: presentation, fairy tale, a brochure.
Special requirement (Tasks)	Following Lateral Thinking Frame
Extension	A teacher has to involve all students of the class as well as some colleagues
Main success scenario	<i>You need to define the flow of the process before you start the activity. This involves details of how the process will flow, what ideas you generate, what techniques you apply.</i>
Outcome	Successful presentation of the school project.
Alternative scenario	Document alternative flow and exceptions to the main success scenario.

The research observations were made while delivering the course "Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills". It is designed as the textbook (Liubashenko, Kavytska, Sukhenko, 2018) to enhance participants' language skills as well as boost applied use of different types of thinking for the effective ESP classroom of the prospective teachers.

The objects of observations were communicative skills and control skills (CS) which agree with CEFR scales: general linguistic range, vocabulary range, grammatical accuracy, vocabulary, phonological and orthographic control (CEFR, p.27-29). Assessment of effective employment of lateral thinking techniques (LTT) relied on the following criteria: case performances, following lateral framework, technique use, non-verbal behaviour.

6. Results

The impact of lateral thinking techniques on the linguistic range of communication skills was evaluated while delivering the course "Language teacher in International Projects: Project activity, Language Training, Teaching Skills" during one semester.

6.1. Lateral thinking framework

In the context of our research, we have developed the framework for ESP learning based on lateral thinking system (De Bono, 1982) and its adaptations (Kotler & de Bes, 2003). The framework is based on a sequence of questions. Each question generates stimulating lines of thinking and tests the rules and boundaries that are assumed before.

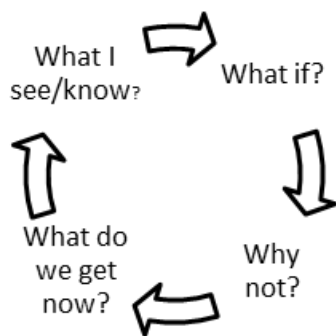


Figure. 1 Stimulating questions

In line with the objectives of ESP learning in Ukrainian universities, the framework contains 4 phases:

1. Focus – Shifting from the known information to unknown, extending knowledge about the object, displacing the focus.
2. Finding a gap, breaking a pattern – voicing doubt, absurd or paradoxical message.
3. Assumption – supporting positive, innovative, unconventional solutions.
4. Harvesting – analyzing connections, consequences, generalization.

6.2. Lateral thinking techniques

Lateral thinking techniques were developed in the process of cooperative activities between students and teachers while learning from each other. The techniques were employed in ESP classrooms to boost creativity and problem-solving skills.

Phase 1 (Focus. What I see/know)

At this stage, prospective teachers are expected to develop skills of FL reading, speaking, listening, writing messages for their students in virtual classes, use of idiomatic language to make FL messages accessible to the children's audience. High-quality focusing on a particular object also requires a detailed look at everything that is associated with this object. With the help of placing new accents any idea can be represented in new ways. Therefore, Lateral Techniques that can be used at this stage include alternative focus, force-fit analogy, unexpected choice.

Phase 2 (Pattern break. What if?). The pattern-break technique is targeted at building statements about the object of our focus, which in some way changes the object itself. Students have to come up with the idea of changing an object or its individual characteristics, sometimes using "out-of-the-box" questions. This requires such skills as replacement, inversion, hyperbolization, retrieval, reorganization etc. At this stage, students

must write notes in English for presentation in the class of objects of visual art of Ukraine, as well as express doubt, assumptions, hypothesis, contradictions, exaggeration, contrast, and comparison. Consequently, basic lateral techniques developed in this phase are manipulative information distortion, provocation, deliberately created conflict.

Phase 3 (Assumption. Why not?) At this stage, students learn to characterize a person, describe projects and write invitation to partners to collaborate in the project. In particular, they are expected to use emotional language, encouragement formula etc. to create new images through creative imagination. As Egan (2008) states, "When we speak of imagination, we are talking about the ability to think about what might be possible". Therefore, Phase 3 needs to engage, stimulate, and develop the imagination in the ESP learning process. Lateral Techniques that promote the development of the linguistic range of communicative skills include challenging the conventional idea/ vision, imaginative verbalization, an unusual metaphor.

Phase 4 (Harvesting: What do we get now?).

At this stage, students need to develop vocabulary by introducing lexical units necessary for analysis, conclusions, and oral discussion. In addition, in phase 4 narrative skills in oral and written forms are enhanced. Lateral Techniques that can be used by students are developing associations, visualizing and generalization. These techniques serve as learning "toolkits" which make learning FL engaging and meaningful (Judson, 2008).

6.2.3. The Impact of LTT on LCS

Active use of Lateral Thinking Techniques (LTT) by students has had a positive impact on overall ESP skills. The students have witnessed that new communicative experience in the preparation of international projects contributed to boosting their Communicative Skills (CS).

The consolidation of new skills and the acquisition of new language experiences took place in accordance with the four phases of the Lateral thinking framework (Tab 3).

The research data have indicated that the CS gained in the learning process have a positive impact (Tab 4) on developing general ESP skills, previously characterized by 150 students majoring in Education as underdeveloped /not developed.

Table 3.

Linguistic range of Communicative language competence in ESP learning process

CS	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
General linguistic range	Expand a range of language to describe new point of view, unpredictable consequences, explain the main points of an idea or Problem, express alternative focus	Be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments, voice doubt	Be able to describe imaginary objects, improvise, etc.	Initiate discourse, take turn, generalize and explain, summarise, qualify opinions and statements
Vocabulary range	Using new expressions to avoid frequent repetition, filling lexical gaps	Using a range of polysemantic words and imagery (metaphors, simile, etc.)	Selecting an appropriate formulation from a broad range of language to express new vision clearly	Using discourse markers to build cause and effect statements
Grammatical accuracy	Communicating with reasonable accuracy in new contexts	Avoiding mistakes which lead to misunderstanding	Controlling grammar literacy, оформлюючи фантазії і припущення в тексті	Using grammar according to the flow and structure of discourse
Vocabulary control	Control a narrow repertoire when expressing more complex thoughts	Choice of vocabulary to express doubt, prediction, etc.	Control of idiomatic expressions and colloquialisms	Choice of expressive vocabulary to visualize new ideas,
Phonological control	Learn to pronounce new words and phrases	Control of intonation and emotional	Adjust to the changes of tone and emphasis in conversation.	Vary intonation; place sentence stress correctly to express finer shades of meaning, give emphasis,
Orthographic control	Produce generally intelligible writing	Proper punctuation and layout of paradoxical messages	Follow standard layout and paragraphing convention in written monologue.	Develop descriptions and imaginative texts in an personal style

Table 4.

General ESP skills	Number of students that confirm the development of skills
Oral communication	136 (91 %)
Text/message production	139 (93 %)
Text transformation	126 (84 %)
Solving Communication problems	141 (94 %)

It is worth noting that the effectiveness of ESP learning is also associated with a specially designed course as well as the textbook that aims at developing communication skills through participation in international school project.

7. Discussion

In *Phase 1* of Lateral thinking framework, students do Professional activities and tasks that enable focusing on advantages of project participation. For instance, reading the text *A Model of Intrinsic Motivation* by James Middleton (Middleton, 1995) urges the students to suggest ef-

fective ways of involving schoolchildren in project as well as enhancing their intrinsic motivation for learning. The genre and form of communication depend on the communicative purpose:

- to address engagement immediately after the project presentation.

- to show (rather than just tell) pupils why this activity is helpful for their learning.

- to address engagement personally and interactively.

- to build trust by being consistent in the messages the teacher sends to pupils.

Choosing the focus of thinking is always crucial for speaking. You can look at the phenomenon in different ways, and therefore discuss it in various ways. The ability to vary the focus and organize speech in different genres is an important component of the teacher's communicative competence.

For instance, the students are supposed to demonstrate alternative focus and unexpected choice when doing the task "Agree or disagree with the following statements about resource-based projects":

A. They can hardly be used simply as a linguistic tool, since they are interdisciplinary, allowing for crossover into other departments and subject areas.

B. They encourage critical thinking skills, including comparing, classifying, inducing, deducing, analysing errors, constructing support, abstraction, analysing perspectives, etc.

C. They can be both motivating and authentic tasks and encourage learners to view the activities they are doing as something "real" or "useful".

During experimental training, statement B was supported with unexpected commenting: "This inevitably leads to more effort, greater concentration and a ... loss of interest in the project as a whole". Statements A and C are usually illustrated with impressive examples of how one can use the skills gained through the project (e.g. for contacts with extraterrestrial civilizations).

In Phase 2 of the Lateral thinking framework, students are engaged in "fairy-tale" activities, reflecting on Rapunzel, Beauty and the Beast, Jack and the Beanstalk, Rumpelstiltskin, Cinderella and other fairy tale heroes. Written for children, fairy tales make perfect verbal material for practicing lateral thinking. This material is combined with visual material, for instance, the pictures painted by E. Gapchynska. A representative of

contemporary Ukrainian visual art, she depicts fairy-tale characters unconventionally. Students are requested to make notes and plan a conversation/interview with a fairy-tale hero / heroine or villains. While having conversations, the students are supposed to express doubt, resort to provocative arguments, use conversational vocabulary and non-verbal means of communication. To develop writing skills, students are asked to write a fairy tale, where positive and negative characters change roles.

The function of stimulating conflict of opinions is realized through the task: "Learn to interrupt in English. Interrupting is a manifestation of the art of conversation". The students are expected to reject the statement about a destructive role of interruption in speech, which might lead to lateral findings in speech. To do the task, students are trained to use special vocabulary and intonation to interrupt a partner and arrange pauses in speech effectively.

Breaking the conventional pattern of thought is demonstrated by students when commenting on the statement "Effective lecturers combine talents of scholar, writer, producer, comedian, showman, and teacher in ways that contribute to student learning." (Wilbert J. McKeachie). Students compile a list of recommendations for a teacher based on Muhammad Ali's best quote "Float like a butterfly, sting like a bee". The students come up with the versions: "Surprise your pupils like a wizard, work with them like with magic wands" "Love your students like you love flowers and grow them like a gardener".

To achieve the pattern break, students generate "out-of-the-box" questions, explore the ways to answer them. These questions usually relate to various topics including classroom activities: arousing interest, curiosity and enjoyment in building intercultural relationship; creating a good group atmosphere in preparation for the project activity; strategies to succeed in communication; meeting expectations of students; giving them recommendations; feeling their moods, fears, prejudices and uncertainties; verbalizing and making visible the potential problems which could arise during the project work.

Phase 3 of Lateral thinking framework is indispensable for enhancing oral and written communication skills. Language training in this phase is carried out within the topic 'Personality Types of Students'. The tasks include writing an encour-

agement/invitation letter to encourage a student to join the project; describing character traits and temperament; looking for unconventional ways to communicate with students. Following the models, the students are expected to create own inspirational sayings: Never put your head down, because if you do, you will lose sight of your goals”.

Lateral tactics appeared effective in teaching both oral and written monologue. To enhance generation of monologues, the students receive certain guidelines: As soon as one's own ideas for the project and the potential partner schools have been determined, the search for potential cooperation partners can begin. Think about the best ways to find a partner school (s). What countries (cities) would you like to cooperate with? Dream of your ideal partner in project activity. Use proper cohesion devices while speaking and writing.

Phase 4 of Lateral thinking framework is targeted at developing those language skills, which are necessary for developing associations, visualizing and generalization. The brochure “Ukraine” written by the class 5-C, Taras Shevchenko Gymnasium, is rather helpful for practicing the skills. The students discuss the genre of the text, stylistic devices used in the brochure, criteria to evaluate this project work. Next, students create a draft brochure: “I'm proud of... I'm ready to share it with you”, following the content and style requirements to brochures.

Oral speaking is practiced by discussing the issues: Do you think school should spend money on the students' international project learning activities? What do you think the schools involved in international projects are looking for when they decide on choosing international partners? Training English writing is done based on the task: *“Paint” a portrait of your ideal team to participate in an international project.* In their writing, the students rely on the tips: Do you prefer working with a person who has a similar personality to yours? Do you always tolerate values and opinions that are different from yours? Can cooperation be effective if it involves different personalities? What personality types are the best cooperators?

In this phase, the students should be provided with the opportunity to fantasize, play with ideas in a spontaneous way.

It turned out that the effectiveness of the lateral thinking determines developing of the speaking skills. Moreover, the case study shows that

as a result of the implementation of lateral tactics in ESP training, there is a progressive dynamics of the development of the linguistic identity of a Ukrainian student who: a) plans and constructs discovery and professional activities by means of English language and speech (project-based learning approach to language acquisition); b) uses the results of thinking and emotional activity in English speech (procedural aspect of language acquisition).

8. Conclusion

The results of the study have proved the impact of lateral thinking skills on general language skills. It turned out that the students with more developed lateral thinking demonstrated better professional communication skills. The experimental use of lateral thinking techniques confirmed their positive effect on the development of communicative competence of students.

Our study proves that language learning is progressing as quickly as the general background knowledge of the student enriches and develops his thinking abilities. As a result, the more teacher practices lateral thinking acts, the more intense the students attempt to resort to rhetorical art or creative writing.

The ways in which the language is used influences general way of thinking. At the same time lateral thinking modes give a new meaning to formal language learning. Therefore, synchronizing Learning and Teaching Language and Learning and Teaching Thinking is the most natural way to master the language/enhance in the conditions of formal education.

With lateral thinking framework the students majoring in Education have received experience of real communication in project activity and improved both language skills and creativity. The main learning outcome of applying lateral thinking techniques is the desire of students and teachers to be interesting interlocutors for each other. As a result, 142 students (94,7% of participants) gave a positive feedback of the course stating that the use of Lateral thinking techniques significantly boosted their Thinking, Speaking and Writing skills. This integrative learning-teaching framework leads to obvious success and benefits. We scored significant relationship between students' academic achievements in ESP and lateral thinking techniques used in teaching and learning process. Following Lateral thinking framework

gave us an opportunity to have students practice all language systems areas (vocabulary, grammar, functions, and phonology) and develop their speaking, reading, writing, and listening skills

During the study, new directions and challenges were revealed which may be of interest to scholars and teachers in the future. It turned out that the trainer has to have a developed imagination and ability to improvise to create conditions and tasks for students to employ lateral thinking techniques. Another challenge is to develop assessment scales, in which it is possible to objectively reflect the result of lateral thinking and its effective linguistic implementation.

References

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Sky Oaks.
- Asher, J. J. (1988). *Brainswitching: a skill for the 21st century*. Los Gatos, Sky Oaks.
- Alder, A (2012) *Pattern Making, Pattern Breaking: Using Past Experience and New Behaviour in Training, Education and Change Management*. Gower Publishing.
- Ansarian, L., & Lin, T. M. (2018). *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. Springer.
- De Bono, E. (1994). *De Bono's Thinking Course: Powerful Tools to Transform Your Thinking (Revised edition)*. Facts on File publisher.
- De Bono, Edward (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. Harper Business.
- Bönsch and Kaiser (2002). *Basiswissen Unterrichtsmethoden – Kreativ und Vielfältig*. Basiswissen Pädagogik.
- Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Structured overview of all CEFR scales. Cambridge University Press.
- Danesi Marcel (2012). *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*. Springer.
- Egan, K (2008). *Introduction in G. Judson (Ed.), Teaching 360: Effective learning through the imagination*. Sense Publishers.
- Harris, R. (2013). *Introduction to Creative Thinking*. Retrieved from <http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm>.
- Judson, G. (2008). *Reflecting on practice: Imaginative education in the second language classroom*. In G. Judson (ed.), *Teaching 360: Effective learning through imagination*. Sense Publishers
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning (Experience as the Source of Learning and Development)*. NJ Prentice Hall.
- Kotler P & Bes, F.T. (2003). *Lateral Marketing: New Techniques for Finding Breakthrough Ideas*. John Wiley & Sons.
- Cottrell, S. (2011). *Critical Thinking Skills-Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave Macmillan.
- Liubashenko O, Kavytska T, Sukhenko O. (2018). *Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills*. Kyiv University.
- Middleton, J. (1995). A Study of Intrinsic Motivation in the Mathematics Classroom: A Personal Constructs Approach. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 26, No. 3, P. 254-279.
- More, R, Jagadeesh, B. (2017). A correlational study of lateral thinking ability and academic achievement of secondary school students. *International Journal of Advanced Educational Research*, Vol 2, Iss. 3, P. 38-42.
- Shafersman, S. (1991). *An introduction to critical thinking*. Retrieved from: smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf.
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking*. Retrieved from: www.criticalthinking.org/aboutCT/d.
- Sloane, P. (2003). *Leader's Guide to Lateral Thinking Skills: Powerful Problem-solving Techniques to Ignite Your Team's Potential*. Kogan Page Ltd.
- Tasevska, V. (2017). Six thinking hats won by ESP students. In *Stojković, N, Tošić, M (Ed.) Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies*. Cambridge Scholars Publishing, P. 210-220.
- Wightwick, C. (2013). *Teaching and Learning Languages: A Practical Guide to Learning by Doing*, Routledge.

РОЛЬ ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Олеся Любашенко, Тамара Кавицька

Анотація

Метою статті є дослідження ролі латерального мислення у навчанні іноземних мов й зокрема англійської професійного спрямування. Концепцію навчання англійської мови професійного спрямування, що спирається на систему латерального мислення Де Боно та адаптаціях Ф. Котлера та Де Беса, розроблено авторами статті в контексті університетського курсу магістерської програми за спеціалізацією «Середня освіта». Ідея авторів вдосконалити мовденневі уміння за допомогою симуляції участі в міжнародній проектах призвела до переходу від відтворення знань до їх креативної трансформації у процесі навчання іноземної мови. Застосування прийомів латерального мислення, зокрема альтернативного фокусу, несподіваного вибору, маніпулятивного спотворення інформації, провокації, спеціально створеного конфлікту, заперечення загально прийнятої ідеї, образної вербалізації, незвичної метафори тощо перетворює навчальний процес англійської мови професійного спрямування на пошук нетрадиційного та творчого способу вирішення професійних проблем. Дослідження, представлене в статті, спирається на експериментальне навчання студентів першого курсу магістерської програми ($n = 33$), які визнали позитивний вплив прийомів латерального мислення на загальний рівень комунікативної компетентності. З дослідження випливає, що прийоми латерального мислення сприяли вдосконаленню мовленнєвих умінь, і критичного та креативного мислення, а також покращенню навчальних досягнень студентів з дисципліни.

Ключові слова: прийоми латерального мислення, міжнародна проектна діяльність, трансформація знань.

Bios

Olesia Liubashenko, DrSc in Education, 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 include Professional discourse, learning strategies, teaching languages, and alternative assessment.

Email: telesykivasyk@ua.fm

Tamara Kavvyska, 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 research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

Email: kawicka_t@ukr.net

**В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (Україна),
ТАМАРА КАВИЦЬКА (Україна),
ТЕТЯНА ШОВКОВА (Україна)**

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID: 0000-0002-2440-1293

СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛАТИНСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті представлена система вправ і завдань для формування латинськомовної компетентності у майбутніх філологів. Проаналізовано наукові підходи до формування зазначеної компетентності та розроблення системи вправ у контексті навчання класичних мов, зокрема латини. Виділено й описано етапи формування латинськомовної лінгвістичної компетентності, запропоновано відповідні групи вправ та завдань, наведено їх приклади. Розроблено систему вправ і завдань для формування у майбутніх філологів латинськомовної лінгвістичної компетентності на засадах інтегративно-диференційованого підходу, яка охоплює три підсистеми – фонетичні вправи та завдання, граматичні вправи та завдання, лексичні вправи та завдання.

Ключові слова: латинськомовна лінгвістична компетентність, система вправ та завдань, етапи формування компетентності.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Проблема систематизації навчального матеріалу у вигляді вправ і завдань є актуальною для навчання будь-якої мови, у тому й класичної. Саме вправам і завданням, упровадження яких у навчальний процес потребує чіткої послідовності та етапності, відводиться провідна роль у формуванні латинськомовної лінгвістичної компетентності (ЛЛК), яку розглядаємо як таку, що охоплює знання, навички, вміння, здатність та готовність як ключові компоненти, якими мають оволодіти студенти.

Зауважимо принагідно, що формування лінгвістичної компетентності є малодослідженою проблемою лінгводидактики класичних мов. У сучасній методиці формування зазначеної компетентності є окремі напрацювання щодо етапності та використання методичних прийомів. Проте у контексті навчання інших мов лінгвістичну компетентність розглядають через призму комунікації, на яку власне й орієнтована згадана компетентність. Тому переважна більшість напрацювань, які стосуються підсистеми вправ, орієнтовані саме на вихід в комунікаційне середовище, що значною мірою суперечить меті та змісту навчання латини, а концепція інтегрування лінгвістичної компетентності в комунікативну, яка закладена в переважній більшості наукових праць, не має актуальності у контексті цього дослідження.

Тому перед нами постає проблема пошуку етапів та розроблення відповідної системи вправ і завдань, необхідних для імплементації методики формування ЛЛК у навчальний процес. Концептуально у вирішенні цього питання – через брак наукових розвідок із зазначеної проблеми – опираємося на досягнення лінгводидактів, які вважаємо цінними для розроблення етапності та підсистеми вправ і завдань.

Звідси **мета цієї статті** – окреслити теоретичні передумови та розробити науково обґрунтовану систему вправ і завдань для формування ЛЛК у майбутніх філологів.

Основний **метод дослідження** – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з методики формування ЛЛК.

Огляд сучасних досліджень з проблеми. Як ми зазначали вище, у визначенні теоретичних основ формування ЛЛК опиратимось на ідеї, що довели свою ефективність у лінгводидактиці інших мов. Так, Л.В.Черпанова (), досліджуючи методику формування лінгвістичної компетентності (ЛК) в учнів середньої школи на матеріалі російської мови як рідної, довела, що формування цієї компетентності має здійснюватися на основі знанневого компонента, який становить орієнтовну основу навчально-пізнавальної діяльності; співвідноситься зі спонукально-мотиваційною, орієнтов-

но-дослідницькою та виконавчою фазами; а також проходить у чотири етапи (орієнтування, планування, реалізація та контроль); супроводжуватися рефлексією, самооцінкою, самодіагностикою, самокорекцією знань, умінь

Р.Ю. Руж'єва (2002), довела доцільність використання такої етапності під час формування ЛК: пред'явлення способів дії, прийомів роботи з мовним матеріалом; пред'явлення знань, відтворення способів дії; закріплення знань і способів дії в знайомій ситуації і застосування знань і вмінь в нестандартних умовах. Авторка визначила індуктивний метод найбільш ефективною формою пояснення і засвоєння учнями граматичних явищ. Метод реалізується шляхом бесіди, що охоплює низку питань, спрямованих на аналіз мовного матеріалу, знаходження подібностей і відмінностей, систематизації та узагальнення, класифікації виділених ознак мовного поняття.

Т.В. Румянцева (2016) обґрунтувала формування ЛК іноземних студентів-медиків на матеріалі граматичної категорії роду у три етапи: 1 етап – спостереження (презентація граматичного явища, усвідомлення граматичного явища, його змісту, форми і вживання), 2 етап – формування граматичних мовленнєвих навичок – імітаційні, підстановчі, трансформаційні репродуктивно-продуктивні вправи, 3 етап – розвиток мовленнєвих умінь – комунікативні вправи.

Досліджуючи проблему формування лексичної ЛК (на матеріалі лексики з національно-культурною семантикою) у процесі навчання читання студентів ВНЗ лінгвістичного профілю, І.В. Османова (2009) визначає три етапи: 1 етап – засвоєння знань (формування лінгвістичних, лінгвокраїнознавчих, лінгвокультурологічних, фонових знань про лексику з національно-культурною семантикою, її категорії, параметри використання), 2 етап – інтерналізація знань у мікротекстах (виконання аналітичних завдань на ідентифікацію, диференціацію, антиципацію, еквівалентні заміни, на розвиток словотвірної та контекстуальної здогадки з національно-культурною семантикою); 3 етап – актуалізація знань у читанні іноземного аутентичного тексту (розпізнання й розуміння національно-культурних відносин і подій, описаних лексикою з національно-культурною семантикою). Таким чином, Т.В. Румянцева та І.В. Османова ототожнюють ЛК з

мовною й обирають традиційний шлях її формування: знання – навички – комбінування навичок в мовленнєві вміння.

Схожої думки дотримується й О.В. Шунтова (2010), яка розглядає ЛК не тільки в плані її структурного й компонентного складу (знання, навички, уміння), але і з позицій розвитку лінгвістичних здібностей особистості, які забезпечують адекватність і коректність вирішення комунікативних задач. Науковець розробила комплексну систему завдань, яка заснована на автентичних текстах: передтекстові й післятекстові вправи, спрямовані на вивчення та автоматизацію нових лексичних одиниць, а також презентацію нового граматичного матеріалу; повторення раніше вивченого матеріалу (принцип спадкоємності); комунікативно-орієнтовані завдання і вправи для письма; комунікативні завдання і вправи для навчання читання й розуміння автентичних зразків іноземного писемного та усного мовлення в ситуаціях повсякденно-побутового спілкування.

Тож зазначені вище дослідниці орієнтують процес формування ЛК в річище комунікативної компетентності, інтегруючи лінгвістичні знання в уміння здійснювати різні види мовленнєвої діяльності, що є недоцільним у контексті навчання латини.

Виклад основного матеріалу. Взавши до уваги викладене вище, розпочнемо формування означеної компетентності з засвоєння студентами знань. Тому першим визначаємо **етап формування декларативних та процедурних знань**. Декларативні знання визначаємо як знання типу «що» про об'єкти і явища описового характеру. Процедурні знання розуміємо як знання типу «як», тобто знання про операції і способи дій з декларативними знаннями (Психологія, 2002).

Метою **етапу формування декларативних та процедурних знань** у контексті змісту латинськомовної лінгвістичної компетентності визначаємо:

- формування декларативних фонетичних, граматичних, лексикологічних (та лексичних) знань, які складають цілісне уявлення про систему латинської мови, про генетичні та контактні впливи латини на формування сучасних європейських мов;
- процедурні знання про застосування фонетичних, граматичних, лексичних знань під

час аналізу латинськомовного матеріалу (звукових моделей слів, граматичних парадигм, лексичних одиниць), утворення парадигм самостійних частин мови;

– процедурні знання про застосування фонетичних, граматичних, лексичних знань з латини під час аналізу мовознавчих понять, а також явищ, пов'язаних із генетичним і контактним впливом латини на становлення сучасних мов; генетичною спорідненістю сучасних мов.

Для реалізації процесу формування декларативних та процедурних знань застосовуємо методи пояснення, аналізу (самоаналізу) з використанням прийомів зіставлення.

Формування фонетичних декларативних знань про звуки мови, дифтонги, правила чи-

Наприклад, алгоритмічна частина:

Наголос в латинській мові ставиться лише на 2-ий або 3-ій склад від кінця слова.

*Якщо 2-ий склад від кінця слова **довгий**, то він наголошений: parávi, aspéctus.*

*Якщо 2-ий склад від кінця слова **короткий**, то наголос ставимо на 3-ій склад від кінця слова stúdiō, sórbĕo.*

В інформаційній частині правила роз'яснюємо, за яких умов 2-ий склад від кінця слова довгий / короткий. Такі правила-алгоритми слід використовувати як опори під час аналізу мовного матеріалу.

Формування декларативних знань про лінгвістичні терміни, які пов'язані з фонетичною системою мови, про фонетичні явища (елізія, редукція, метатеза, апокопа, синкопа, афереза, кількісні та якісні зміни голосних, асиміляція, дисиміляція, красис, спрощення);

Наприклад:

Синкопа – редукція кінцевого або серединного короткого голосного, яка призводить до повного його випадіння.	лат. gaudeo<*gavIdeo, сьодні — сьоГОдні
Апокопа – випадіння кінцевого голосного звука.	лат. duc<ducE, мам<мамO лат. menseM > іт. mese, ісп. mes, фр. mois
Епентеза – поява неетимологічного звука між двома іншими для полегшення переходу між вимовою різних звуків.	лат. tabUla<*tabla, укр. вітEr від ст.-рус.: вѣтръ

Знання про фонетичні зміни, які лягли в основу виникнення романських мов, про фонетичні правила освоєння латинізмів сучасними мовами вважаємо можливим презентувати індуктивним методом: після того, як студенти уже вивчать фонетичні явища, вони одержують завдання – виявити фонетичні процеси, які відбулися у словах / прослідкувати розвиток звука (наприклад, [u] або кінцевих звуків у слові):

– слова романських / германських мов та їхні латинські етимони: лат. populus, англ.

тання, наголошення в латинській мові студенти одержують дедуктивним шляхом – усе це має пояснити й презентувати викладач.

У формуванні знань поданого вище блоку рекомендуємо застосовувати інформаційні правила, які констатують основні особливості читання слів, ілюстровані прикладами.

Наприклад, буквосполука ti+голосний читається як [цї]: ratio, militia.

Для навчання наголосу рекомендуємо використовувати змішані правила: правило-алгоритм та інформаційне правило, які ілюструють послідовність дій, необхідних для визначення наголосу.

фонетичні закони (ротацізм) студенти так само одержують дедуктивним методом з використанням інформаційних правил, які ґрунтуються на методі пояснення з використанням прийому зіставлення. Викладач пояснює фонетичні процеси, які мали місце в латинській мові, ілюструє їх, наводить аналогі в сучасних мовах. Згодом студенти використовують такі правила як опори під час аналізу фонетичних явищ.

people, ісп. un pueblo, італ. un popolo, фр. un peuple; лат. cultura культура, фр. la culture, англ. culture;

– слова романських / германських, української мов, запозичені з латини: лат. formula англ. formula, фр. formule, італ. formula, ісп. fórmula, нім. Formel, укр. формула.

Студенти повинні навчитися визначати фонетичні процеси у словах, а також встановлювати закономірності у фонетичних змінах, які належать більш раннім періодам освоєння

латинізмів германськими та романськими мовами.

Процедурні знання про застосування фонетичних знань під час аналізу латинськомовного матеріалу та про застосування фонетичних знань з латини під час аналізу загальномовознавчих понять, а також явищ, пов'язаних із генетичним і контактним впливом латини на становлення сучасних мов; генетичною спорідненістю сучасних мов студенти одержують як дедуктивно, так і індуктивно.

У межах процедурних фонетичних знань студенти повинні оволодіти: а) алгоритмами встановлення фонетичних законів, закономірних фонетичних процесів, явищ, які відбуваються чи відбулися у словах; б) уміти застосовувати фонетичні знання не до графічної, а до звукової оболонки слова; в) під час встановлення генетичної спорідненості орієнтуватися на морфемний склад, аналізувати явища в межах однієї морфеми; г) розмежовувати на основі фонетичних процесів генетично споріднену лексику від запозиченої та випадкових співзвуч; д) уміти застосовувати знання латини під час фонетико-етимологічного аналізу.

Наприклад, алгоритм дій для обґрунтування того, що апокопа звука [s], який був у латинських словах, стала закономірною під час розвитку слів з цим звуком у романських мовах.

– Необхідно зібрати реєстр слів з кінцевим [s].

– Встановити морфологічні особливості цих слів (до якої відміни належить слово, звук –s – належить до закінчення чи до основи).

– Знайти відповідники слів з названим звуком у романських мовах.

– Зробити висновки про закономірності апокопи [s].

Завдяки таким алгоритмам студенти набувають процедурних знань історико-фонетичного аналізу слів (але на базі тієї мови, яку вони вивчають як першу).

Алгоритм дій, пов'язаних із застосуванням фонетичних знань не до графічної, а до звукової оболонки слова передбачає зіставлення звукової та графічної оболонок слова, акцентування уваги студентів на аналізі саме звукової оболонки. Для опанування дій по встановленню генетичної спорідненості з орієнтацією на морфемний склад слова необхідно показати студентам потребу в морфологічному аналізі, акцентувати їхню увагу на аналізі фонетич-

ного явища в межах однієї морфеми, давати проблемні завдання, які містять змішання різних морфем, акцентувати увагу на семантичній спорідненості слів та морфем, що аналізуються.

Формування граматичних декларативних знань про зміст, форму та функцію граматичних одиниць латинської мови так само потребує дедуктивного пояснення з боку викладача. Для формування декларативних граматичних знань рекомендуємо застосовувати інформаційні та алгоритмічні правила.

Інформаційні правила орієнтовані на опис граматичних категорій, форм, значень і функцій граматичних одиниць мови, утворення складних речень.

Правила-алгоритми орієнтовані на встановлення початкової (словникової) форми слова конструювання парадигм самостійних частин мови, утворення граматичних конструкцій – інфінітивних та дієприкметникових.

Процедурні граматичні знання охоплюють *алгоритми дій, пов'язаних з аналізом, встановленням семантики граматичних форм та конструкцій у мовленні.*

Наприклад, алгоритм визначення граматичного значення дієслова docebamus:

– Визначте словникову форму дієслова.

– Встановіть, від якої основи утворено слово.

– Визначте, якого суфікса набуло слово.

– Визначте за основою час і спосіб дієслова.

– Визначте закінчення слова.

– Визначте за закінченням особу, число та стан дієслова

– Надайте дієслову значення.

Такі алгоритми студенти повинні використовувати як опори під час аналізу граматичних форм та конструкцій.

Процедурні граматичні знання охоплюють *алгоритми дій, пов'язаних з утворенням граматичних форм та конструкцій.*

Наприклад, алгоритм утворення форми Imperfectum conjunctivi відкладного дієслова miror.

– Виокремити основу інфекта: mira-.

– Додати до основи інфекта суфікс -re.

– Додати закінчення пасивного стану -mur.

Одержуємо форму: miragemur.

Алгоритм дій для аналізу явищ, пов'язаних із генетичним впливом латини на становлення

сучасних мов; з генетичною спорідненістю сучасних мов (на прикладі становлення артикля в романських мовах).

– Виписати означені та неозначені артиклі в романських мовах.

– Встановити близькі за значенням і формою слова в латинській мові.

– Встановити (якщо є) співзвучні слова, але не мотивовані семантикою, якої набувають артиклі.

– Встановити закономірності зміни звукової оболонки латинських слів *ille et unus* на ґрунті романських мов.

– Зробити висновки про походження артиклів романських мов від латинських *ille et unus*.

Формування лексичних *декларативних* знань передбачає роботу зі словниками, аналіз словникових статей, що охоплює встановлення інтегративних сем, які лежать в основі семантичного поля лексичної одиниці, виявлення денотативних та конотативних сем.

Процедурні знання лексики охоплюють низку алгоритмів, пов'язаних із визначенням а) лексичного значення слова в контексті; б) інтегративних сем семантичного поля лексичної одиниці; в) встановленням генетичних зв'язків лексичних одиниць германських мов і латини, романських мов і латини; г) логіки семантичних процесів, які відбуваються в лексиці (полісемія, метафоризація, метонімія тощо), принципів словогенезу; д) семантичного освоєння латинізмів, запозичених романськими, германськими та українською мовами в пізніші часи; е) розрізненням генетично спорідненої лексики та набутої внаслідок міжмовних контактів (латини та сучасних мов); є) із встановленням відмінностей в семантиці слів, зумовлених специфікою мовної картини світу римлян.

Компонентний склад латинськомовної лінгвістичної компетентності потребує наступного формування на основі декларативних та процедурних лінгвістичних знань відповідних навичок та вмінь.

Як показує практика викладання класичних мов, переходити до формування лінгвістичних умінь, пов'язаних з аналізом мовних явищ на різних рівнях (що є власне ключовою метою навчання латини в контексті лінгвістичної парадигми освіти філологів) варто лише в тому разі, коли у студентів будуть сформовані міцні фонетичні, лексичні та граматичні навички, адже студент під час аналізу складних істо-

ричних процесів повинен мати міцні уявлення про структуру латини, вільно оперувати мовним матеріалом на рівні навички.

Тому другим етапом формування ЛЛК вважаємо **формування фонетичних, граматичних, лексичних навичок**. Для реалізації цього етапу розроблено відповідні мовні вправи.

Вправи на формування фонетичних навичок

Вправи на формування навичок правильного озвучення латинських слів, словосполучень, речень (вправа на читання слів, словосполучень, речень); навичок правильного наголошення (вправа на читання слів з правильним наголошенням, пояснення наголосу).

Вправа 1ф. Мета: формування навичок правильного наголошення слів під час читання.

Інструкція: Прочитайте слова, поставте в них наголос. Поясніть місце наголосу в поданих словах.

Alludo, antiquus, fortuna, generalis, derivatio, accentus, alius, aspectus, historia, doceo, bestia, capio, censeo.

Тип вправи: мовна, фонетична, рецептивна.

Вид вправи: вправа на читання слів, акцентуацію та пояснення місця акценту.

Режим виконання та форма контролю: усно, студенти спочатку самостійно читають, визначають наголос, потім уголос перевіряє вся група фронтально.

Вправи на формування граматичних навичок

Вправи на формування навичок розпізнавання та семантизації граматичних форм та конструкцій.

Вправа 1г. Мета вправи: формування навичок відмінювання займенників шляхом репродуктивного відтворення їхніх парадигм. Формування знань про спільні й відмінні риси парадигм займенників в латинській мові та сучасних європейських мовах.

Інструкція: Провідмініайте займенники: ego, tu, nos, vos, ille, hic, iste.

Порівняйте парадигми відмінювання поданих займенників з відповідними займенниками в англійській / німецькій / французькій / іспанській / італійській мовах.

Тип вправи: мовна, граматична, рецептивно-репродуктивна аналітична.

Вид вправи: вправа на відтворення парадигм займенників.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти запам'ятовують парадигми відмінювання, потім виголошують їх усно. Наступним кроком є зіставлення парадигм латинських займенників з еквівалентами в сучасних германських та романських мовах. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Вправа 2г. Мета вправи: формування рецептивних граматичних навичок – навичок встановлення ознак граматичних форм.

Інструкція: У поданих займенниках визначте та підкресліть відмінкові закінчення. Визначте відмінок.

Cujus, quarum, quam, quo, cui, idem, eiusdem, eidem, eas, ea, eam, ei, illi, illam, illorum, haec, hac, hanc.

Тип вправи: мовна, граматична, рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на визначення граматичних ознак займенників.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти аналізують самостійно. Перевірка – фронтальна.

Вправа 3г. Мета вправи: формування рецептивних граматичних навичок – навичок встановлення значень граматичних форм.

Інструкція: Визначте граматичні значення поданих займенників та подайте варіанти їхнього перекладу.

Mihi, me, te, tui, vos, vobis, nos, notrarum, sibi, se, hunc, huius, his, hae, harum, huic, cui, idem, eiusdem, eidem.

Тип вправи: мовна, граматична, рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на визначення граматичних значень займенників.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти аналізують самостійно. Перевірка – фронтальна.

Вправа 4г. Мета вправи: формування рецептивних граматичних навичок – навичок встановлення значень граматичних форм займенників у реченні.

Інструкція: Прочитайте речення, проаналізуйте займенники, перекладіть речення.

Et tu, Brute, contra me? Fortuna tibi favet. Hodie mihi, cras tibi. Homo non sibi natus, sed patriae. Imperare sibi maximum imperium est. Natura trahit ad sua jura. Et hoc genus est. De grege illo est. De se ipso modifice, de aliis

honorifice (Приклади – за підручником Звонська Л.Л. Шовковий В.М. Латинська мова. – К. : Знання, 2006 р.).

Тип вправи: мовна, граматична, рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на визначення граматичних значень займенників у реченні та переклад речень з займенниками.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти перекладають самостійно. Перевірка – фронтальна: кожен студент читає по 1 реченню й аналізує та перекладає.

Вправа 5г. Мета вправи: удосконалення граматичних навичок шляхом читання та перекладу текстів.

Інструкція: Прочитайте текст, проаналізуйте займенники, перекладіть текст.

De desperatione

Militibus, qui in pugna fortissime pugnauerant, imperator dixit: „Si quis vestrum aliquod praemium cupit, ei libenter dabo“. Milites laeti ea quae ardentissime cupiebant pativerunt, alii aureos torques, alii scura, alii gladios. At militem quendam dux aspexit, qui solus ab aliis stabat nec ullam rem petebet. Tum ille: “Cur nihil rogitas? Miles renuit et truncum brachium ostendit: “Vide, inquit, in pugna mihi dextram manum hostes obruncaverunt. Qua re neque pugnare neque laborare possum, nihil iam mihi iucundum esse potest, mortem tantum appeto” (за підручником Сенів М.Г., Скорина Л.П. Porta antiqua).

Тип вправи: мовна, граматична, рецептивно-аналітична.

Вид вправи: вправа на визначення граматичних значень займенників у тексті та переклад тексту.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти перекладають самостійно. Перевірка – фронтальна: кожен студент читає по 1 реченню й аналізує та перекладає.

Вправи на формування лексичних навичок

Вправи на формування навичок розпізнавання та семантизації лексичних одиниць – на рівні слова, словосполучення, речення, тексту.

Вправа 1л. Мета: Формування навичок розпізнавання та семантизації лексичних одиниць поза контекстом.

Інструкція: Встановіть відповідності між латинськими словами та їх перекладом.

impero	Громадянин
fabula	Іду
eo	Межа
civis	Несу
communis	Байка, розповідь
jus, juris	Праця
fero	Право
finis	Спільний
lex	Наказую
cupio	Пам'ятати
opus, eris	Рука
manus	Закон
memini	Бажати

Тип вправи: мовна, лексична, рецептивна.

Вид завдання: вправа на встановлення лексичних значень слів поза контекстом.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, перевірка – індивідуальна.

Вправа 2л. Мета: Формування навичок семантизації лексичних одиниць у контексті. Удосконалення граматичних навичок.

Інструкція: Вставте замість пропусків слова, які відповідають за змістом. Слова необхідно поставити у правильну граматичну форму.

Mala herba cito _____. Mens sana in _____ sano. Natura trahit ad sua _____. Vina bibunt _____, animalia cetera fontes. _____ et tussim non celas. Arbor mala, mala _____. Piscem natate _____. Vim _____ repellere licet. Quod licet _____, non licet bovi. _____ cresco, corpus, jus, homo, amor, malum, doceo, vis, Juppiter.

Тип вправи: мовна, лексико-граматична, рецептивно-репродуктивна.

Вид завдання: вправа на встановлення значень слів у контексті, на вживання правильних граматичних форм.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, перевірка – індивідуальна.

Вправа 3л. Мета: Формування лексико-граматичних рецептивних навичок розпізнавання та семантизації на рівні тексту.

Інструкція: Прочитайте, перекладіть текст, не користуючись словником. Прокоментуйте конотативні значення виділених слів.

De Latio

Latium in Italia erat. Latium patria linguae Latinae erat. Multi incolae Italiae agricolae erant.

Incolae *insularum* erant nautae. Nautae terras alienas *visitant*, sed patriam suam semper videre cupiunt. Nautae periti pericula *vitare* sciunt. Terra Italiae fecunda et agriculturae idonea erat. Itaque Romani agriculturae *studebant* (Джерело: <https://studfiles.net/preview/5922524/page:12/>).

Тип вправи: мовна, лексико-граматична, рецептивна.

Вид завдання: вправа на переклад та лексико-граматичний аналіз тексту.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, перевірка – індивідуальна.

Третім, завершальним, етапом у формуванні ЛЛК визначаємо **формування фонетичних, лексичних, граматичних аналітичних умінь**. Для реалізації цього етапу розроблено комплекси відповідних завдань.

Завдання на формування фонетичних умінь

Завдання на визначення фонетичних явищ, які призвели до змін у латинських словах; на пояснення причини їх виникнення.

Завдання 2ф. Мета: формування умінь визначати фонетичні явища у словах та причини їх виникнення.

Інструкція: Прочитайте пари слів, визначте, які фонетичні зміни у них відбулися, поясніть причини цих змін.

vorsus>versus, capio>accipio, breve<*brevi, gaudeo<*gavideo, duc<duce, cerno < *crino, tabula<*tabla, orno<*ornao, ero<*eso, apporto<adporto, accendo<adcendo, intellego<interlego, dens<*dents.

Тип завдання: мовне, фонетичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на аналіз фонетичних явищ у власне латинських словах.

Режим виконання та форма контролю: студенти незалежно від напряму їхньої підготовки спочатку самостійно аналізують пари слів, визначають фонетичні явища, потім – фронтальна перевірка.

Завдання на визначення фонетичних явищ, які відбулися в народній латині й лягли в основу формування сучасних мов.

Завдання 3ф. Мета: формування умінь визначати фонетичні явища, які відбулися в народній латині й лягли в основу формування сучасних мов.

Інструкція: 1. Прочитайте пари слів (одне слово є зразком класичної латини, а інше – народної латини), визначте, які фонетичні зміни у них відбулися, поясніть причини цих змін.

2. Доберіть відповідники поданих слів у французькій, італійській, іспанській мовах. Визначте, які фонетичні процеси відбулися у цих словах на ґрунті романських мов.

Кл. fortuna нар. fortona, кл. ubi нар. ube, кл. tabula нар. tablu, кл. exsurgere нар. scabare, кл. solidus нар. soldus; кл. nihil нар. nil; кл. habeo нар. abeo; кл. historia нар. storia.

Тип завдання: мовне, фонетичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на аналіз фонетичних явищ у словах латинської мови, а також фонетичних явищ, які лягли в основу розвитку романських мов.

Режим виконання та форма контролю: першу частину вправи виконують усі студенти незалежно від напрямку їхньої підготовки; виконують самостійно, перевірка – фронтальна; другу частину вправи виконують лише студенти-романісти.

Завдання 4ф. Мета 1: формування вмінь визначати спільні витоки лексики германських мов та латини на основі фонетичного аналізу.

Мета 2: формування вмінь визначати спільні витоки лексики романських мов на основі латини.

Інструкція: 1. Прочитайте пари слів, визначте, які фонетичні зміни у них відбулися, обґрунтуйте генетичну спорідненість лексики.

Варіант 1. Лат. octo (вісім) — гот. ahtāu, нім. acht, англ. eight; лат. nox (ніч) (*noctis), гот. nahts, нім. Nacht, англ. night; лат. hostis (ворог), гот. gasts, д.в. нім. gast, англ. guest, нім. Gast; лат. sol (сонце), гот. sunnō, sauil, д. англ. sunna, нім. Sonne, англ. sun, Sol.

Варіант 2. Лат. octo – іт. otto, ісп. ocho, фр. huit; лат. os, ossis кістка, os, oris рот, bucca щока: ісп. hueso, фр. os, іт. osso; іт. bocca, фр. bouche, ісп. boca; dies (день) іт. giorno, фр. jour, ісп. día; лат. nox (*noctis), іт. notte, ісп. noche, фр. la nuit.

Тип завдання: мовне, фонетичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на аналіз фонетичних явищ у словах, які мають спільну етимологію.

Режим виконання та форма контролю: варіант 1 виконують студенти-германісти; варіант 2 – романісти. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування готовності до аналізу генетичної спорідненості мов на основі фонетичного аналізу із застосуванням матеріалу латини.

Завдання 5ф. Мета: формування готовності до аналізу генетичної спорідненості мов з використанням латини.

Інструкція: До поданих латинізмів доберіть спільнокореневі слова в сучасних мовах, доведіть їхню генетичну спорідненість. Поясніть фонетичні явища.

Варіант 1: до слів filius син, pater (батько), caput (голова), oculus (око), vivo (жити).

Варіант 2: picea ялина, nebula туман, caput (голова), pes (ступня), nasus (ніс), bucca (щока).

Тип завдання: мовне, фонетичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на пошук генетично споріднених слів та встановлення фонетичних явищ, які у них відбулися.

Режим виконання та форма контролю: варіант 1 виконують студенти-романісти; варіант 2 – германісти. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання для формування граматичних умінь

Завдання на формування граматичних умінь, здатності та готовності розуміти мову як систему, відмінності в граматичних системах різних мов, зумовлені логічною складовою мовної картини світу (на прикладі теми «Займенник»)

Завдання 1г. Мета: формування умінь визначати відмінності в граматичних системах різних мов, зумовлені логічною складовою мовних картин світу.

Інструкція: Прочитайте латинські речення та словосполучення з перекладом. Знайдіть вказівні займенники та визначте їхню дейктичну семантику. Зіставте дейктичність в латинській мові з дейктичністю в українській, германських, романських.

Caesar singulis legionibus legatos praefecit, **ipse** a dextro cornu proelium commisit (Caes.). На чолі окремих легіонів Цезар поставив легатів, сам розпочав бій з правого флангу.

hoc oppidum – це місто (де я перебуваю), *hoc libellum* – це книжка (про яку я говорю, яку я тримаю, *mi* тримаємо).

istud oppidum – те місто (де *tu* перебуваєш), *istud libellum* – та книжечка (про яку *tu* говориш; яку *tu* тримаєш, ви тримаєте).

Illud oppidum – те місто (де він знаходиться), *illud libellum* – та книжка (що *vin* (вони) тримає). Приклади наводяться за підручником: Звонська Л.Л. Шовковий В.М. Латинська мова. – К. : Знання, 2006 р.

Тип завдання: мовне, граматичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення відмінностей у граматичних системах різних мов, зумовлені логічною складовою мовних картин світу.

Режим виконання та форма контролю: усі студенти порівнюють займенниковий дейксіс латини з українською мовою, а потім – кожен з тією мовою, яку він вивчає. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування умінь визначати спільні витоки парадигм самостійних частин мови в індоєвропейських мовах, розрізняти генетично споріднені граматичні форми, проводити редукцію окремих форм, пояснювати розвиток граматичних форм.

Завдання 2г. Мета: формування умінь визначати спільні витоки парадигм самостійних частин мови в індоєвропейських мовах з використанням латини.

Інструкція: Прочитайте латинські займенники та їхні праіндоєвропейські основи, назвіть особові займенники в сучасних мовах (германських, романських), обґрунтуйте чи спростуйте їх спільну етимологію.

ego (санскр.--*aham*), *nos*<*i-e.*nos*, *vos*<*i-e.*vos*, *tu*<*i-e.*twe* (*two*), *hic* < **hi* + *ce*, *qui*, *quae*, *quod* < **que/quo*.

Тип завдання: мовне, граматичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення етимологічної спорідненості займенників у індоєвропейських мовах.

Режим виконання та форма контролю: студенти-германісти порівнюють займенникові основи в германських мовах, романісти – в романських. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування умінь, здатності та готовності визначати граматичну спо-

рідненість романських мов, вплив латини на становлення граматичних підсистем сучасних романських мов, граматичну спорідненість індоєвропейських мов.

Завдання 3г. Мета: формування умінь визначати спільне в розвиткові мовних явищ у споріднених мовах.

Інструкція: Назвіть означені та неозначені артиклі в романських / германських мовах. Поміркуйте, чи мають вони спільну етимологію з займенниками та числівником «один». Чим умотивовані причини розвитку артиклів саме від цих займенників та числівника?

Тип завдання: мовне, граматичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення етимологічної спорідненості в розвиткові мовних явищ в індоєвропейських мовах.

Режим виконання та форма контролю: студенти-германісти порівнюють займенники та артиклі в германських мовах, романісти – в романських. Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування умінь та здатності розпізнавати, аналізувати граматичні явища мови; обґрунтовувати причини виникнення граматичних девіацій.

Завдання 4г. Мета: формування умінь обґрунтовувати причини виникнення граматичних девіацій.

Інструкція: Деякі займенники в латинській мові мають паралельні форми, відхилення від звичайної парадигми: **Acc.** від *ego*: *me*, *med*, *me me*, від *tu*: *te*, *ted*; **Abl.** від *ego* *me*, *med*, від *tu*: *te*, *ted*, **Acc.** від *se*: *se*, *sed* (*sesed*), **Abl.** від *se*: *se*, *sed* (*sesed*), **Abl.** від *hic*: *hoc* (*hoce*).

Поміркуйте, чим може бути зумовлена така варіативність форм.

Тип завдання: мовне, граматичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення причин мовних девіацій, зумовлених аналогією та фонетичними процесами.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування лексичних умінь

Завдання на формування умінь та здатності розуміти відмінності в семантиці слів,

зумовлені специфікою мовної картини світу римлян; встановлювати денотативне та конотативне значення слова.

Завдання 1л. Мета: сформувані умінь встановлювати відмінності в мовних картинах світу носіїв різних мов.

Інструкція: Прочитайте подані слова та словосполучення на позначення року та пір року. Визначте асоціативні ряди, які викликали в давніх римлян рік та пори року. Яка культурна інформація закладна в поняття *ver sacrum* священна весна? Яких переносних значень набувають подані слова?

Mustum, i n, hiems, hiemis f, autumnus, ī m; ver, veris n; aestās, ātis f;

Annus, ī m рік; пора року: formosissimus annus, tener annus весна; pomifer annus осінь; hibernus annus зима; sexta hieme на шостому році життя; septem agere autumnos проводити сьомий рік;

Fretum, i n весна; novitas anni рання весна; ver sacrum священна весна; messis, is f жнива, літо; frigus, oris n зима, hibernum, i n, brūma, ae f.

Лат.	Англ.	Нім.	Фр.	Ісп.	Італ.
unus	One	Eins	Un	Uno	Uno
duo	two	zwei	deux	dos	due
tres	three	drei	trois	tres	tre
quattuor	four	vier	quatre	cuatro	quattro
quinque	five	fünf	cinq	cinco	cinque
sex	six	sechs	six	seis	sei
septem	seven	sieben	sept	siete	sette
octo	eight	acht	huit	ocho	otto
novem	nine	neun	neuf	nueve	nove
decem	ten	zehn	dix	diez	dieci.

Тип завдання: мовне, лексичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення етимологічної спорідненості числівників у латинській мові та сучасних європейських мовах.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, Германісти зіставляють числівники латини з германськими мовами, романісти – з романськими; перевірка – фронтальна.

Завдання на формування умінь та здатності визначати й обґрунтовувати семантичні процеси, яких зазнало слово; умотивовувати його семантику.

Завдання 3л. Мета: сформувані умінь розуміти та вмотивовувати логіку розвитку семантичного поля слова.

Інструкція: Прочитайте лексичні значення слова, яких воно набуває в різних контек-

Тип завдання: мовне, лексичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення відмінностей у семантиці слів, зумовлених специфікою мовної картини світу.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно, перевірка – фронтальна.

Завдання на формування умінь та здатності визначати спільні витоки лексичних одиниць; розрізняти генетично споріднену лексику та набути внаслідок міжмовних контактів; умінь обґрунтовувати спільні генетичні корені лексичних одиниць.

Завдання 2л. Мета: сформувані умінь визначати спільні витоки лексичних одиниць латинської мови та сучасних європейських мов.

Інструкція: Порівняйте числівники латинської мови та германських і романських. Обґрунтуйте їхню генетичну спорідненість. Визначте їхні праіндоєвропейські основи, а також фонетичні зміни відбулися у словах на ґрунті кожної з мов.

стах. Обґрунтуйте, спектр семантичних значень. Чи є семи, неумотивовані денотативним значенням «важкий». Які різновиди метафори проілюстровані на прикладі семантичного діапазону слова?

Gravis, e – важкий, великоваговий: gravis opus важкий вантаж; важкоозброєний (gravis miles важко озброєний воїн); важко навантажений (gravis navis важко навантажене судно); великий, численний (gravis grex – велика зграя), вагітна (gravis fe mina вагітна жінка); замучений, ослаблений (morbo gravis ослаблений хворобою); нездоровий, шкідливий (caelum grave нездоровий клімат); нелегкотравний (cibus gravis – важка їжа); неприємний, поганий (odor gravis – неприємний запах); низький, густий, глухий (sonus, vox gravis низький голос); не-

приємний; надокучливий, нестерпний (ascolae graves надокучливі сусіди); серйозний, небезпечний, важкий (morbus gravis – тяжка хвороба); суворий (hiems gravis – сувора зима); грізний (victor gravis грізний переможець); спекотний, палючий (aestas gravis – спекотне літо); дорогий (pretium grave – висока ціна); цінний (supellex gravis – цінне начиння); важливий, значний (res gravis – важлива справа); піднесений, урочистий, величний (carmen grave епічна поема); доказовий, сильний, переконливий (oratio gravis переконлива промова).

Тип завдання: мовне, лексичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на визначення семантичного поля слова, встановлення різновидів метафоризації та логіки метафоричної номінації.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно; перевірка – фронтальна.

Завдання на формування здатності та готовності застосовувати знання лексики латинської мови під час дослідження лексичних підсистем сучасних мов.

Завдання 4л. Мета: формування умінь досліджувати лексичні процеси в сучасних мовах в діахронії.

Інструкція: Встановіть генетичну спорідненість слів. Обґрунтуйте причини варіативності лексем на позначення одного й того ж поняття в різних мовах; а також набуття різних значень етимологічно спорідненими лексемами.

Укр. небо, ісп. el cielo, le ciel, il cielo; ісп. nube, фр. nuage, італ. nuvola, нім. Nebel.

Укр. рудий, рос. рыжий; лат. ruber, rufus; англ. red, rufous, ginger, нім. rot, rostrot, Ingwer, італ. rosso червоний і rosso рудий, ісп. rojo, фр. rouge, roux, le gingembre (від гр. zingiber, імбир).

Тип завдання: мовне, лексичне, аналітичне.

Вид завдання: завдання на дослідження розвитку семантичної варіативності етимологічно споріднених слів.

Режим виконання та форма контролю: Завдання виконують самостійно; перевірка – фронтальна.

Подамо узагальнену таблицю системи вправ і завдань для формування латинськомовної лінгвістичної компетентності.

Таблиця 1

Система вправ і завдань для формування ЛЛК

Система вправ і завдань для формування ЛЛК		
Підсистема фонетичних вправ і завдань	Підсистема граматичних вправ і завдань	Підсистема лексичних вправ і завдань
<p>Рецептивні вправи на формування навичок правильного озвучення латинських слів, словосполучень, речень; навичок правильного наголошення.</p>	<p>Рецептивні вправи на формування навичок розпізнавання та семантизації граматичних форм та конструкцій.</p>	<p>Рецептивні вправи на формування навичок розпізнавання та семантизації лексичних одиниць – на рівні слова, словосполучення, речення, тексту.</p>
<p>Завдання на визначення фонетичних явищ, які призвели до змін у латинських словах; на пояснювати причини їх виникнення.</p>	<p>Завдання на формування граматичних умінь, здатності та готовності розуміти мову як систему, відмінності в граматичних системах різних мов, зумовлені логічною складовою мовної картини світу.</p>	<p>Завдання на формування умінь та здатності розуміти відмінності в семантиці слів, зумовлені специфікою мовної картини світу римлян; встановлювати денотативне та конотативне значення слова.</p>
<p>Завдання на визначення фонетичних явищ, які відбулися в народній латині й лягли в основу формування сучасних мов.</p>	<p>Завдання на формування умінь визначати спільні витоки парадигм самостійних частин мови в індоєвропейських мовах, розрізняти генетично споріднені граматичні форми, проводити редукцію окремих форм, пояснювати розвиток граматичних форм.</p>	<p>Завдання на формування умінь та здатності визначати спільні витоки лексичних одиниць; розрізняти генетично споріднену лексику та набути внаслідок міжмовних контактів; умінь обґрунтовувати спільні генетичні корені лексичних одиниць.</p>

Підсистема фонетичних вправ і завдань	Підсистема граматичних вправ і завдань	Підсистема лексичних вправ і завдань
Завдання на формування умінь визначати спільні витоки лексики германських мов та латини на основі фонетичного аналізу; спільні витоки лексики романських мов на основі латини.	Завдання на формування умінь, здатності та готовності визначати граматичну спорідненість романських мов, вплив латини на становлення граматичних підсистем сучасних романських мов, граматичну спорідненість індоєвропейських мов; здатність та готовність використовувати знання граматики латинської мови під час дослідження граматичних підсистем сучасних мов.	Завдання на формування умінь та здатності визначати й обґрунтовувати семантичні процеси, яких зазнало слово; умотивувати його семантику.
Завдання на формування готовності до аналізу генетичної спорідненості мов на основі фонетичного аналізу із застосуванням матеріалу латини.	Завдання на формування умінь та здатності розпізнавати, аналізувати граматичні явища мови; обґрунтовувати причини виникнення граматичних девіацій.	Завдання на формування здатності та готовності застосовувати знання лексики латинської мови під час дослідження лексичних підсистем сучасних мов.

Висновки. Отже, огляд наукової літератури з проблеми, що розглядалася у статті, дозволив критично осмислити основні підходи, запропоновані лінгводидактами, до формування лінгвістичної компетентності. Зазначивши неактуальність концепції інтегрування лінгвістичної компетентності у комунікативну в контексті навчання латини, автори визначили зміст та обґрунтували поетапність формування лінгвістичної латинськомовної компетентності з позицій навчальної доцільності. Запропоновано триетапну методику формування зазначеної компетентності: I етап – формування декларативних та процедурних знань; II етап – формування фонетичних, граматичних, лексичних навичок; III етап – формування фонетичних, лексичних, граматичних аналітичних умінь. Розроблено систему вправ і завдань для формування у майбутніх філологів латинськомовної лінгвістичної компетентності на засадах інтегративно-диференційованого підходу, яка охоплює три підсистеми – фонетичні вправи та завдання, граматичні вправи та завдання, лексичні вправи та завдання. Кожна з підсистем складається з комплексів вправ на формування відповідних навичок та комплексів завдань, спрямованих на формування умінь, які передбачають вирішення лінгвістичних завдань, пов'язаних з аналізом мовного матеріалу, шляхом інтегрування латини з навчальними дисциплінами фаху.

References

- Psihologia cheloveka ot rozhdeniya do smerti (2002). StPetesburg (Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.).
- Ruzhyeva, R. (2002). Formirovaniye lingvisticheckoi kompetentsii na urokah russkogo yazyka (5-6 klassy) (Ружьева, Р. Е. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5-6 классы) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 2002. – 212 с).
- Rumiantseva, T (2016). Formirovaniye lingvisticheckoi kompetentsii inostrannyh studentov-medikov na materiale grammaticheskoi kategorii roda (Румянцева, Т.В. Формирование лингвистической компетенции иностранных студентов-медиков на материале грамматической категории рода: автореферат дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2016. – 20 с.).
- Osmanova, I. (2009). Formirovaniye lingvisticheckoi kompetentsii v obuchenii chteniyu studentov nachalnogo etapa vuzov/ fakultetov lingvisticheskogo profilya: na materiale leksiki s natsionalno-kulturnoi semantikoi angliyskogo yazyka (Османова, И. В. Формирование лингвистической компетенции в обучении чтению студентов начального этапа вузов / факультетов лингвистического профиля: на материале лексики с национально-культурной семантикой английского языка: автореферат

дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – Пятигорск, 2009. – 21 с.).

Cherepanova, L. (2005). Formirovaniye lingvisticheskoi kompetentsii shkolnikov v osnovnoi obshcheobrazovatelnoi shkole: Teoreticheskiye osnovy (Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: Теоретические основы: автореферат дис. ... д. пед. н.: 13.00.02. – Ин-т сод. и мет. обуч. РАО. – Москва, 2005. – 58 с.).

Shuntova, O. (2010). Formirovaniye lingvisticheskoi kompetentsii na vtoroi stupeni obucheniya v shkole s uglublennym izucheniyem inostrannogo yazyka: na materiale ispanskogo yazyka (Шунтова, О. В. Формирование лингвистической компетенции на второй ступени обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка: на материале испанского языка: автореферат дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – Москва, 2010. – 21 с.).

THE SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS TO BUILD THE LINGUISTIC COMPETENCE IN LATIN

Viacheslav Shovkovyi (Ukraine)

Tamara Kavytska (Ukraine)

Tetiana Shovkova (Ukraine)

Abstract

Systematization of educational material in the form of exercises and tasks has been a relevant problem for learning any language, including a classical one. Exercises and tasks – the application of which in the educational process requires an appropriate sequencing and phasing – are given a significant role in building Latin linguistic competence (LLC) of Philology majors. Theoretically, however, the problem is underresearched in the Ukrainian context; the available research that gives insight into building of LLC focuses on modern languages and thus tends to integrate linguistic competence with communicative competence, which has no relevance to teaching Latin.

Hence, the **goal** of this article is to outline the theoretical prerequisites and develop a scientifically sound system of exercises and tasks to build the LLC in Philology majors. The **methodology** of the research relies on critical analysis and synthesis of theoretical sources with further application of basic concepts in the process of designing the system of exercises and tasks.

The review of literature on the problem under discussion has enabled the authors to conceptualise the content and building of the LLC from the standpoint of educational expediency. The three-phase model of building the specified competence is offered: Phase 1 – building of declarative and procedural knowledge; Phase 2 – building of phonetic, grammatical, and lexical skills; Phase 3 – development of phonetic, lexical, grammatical, and analytical abilities. The system of exercises and tasks involves three subsystems – phonetic exercises and tasks, grammatical exercises and tasks, lexical exercises and tasks. Each subsystem contains both the exercises to build relevant skills and the tasks aimed at enhancing analytical skills and critical thinking, which relate to the analysis of language material by integrating Latin with other disciplines the students major in.

Keywords: Latin linguistic competence, phases of building the competence, the system of exercises and tasks, Philology majors.

BIOS

Viacheslav Shovkovyi, DrSc in Education, Professor, Head of Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. His areas of research interests include Teaching classical languages, Teaching Ukrainian language and literature, classroom assessment.

Email: slavshovk@gmail.com

Tamara Kavytska, 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 research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

Email: kawicka_t@ukr.net

Tetiana Shovkova, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include the areas of Teaching FL, Translation Pedagogy, and Germanic Philology.

ORCID: 0000-0001-7643-9093

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У НІМЕЦЬКІЙ ЯК ДРУГІЙ МОВІ В КОНТЕКСТІ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні європейські документи з мовної освіти, у яких комунікативна компетентність визначається через її нерозривний зв'язок з плюрилінгвальною та плюрикультурною компетентностями. З огляду на нові вимоги до володіння іноземними мовами науковці все більше уваги приділяють «співвивченню декількох мов та культур» (термін С.Г. Тер-Мінасовой), а саме лінгводидактиці другої іноземної мови. Німецька все частіше вивчається як друга, тому стаття містить огляд теоретичного та методичного доробку здебільшого німецьких, а також вітчизняних науковців, які вивчають особливості опанування німецької після англійської. Наведені методи формування міжкультурної компетентності, уточнені цілі міжкультурного навчання майбутніх перекладачів, описані приклади рольових ситуацій, які використовуються у викладацькій практиці автора.

Ключові слова: плюрилінгвізм та плюрикультуралізм, німецька як друга іноземна мова, міжкультурне навчання майбутніх перекладачів.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Сьогодення вимагає від будь-якої людини знання одної чи двох іноземних мов (ІМ), що може значно допомогти успішній інтеграції особи до міжнародної співпраці у сферах економічної діяльності та бізнесу, культури, навчання та дослідницької діяльності. Проголошення плюрилінгвізму основним принципом, на якому базується мовна освіта на європейському просторі, відбулось на початку 2000-х років. Значення курсу на плюрилінгвізм та мультикультуралізм швидко зростає в умовах бурхливої глобалізації у процесі стрімкої глобалізації, отримує оновлене звучання.

У самому широкому сенсі плюрилінгвізм розуміється як здатність людини використовувати декілька іноземних мов (ІМ) на різних рівнях володіння ними та для здійснення різних видів діяльності в залежності від потреб. Кількість мов уточнюється Радою Європи як «дві іноземні та рідна» (White Paper on Education and Training, 1995, цитується за Веасо, 2007), а англійська продовжує лідирувати в переліку мов, що найчастіше вивчаються європейцями при тому, що інші «основні» європейські мови – французька, німецька, іспанська та італійська – значно відстають від неї за кількістю тих, хто їх вивчає (Recommendation 1383, 1998, цитується за Веасо 2007). Плюрилінгвізм також розуміється і як збільшення кількості мов, що використовуються європейцями для міжнародного спілкування (Breidbach, 2003). У соціальному аспекті плюрилінгвізм, таким

чином, стосується використання багатьох ІМ представниками різних народів з метою реалізації міжкультурної (МК) співпраці. Індивідуальний плюрилінгвізм або багатомовність означає володіння певною людиною більш ніж однією ІМ, що підвищує шанси людини на працевлаштування та участь у соціальному житті міжнародного суспільства.

Багатомовна людина (мульти/плюрилінгв) має доступ до багатьох культур, оскільки безперечним є той факт, що мова та культура невіддільні одна від одної. Звідси, здійснення комунікації різними мовами означає налаштування учасників спілкування до культури співрозмовників та використання засобів комунікації – вербальних та невербальних – у відповідності до правил культури, прийнятної у міжкультурному спілкуванні; іншими словами, загальної культури та культурно-обумовленої мовленнєвої поведінки. Таким чином, необхідність спілкування між представниками різних культур підвищує роль *міжкультурної комунікативної компетентності* (МКК), розвиненої у кожного з МК учасників контакту.

Автори оновлених Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) (Common European Framework of Reference, 2018) приділили першочергову увагу поняттю МКК. У ЗЄР (2018) важливість МКК базується на поєднанні плюрикультурної та плюрилінгвальної компетентностей, що передбачає «здібність людини використовувати плюралістичні мовні та культурні ресурси для того, щоб задоволь-

няти потреби комунікації та інтеракції із представниками інших країн, а також і постійно збагачувати ці ресурси» (Veasco et al., 2016, p. 10) У ЗЄР (CEFR, 2018) визначені дескриптори поєднаних плюрикультурної та плюрилінгвальної компетенцій щодо кожного рівня оволодіння мовою, пропонуються численні приклади навчальних програм, які уможливають формування цих компетенцій.

Як і попередній документ (ЗЄР, 2001), що мав величезний вплив на зміст та прийоми навчання та оцінювання ІМ, оновлена редакція ЗЄР потребує детального вивчення, а лінгводидактика має зазнати суттєвих змін. Ці зміни, на думку Г. Нойнера (Neuner, 2014), є необхідними з точки зору урахування таких характеристик різних груп тих, хто вчиться спілкуватися, як: їх попередні знання світу та ІМ, прагматичні потреби у спілкуванні, попередній досвід вивчення однієї або кількох ІМ та можливість спиратися на нього. Відтак, зосереджуючись на властивостях та потребах тих, хто навчається, методика навчання другої, третьої та наступних ІМ повинна зазнати уточнення цілей навчання мовленнєвих умінь та створювати більш ефективні стратегії опанування мовою.

Мета цієї статті – зробити огляд теоретичних засад та методики розвитку МКК майбутніх перекладачів, які вивчають німецьку після англійської, а також запропонувати власне бачення методів МК навчання, які довели свою ефективність в українському контексті.

Методом дослідження, виходячи із мети, обрано критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з методики розвитку МКК.

Огляд сучасних досліджень. Запровадження поняття МКК до іншомовної освіти припало на межу століть, коли 1990-ті роки бачили народження численних моделей МКК (М. Byram & Zarate, D. Lussier). На початку СК буму іншомовна освіта з позицій СК підходу розглядалась як засвоєння індивідом СК знань, при тому, що цей індивід знаходився поза вивченою культурою, а знання передавалися індивідові, в основному, вчителем/викладачем. Відповідно до моделі МКК, створеної М. Байрамом і Ж. Зарате у 1997 році МКК включає «знання/знання чогось», «уміння або знання як діяти», «цінності» та «поведінка» (М. Byram & G. Zarate, 1994), а також доданий пізніше

компонент «знання як культурна обізнаність», який вважається найвагомим компонентом МКК (М. Byram, 1997). У подальшому модель МКК, створена М. Байрамом і Ж. Зарате була розвинена і покладена в основу вагомих документів Ради Європи, зокрема ЗЄР.

На початку нового століття вчені зосередились на визначенні моделі МК взаємодії представників різних культур у мультилінгвальному діловому та навчальному середовищі (D. Deardoff, A.E. Fantini, etc.). У цих моделях навчання розглядається як «співвивчення мов та культур», воно відбувається власне у практиці міжкультурного спілкування і стимулюється нею. Хоча знанням у цих моделях також відводиться значна роль, названі дослідники ставлять афективний компонент на перші позиції у структурі МКК. До цього компоненту відносять: повагу до іншої культури/інших культур, відкритість або готовність до пізнання іншої культури/інших культур, відсутність упередженого ставлення до них відчуття індивідом власного позитивного іміджу, відкритість для соціальних контактів (Deardoff, 2006), а також гнучкість, почуття гумору, терпіння, відкритість, цікавість, емпатію, толерантність до неоднозначного, уміння утримуватися від висловлення думок (Fantini, 2005).

Чималий доробок щодо уточнення складу МКК належить німецьким/австрійським вченим. С. Мюллер та К. Гельбріх (S. Müller & K. Gelbrich) підкреслюють необхідність характеризувати МКК з позицій її «ефективності» та «адекватності», звідси, МКК визначається ними як здатність до взаємодії з представниками інших культур, яка протікає ефективно та адекватно нормам вербальної поведінки (S. Müller & K. Gelbrich, 2004, s.793). Ю. Болтен (J. Bolten 2006, цитується за М. Grein, 2018). 86) зауважує, що МКК – це здатність людини підлаштовувати поєднання/сплав власних індивідуальної, соціальної та стратегічної суб-компетенцій у їх найкращому співвідношенні до контексту міжкультурного спілкування. („Intercultural competence is the ability to relate individual, social, professional and strategic sub-competences in their best possible combination to intercultural contexts of action.“

Компетентного учасника МК комунікації Д. Мадер та Р. Камерер (J. Mader & R. Camerer, 2010) визначають через знання та (правильне) розуміння іншомовної культури у сукупності з

готовністю та умінням користуватися ІМ. Автори специфікують сукупність знань та умінь за допомогою таких компонентів, як: 1) знання про особливості суспільних процесів та соціальні інституції у своїй країні та країні співрозмовника (знання специфіки країн, 2) знання типових причин, що призводять до непорозуміння співрозмовників різного культурного походження (теорія міжкультурного спілкування), 3) здатність бути рівноправним партнером з представниками «іншої» культури включаючи здібність критично ставитися до цінностей, що притаманні рідній культурі, 4) здібність коректно застосовувати правила увічливості та стандарти вербальної та невербальної поведінки, 5) здатність застосовувати типові норми усної комунікації та реагувати на зміни у стилі спілкування, 6) здатність застосовувати типові норми писемної комунікації, усвідомлювати зміни у стилі спілкування та реагувати на них, 7) здатність розуміти підтекст із мовлення співрозмовників, його істинний зміст (метакомунікація). 8) уміння залагоджувати непорозуміння у тлумаченні фактів/явищ (медіація). Науковці наголошують, що прояви цих компонентів стають можливими під час участі людини у вербальній (усної чи писемної) комунікації. (J. Mader & R. Camerer, 2010, p. 105-106)

Критичний аналіз згаданих вище, а також деяких інших праць, дозволяє сформулювати наше розуміння МКК. МКК – це здатність особистості ефективно та адекватно застосовувати власні іншомовні лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну і соціальну компетенції під час взаємодії з представниками інших культур.

Виклад основного матеріалу. В умовах *плюрлінгвізму та полікультурної освіти* формування МКК відбувається подібно до оволодіння людиною новою ІМ. Як зазначає Нойнер (G. Neuner, 2003, p.168), вивчення нової ІМ не починається з нуля, натомість володіння мовою, яка вивчена раніше, постійно розширюється та поглиблюється під час вивчення нових мов. Так саме, МКК тих, хто вивчає ДІМ, є комплексною мультикультурною і плюрлінгвальною компетенцією, вона складається із володіння кількома мовами та культурним досвідом на різному ступені.

Функцію універсального засобу МК комунікації сьогодні виконує англійська. Порівняно з нею інші європейські мови вивчаються та

використовуються досить обмежено. Що стосується німецької мови, то як рідна вона має сильні позиції у центральній Європі, оскільки є офіційною у кількох державах, які налічують 23% громадян усіх країн ЄС. Як іноземна мова, однак, вона вивчається лише 8-9 % населення ЄС. Для порівняння, 32% європейців можуть спілкуватися англійською, а 10 % – французькою (Krumm, 2003, p. 38). Німецька все частіше вивчається як друга ІМ (ДІМ), її вивчення починається пізніше, триває менше часу та, на думку деяких вчених, не може забезпечити високого рівня оволодіння порівняно з першою ІМ. З огляду на це, лінгводидакти Німеччини і Австрії (G. Neuner, B. Hufteisen, M. Rost-Roth, H.-J. Krumm, etc.) звернулися до вивчення та розробки концептуальних підходів до вивчення другої та наступних іноземних мов на базі комунікативного підходу.

Так, найвагомішою передумовою вивчення *німецької після англійської* Г. Нойнер вважає адаптацію загально дидактичних принципів навчання ІМ до навчання ДІМ. Перший принцип – принцип свідомості у навчанні – передбачає покращення засвоєння знань про мову на основі свідомого зіставлення рідної, першої ІМ та ДІМ та свідомий підхід до оцінки ефективності власних стратегій вивчення мов. Наступний принцип підкреслює значення «розуміння» як першого кроку у засвоєнні мовних знань, яке безперервно триває через обробку інформації про нову мову (сприйняття, інтеграція, порівняння з попередньою, тощо). У практиці навчання цей принцип реалізується, наприклад, під час роботи з подібними/паралельними текстами на двох ІМ, що вивчаються, під час наведення «мостів розуміння» між мовними засобами – лексикою та граматикую – двох мов. Третій принцип стосується орієнтації навчальних матеріалів на новизну, тобто запобігання повторюваності тем у посібниках з першої та ДІМ. До того ж, Г. Нойнер пропонує використовувати такі навчальні матеріали, які не лише відповідають віковим інтересам учнів/студентів та мають практичне значення. Більш вагомою є можливість самостійно досліджувати та порівнювати мови та культур, формулювати, наприклад, граматичні правила на основі опрацювання багатьох наданих прикладів. З цієї точки зору важливо використовувати паралельні тексти, написані двома мовами, у яких студенти можуть дослідити

засоби висловлення подібних ідей, що сприятиме кращому та більш свідомому засвоєнню мови. Останній з принципів, визначених Г. Нойнером, стосується значної економії часу на пояснення мовних явищ, які є схожими/подібними у двох мовах, та більш уважному їх опрацюванню у контексті нової мови. Іншими словами, за сприятливих умов засвоєння ДІМ є більш інтенсивним (G. Neuner, 2003).

Висновки про необхідність порівняння та контрастування ІМ під час їх вивчення підтримуються багатьма вченими, які говорять про переваги *вивчення німецької після англійської*. Так, М. Рост-Рот (M. Rost-Roth, 2003) порівняла репрезентації комунікативно-прагматичних функцій у мовленні німецькою та англійською мовами, під час якого визначила значні відмінності. Вони стосуються висловлення таких функцій, як прохання, вимога, докора, подяка, привітання та завершення бесіди, аргументація та незгода, тощо. (M. Rost-Roth, 2003, p. 51-52). Отже, опора на зіставлення комунікативної поведінки у рідній, німецькій та англійській лінгво культурах вбачається необхідною, оскільки може сприяти визначенню ефективних підходів до навчання МК комунікації.

Подібних поглядів притримуються й вітчизняні освітяни, що досліджують процеси вивчення німецької після англійської (І. Бойчевська, Л. І. Варга та В.М. Мішак, І. Голуб, М. Желуденко та А. Сабітова, Ю.М. Кажан, С.Ф. Панов, О.О. Палій, тощо)

Розглянемо те, в які *способи* відбувається формування МКК. Її успішне формування не відбувається само по собі, автоматично (Schumann 2011, Bennet 2012). С. Каммхубер (S. Kamhuber), наприклад, визначає неформальний та формальний способи формування МКК, перший з яких складається із набуття досвіду МК комунікації у щоденному спілкуванні з представниками різних культур. Цей спосіб не гарантує формування МКК, оскільки МК досвід не завжди адекватно усвідомлюється та засвоюється. Автор віддає перевагу другому, формальному способу, який передбачає свідомо спланований процес оволодіння МК, організований через відтворення типових ситуацій та контекстів МК спілкування під час навчання (S. Kamhuber, 2000). Отже, уміння МКК, так саме як і будь які інші мовленнєві уміння, повинні розвиватися планомірно й цілеспрямовано, за допомогою відповідних на-

вчальних методів (B. Muller-Jacquer, G. Neuner, V. Safonova).

Не зважаючи на те, що найкращим способом формування МКК вважається занурення у реальне мовне середовище (D. Deardorff, D. Karaasheva (2019), висновків, подібних до вищенаведеного, доходять науковці, які досліджують вплив перебування на міжнародних стажуваннях на формування МКК. Як зазначає Т. Шенкер (T. Schenker, 2019), МКК різних студентів розвивається по-різному: в деяких студентів наявне значне покращення МКК у цілому або ж її певних суб-компетенцій, у той час як у їх однокурсників ступінь прогресу не є задовільною. Більш того, розвиток деяких суб-компетенцій залишається на незмінному рівні майже у всіх студентів. Таким чином, потреба у розробці методів, через застосування яких МКК може бути ефективно розвинена, вбачається нагальною.

Звернемося знов до досвіду вищої освіти ФРН, що вирізняється високим рівнем інтернаціоналізації. Для кращої адаптації міжнародних студентів до МК контексту в університетах запроваджені спецкурси та проектне навчання. Виокремлені курси з міжкультурної комунікації входять до програм багатьох спеціальностей: окрім лінгвістів МКК здобувають майбутні доктори, інженери, менеджери підприємств. У додаток до формального МК навчання студенти мають можливість розвивати свою МКК під час навчання протягом одного семестру у закордонному університеті-партнері. Саме цю можливість називають найкращим здобуттям німецької вищої освіти.

Розглянемо докладніше один з курсів, наголос у якому робиться на навчанні практичної комунікації, зокрема, ввічливого дискурсу. Курс, розроблений Д. Мадер та Р. Камерером, включає 6 модулів, які вивчаються послідовно, один за другим. У модулі, який має назву «теорія МК комунікації», наголос, однак, зроблений не на засвоєнні теоретичних постулатів, а на рефлексуванні власного досвіду МК комунікації, такому як участь у бесіді, під час якої відбувається реалізація правил ввічливої співучасті та проксемики, притаманних контактуючим лінгво культурам. Модуль 2 також зосереджує увагу на формуванні відчуття того, як слід поводитися у ситуаціях МК спілкування з урахуванням національно-культурного бачення певних понять, наприклад, часу та пунктуаль-

ності, ставлення до соціальних ієрархії та дисципліни. Оскільки МК спілкування відбувається у конкретних соціально- історичних умовах, то третій модуль спрямований на знайомство з найвагомішими рисами країни, мова та культура якої вивчаються – фактами, культурними відмінностями, нормами ввічливості. Модуль, присвячений розвитку міжособистісних міжкультурних відносин базується на матеріалі попередніх модулів. Цього разу фокус робиться на тренуванні студентів у спілкуванні у розмаїтті ситуацій МК комунікації, особливу увагу приділяють ситуаціям, в яких співрозмовники можуть мати суттєві культурні труднощі. Також вагомим є тренування студентів у мета комунікації, під час якого студенти навчаються розпізнавати тип ситуації та просуються від уміння спілкуватися на рівні явного дискурсу до уміння впливати на протікання спілкування. Це, наприклад, уміння обирати адекватну форму звернення до співрозмовника, уміння уточнювати зміст культурних понять та обговорювати основні культурні стандарти. Курс завершується модулем «аналіз критичних ситуацій», в якому застосовується однойменний прийом формування умінь МК комунікації (J. Mader & R. Kameroner, 2010).

Оглянутий курс має чітку модульну структуру, за рахунок чого дискретні компоненти МКК, які є, звісно, дискретними лише умовно, знаходяться у центрі уваги по черзі та слугують основою розвитку наступних комунікативних умінь. Змістом роботи всередині кожного з модулів є виконання комунікативних вправ, спрямованих на засвоєння та застосування норм МК спілкування, прийнятних у країні вивчаної мови. Подібні цілі ставлять і розробники інших сучасних курсів або програм. Ознакою часу є те, що від опанування фактів з історії, географії, звичаїв про країну вивченої мови, як це радять, наприклад, М. Пейн та К. Сперджін (M. Payne & K. Spurgin, 2013), більшість з методистів пропонують перейти до засвоєння прагматичних засобів мовлення, розвитку критичного ставлення до власної та іншомовної культур (T. Huth, I. Lenchuk & A. Ahmed, K. Nugent та T. Catalano, E. Parks).

До методів ефективного формування МКК західні освітяни відносять міжкультурні тренінги, проекти (S. Euler, 2017; J. Frisch, & G. Kristahn, 2015), рольові ігри, зокрема "Archivum 2060" (G.G. Hiller and M. Woźniak,

2009); "Oasistan" (Jong de, M. and Warmelink, H., 2017), квести, практичні семінари, а також метод застосування ігор, спрямованих на формування мультикультурних колективів через моделювання діалогічного/полілогічного спілкування (M. Grein, 2018). У вітчизняній лінгводидактиці прикладом успішного формування МКК вважаємо методику використання автентичного художнього фільму (Трикашна, 2018).

Перелічені методи допомагають студентам успішніше адаптуватися до полікультурного навчання у контексті сучасного університету. Таке МК спілкування, як зазначає А. Шуманн (A. Schumann), здебільшого відтворюється у таких формах, як: МК інтеракція у повсякденному житті, реалізація усної/писемної наукової комунікації та спілкування на теми, пов'язані із фахом/спеціалізацією, які можуть розглядатися з теоретичної та/або практичної точок зору під час занять (A. Schumann, 2011, цитується за J. Frisch & and G. Kristahn, 2015).

Особливою ефективністю вирізняються методи аналізу критичних ситуацій і кейсів, застосування яких забезпечує розвиток здібностей до адекватної участі у МК контакті через оволодіння мовними/мовленнєвими засобами, необхідними для розв'язання непорозуміння та налагодження сприятливої атмосфери. А. Шуманн також доводить ефективність залучення студентів до онлайн-ових групових проектів, які моделюють міжнародну співпрацю. Під час групового виконання проектів формуються команди, відбувається усвідомлення процесів побудови МК колективів та налагодження МК ділових стосунків. Через вербальне спілкування зі студентами з інших країн виконавці проектів на практиці відчують особливості вербальної та невербальної поведінки носіїв іншої культури, навчаються подоланню МК непорозуміння та, з рештою, формують власну МКК.

Цю позицію щодо використання міжнародних онлайн-ових проектів поділяють й інші науковці (J. Frisch & G. Kristahn, 2015; A.K. Moeller & K. Nugent, 2014). А.К. Моллер та К. Нугент (2014) узагальнили методи, спрямовані на формування та розвиток МКК в аудиторії. Зупинимось на прикладах використання таких методів докладніше:

1) програма *Cultura*, розроблена Г. Фурстенбергом (G. Furstenberg), залучає студентів до участі у онлайн-ових дискусіях зі студентами в інших країнах. Дискусії протікають на ос-

нові аналізу подібних явищ у двох культурах (огляди, фільми, веб-сайти, література, відео, тощо);

2) метод OSEE розроблений Д. Дірдофф (D. Deardorff) для допомоги учням/студентам аналізувати власні ставлення до «інших» на початку МК контакту. Акронім OSEE складається із перших літер англійських слів, що означають дії, які потрібно виконувати: O: Observe – спостерігай те, що відбувається, S: State objectively – опиши об'єктивно те, що відбувається, E: Explore – знайди різні пояснення тому, що відбувається, E: Evaluate – зроби висновок щодо найбільш вірогідного пояснення. Викладач створює МК середовище за допомогою діалогів, рольових ігор, скетчів, сценаріїв, через участь у яких студенти здійснюють об'єктивне спостереження, розвідку та оцінку поведінки «носіїв інших культур» та змінюють свої упереджені ставлення;

3) записування/фіксування динаміки ставлень студентів до «іншого». Викладач спонукає студентів до роботи у групах, під час якої студенти спочатку фіксують власні уявлення про поведінку носіїв у певних обставинах. Студенти колективно опрацьовують вагомі статистичні дані, аналізують графіки, огляди, газетні статті, веб-сайти та записують власні міркування з їх приводу. Ці дії призводять до виявлення зв'язків та розбіжностей між явищами рідної та іноземної культур. Таким чином, студенти упевнюються в тому, що багато їхніх ставлень до «чужого» базується на упередженнях замість фактів;

4) дослідження культурних цінностей у прислів'ях, запроваджений Г.Г. Хіллер (G.G. Hiller). Студенти обговорюють прислів'я, які належать до іншомовної культури, шукають відповідності у власній культурі, порівнюють цінності, що відображені у прислів'ях, а також і лінгвістичні засоби їх вираження у двох культурах як відображення різних поглядів на ті чи інші цінності;

5) дослідження артефактів. Студентам пропонуються різні об'єкти культури та запитання про них з відкритою відповіддю. Завданням є зібрати інформацію про ці об'єкти та набуті знань про відображення у них звичаїв та способу життя носіїв певної ІМ та культури (A.K. Moeller & K. Nugent, 2014).

Розглянуті методи й прийоми формування МКК застосовуються здебільшого під час

спільного навчання представників різних мов та культур або із залученням носіїв інших мов і культур. Перевага такої навчальної співпраці полягає в тому, що формування МКК протікає не тільки як формально організоване викладачем, а також і неформальне, природне спілкування між студентською молоддю з різних країн. На відміну від західних практик опанування ІМ і культур у переважній більшості ВЗО в Україні відбувається у монолігвальних колективах, тобто у штучному ІМ середовище, внаслідок чого потребує особливої уваги щодо визначення цілей, змісту та методів МК навчання.

Якщо йдеться про засвоєння ДІМ та відповідної МКК, то ми, спираючись на власний досвід викладання та опрацьовані джерела, пропонуємо урахувати, по-перше, психолінгвістичні закономірності опанування ІМ на базі володіння рідною та іноземною мовами, по-друге, спорідненість та/або відмінності ІМ та культур, що вивчаються, по-третє, цільовий рівень володіння ДІМ, який може відрізнитись від рівню володіння першою ІМ, а відтак вимагати організації більш інтенсивної роботи в аудиторії та поза нею. З рештою, усі перелічені фактори мають бути «приспосовані/налаштовані» до певного контингенту студентів, а саме: до їх професійних потреб (лінгвіст – не лінгвіст, лінгвіст – викладач/вчитель – перекладач), до набутої лінгвістичної ерудиції та освіченості студентів у стратегіях вивчення ІМ. У випадку навчання майбутніх перекладачів, що вивчають німецьку після англійської, *вибір методів* навчання мов залежить від:

1) успішного створення *штучного мовного середовища*, що, у свою чергу, залежить від лінгвістичної компетентності викладачів та сформованості в них власної МКК на рівні не нижче С1 (Колесников, 2019). Найоптимальнішим варіантом є наявність лінгвістичної компетентності викладача не тільки у ДІМ, а й першої ІМ, яку вивчають його студенти, що значно покращить здібність викладача до усвідомленого порівняння двох мовних кодів;

2) методичної компетентності викладачів щодо вибору адекватних методів/приймів формування МКК у студентів, яка уможливує вдале урахування переваг та/або інтерференції вивчення німецької мови після англійської (спорідненість мов, відмінності мовленнєвих культур) під час викладання. Приєднуючись до думки О. Палія, зауважимо, що ефектив-

ність викладання ДІМ більшою мірою залежить від того, «наскільки викладач уміє передбачати труднощі, які можуть виникнути у його учнів під впливом інтерференції, і, якщо вони виникають, знає, як їх подолати... наскільки вміло викладач використовує перенос навичок і прийомів, раніше засвоєних учнями в ході навчання першої іноземної мови» (Палій, 2014, с. 123) Не можемо не погодитися із підсумком автора щодо виникнення більшості проблем внаслідок відсутності у педагогічних ВЗО України спеціалізації «викладач другої іноземної мови»;

3) адекватного визначення майбутніх професійних потреб у МК діяльності перекладачів та відповідного змісту МКК;

4) урахування особливостей стилю навчання, досвіду вивчення попередньої ІМ, загально освітнього та культурного рівня студентів-перекладачів.

Перші два з вищенаведених положень вже висвітлені у даній праці, перейдемо до більш докладного розгляду двох інших.

Безумовно, МК навчання має першорядне значення для фахівців, які готуються до професійної діяльності у сфері міжнародної співпраці: лінгвістів, перекладачів, фахівців з міжнародних відносин. Саме лінгвістам та перекладачам конче необхідні як високий рівень володіння першою та другою ІМ, так і плюрилінгвальною та плюрикультурною компетентністю у їх нерозривній єдності. Як слушно цитує І.І. Халєєву (1989) І. Голуб, «перекладач є своєрідною „подвійною” мовною особистістю і має навчитися сприймати іншомовну текстову діяльність з позиції іншомовної лінгвосоціокультури для того, щоб потім перейти на рідний мовний і соціокультурний коди в їх нерозривній єдності, переключаючись з процесу розуміння на діяльність перекладу» (Голуб, 2007, с. 62) Тому, на наш погляд, процес формування МКК перекладачів спрямований на сенсифікацію сприйняття дійсності представниками чужої культури, а також готовність до змін у власних позиціях та ставленнях (пошанівок до специфічної культурно-обумовленої поведінки, подолання упередженості внаслідок існуючих стереотипів, критичне осмислення власної культурної ідентичності та покращення власної негативної позиції

Розглянемо сучасні потрактування *цілей формування МКК перекладачів*. М. Ярош та

Л. Муйес (М. Yarosh & L. Muies, 2011) розмірковують про них, спираючись на праці перекладознавців, наприклад, М. Гросман (M. Grosman, 1994), яка наголошує на залежності усвідомлення особливостей культури інших країни та відповідної мови від розвитку когнітивної сфери людини та її метакогнітивних знань. З одного боку, як зазначають М. Ярош та Л. Муйес, формування такого усвідомлення асоціюється з когнітивним розвитком людини, з іншого боку, оволодіння якомога вичерпною інформацією про країну цільової мови майбутнім перекладачам більш не потрібно. Натомість, на думку авторів, наявність *базових знань* допомагає усвідомленню того, які саме схожості/відмінності контактуючих мов та культур можуть сприяти комунікативному успіху або невдачі, що, у свою чергу, уможливорює свідомий та методологічно коректний вибір студентами стратегій збагачення власних знань протягом подальшого життя.

Вищезгадані автори стверджують, що МКК перекладачів на відміну від фахівців у інших сферах діяльності не може обмежуватись уміньми поводитися відповідно до прийнятних умов іншої культурної дійсності або адаптуватися до життя в цих умовах. МК підготовка перекладачів має зосереджуватись на когнітивних операціях вибору адекватних мовних засобів, для висловлення ідей, які легко сприймаються носіями рідної мови й культури, але які важко зрозуміти носіям іншої мови та культури та які можуть ускладнювати процес медіації.

У МК підготовці перекладачів, на думку Д. Томозеу, К. Коскінен та А. Д' Арканджело (Tomozeiu, Koskinen and D'Arcangelo, 2016), слід урахувувати усі фази професійної перекладацької діяльності, проте найвагоміше місце серед них посідає контрастивний та компаративний аналіз тексту, який базується на МК знаннях і МК усвідомленості, а також особистісних характеристик перекладача. З огляду на численні завдання МК підготовки перекладачів, дослідники вважають за необхідне приділяти більше уваги розвиткові в студентів рефлексивного ставлення до рідної культури, знаттєлюбивості/допитливості, емпатії, пристосовності до переважно нових контекстів перекладацької діяльності та гнучкості до сприйняття та усвідомлення явищ іншомовної культури. Для порушення цих завдань,

як зауважують автори, необхідно перейти від формування (абстрактної) перекладацької компетентності до формування (особистої) компетентності перекладача та вибудовувати навчальний процес за допомогою новітніх методів (Tomozeiu *et al.*, 2016).

Більшого значення для практики навчання майбутніх перекладачів німецької після англійської набуває дослідження І. Голуб (2007). Авторка зазначає, що розвиток МКК перекладачів у ДІМ відбувається здебільшого на заняттях з усної та писемної практики. Відповідно, вона пропонує запровадити випереджальну професіоналізацію як складову професійно-спрямованого навчання ІМ, урахувати особливості формування МКК як комплексної плюрикультурної і плюрилінгвальної компетенції, а також особливості формування професійно спрямованої (перекладацької) МКК. До згаданих особливостей відноситься також і психологічна готовність майбутніх перекладачів до діалогу культур і посередництва в ньому та вироблення стратегічного вміння володіти „тактикою розуміння чужого”.

І. Голуб також визначає найважливіші навички і вміння психолого-стратегічного плану, якими потрібно оволодіти студентам для успішного міжкультурного спілкування, а саме: «усвідомлювати особливості сприймання людиною своєї і чужої дійсності; здійснювати самоконтроль і оцінку свого власного сприймання у міжкультурних ситуаціях; сенсифікуватися на культуро- і соціально зумовлені значення понять у системі мови і у іншомовному спілкуванні; адекватно зіставляти і порівнювати дві або декілька культур; переймати перспективу партнера зі спілкування; аналізувати причини виникнення культурно-мовних непорозумінь і проблемних ситуацій (ситуацій-непорозумінь) та вирішувати їх; застосовувати та адаптувати набуті під час вивчення англійської мови стратегії в процесі знайомства з німецькомовною культурою та розширювати і збагачувати репертуар цих стратегій і прийомів; виконувати роль посередника у змодельованому на заняттях з практики мовлення діалозі культур» (Голуб, 2007, с. 63-64).

У власній практиці викладання німецької після англійської ми дотримуємось таких принципів:

– вивчення ДІМ на основі матеріалів, які віддзеркалюють культурні реалії Німеччини

(краєзнавчі чи повсякденні), виважений добір лексичних одиниць та граматики, який забезпечує опанування культури через опанування мови;

– всебічне урахування досвіду студентів у взаємодії з носіями мови (під час перебування у ФРН за програмою обмінів, за допомогою онлайн-ового усного або писемного спілкування) та опора на такий досвід під час дослідження специфіки культуро-зумовленого спілкування членами навчальної групи;

– вмотивування інтересу студентів до вивчення німецької після англійської, заохочення студентів до опори на першу ІМ у плані використання вже розвинених стратегій опанування мови, а також вироблення нових стосовно оволодіння саме німецькою;

– стимулювання когнітивної діяльності через вирішення мисленнєво-комунікативних завдань, що моделюють МК спілкування, оскільки знання та вміння, набуті самотійно, дослідницьким шляхом, є міцнішими, ніж ті, що одержані в готовому вигляді;

– використання професійно орієнтованих завдань, що сприяють розвитку майбутнього перекладача як посередника або медіатора у МК комунікації (Воєводіна, 2014; Воєводіна, 2015; Voevodina, 2018).

На наш погляд, методом, найбільш придатним для формування вищенаведених навичок та умінь (Голуб, 2007), у наших навчальних умовах є рольова гра. Вона зумовлює актуалізацію як краєзнавчих та інших знань про країну мови, що вивчається, а також умінь втілюватись у ролі громадян Німеччини та України, порівнюючи при цьому прагматичні засоби висловлення різних мовленнєвих інтенцій (звернення, прохання, аргументація, висловлення думок, оцінки МК явищ/ситуацій, тощо) і навчатися обирати найбільш адекватні з них. Так у межах вивчення програмної теми «Міста Німеччини» на 4-му курсі ми моделюємо такі рольові ситуації, як:

– «екскурсії» по певним містам та оглядом їх визначних місць, під час яких «екскурсанти» ставлять «екскурсоводу» безліч запитань;

– розповідь/обмін враженнями про таку «екскурсію» членам німецьких приймаючих сімей/ МК студентським колективам / німецькомовним друзям, а також висловлення прохання дати пораду щодо об'єктів подальших екскурсій;

– прохання пояснити мовленнєву поведінку носіїв німецької у певних ситуаціях спілкування щодо засобів висловлення певних мовленнєвих функцій та/або пояснення мовленнєвої поведінки співвітчизників;

– допомога «перекладачів» щодо розв'язання проблем МК спілкування, таких як неадекватна мовленнєва поведінка, нехтування нормами поведінки, притаманної німецькій культурі, запобігання непорозуміння та усунення конфліктів, тощо. Наша практика довела ефективність використання рольових ігор з точки зору формування МК комунікативної компетенції майбутніх перекладачів, сприяння інтенсифікації навчання, підтримку та стимулювання особистих якостей, необхідних майбутнім фахівцям у епоху плюрилінгвізму та мультикультуралізму.

Перспективи подальших наукових розвідок. Вони, на нашу думку складаються із запровадженні методів формування МКК, які ефективно використовуються у західних навчальних умовах (онлайнві веб-проекти, що виконуються міжнародними командами студентів, квести, та інші розглянуті нами методи) за умови пристосування цих методів до нашого освітнього середовища та використання здобутку та напрацювань вітчизняної лінгводидактики.

References

- Beacco, J.-C. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. – Council of Europe, 2007. – www.coe.int/lang.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. and Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Boychevska, I. (2014). Osoblyvosti vyvchenia nimetskoj movy iak druhoj inozemnoj u zagalnoosvitnih zakladah Ukrainy (Бойчевська І. Особливості вивчення німецької мови як другої іноземної у загальноосвітніх навчальних закладах України. // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 10 (ч. 1), 2014, 25-30).
- Breidbach S. Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English. – Council of Europe, 2003. – www.coe.int/lang.
- Byram, M. and Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 1994. – 33 p.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
- Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018). Council of Europe. Strasbourg: Directorate of Communication. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Deardoff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization//In Journal of Studies of International Education, 10(3), 241-266.
- Dzevytska, L. (2017). Osoblyvosti navchannia nimetskoj movy na bazi anglijskoj studentiv-ekonomistiv. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tehnologii. (Дзевецька Л. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017, № 4 (68), 249-259).
- Euler, S. (2017) Utilizing the Project Method for Teaching Culture and Intercultural Competence Die Unterrichtspraxis, VI 50, 67–78 DOI 10.1111/tger.12022
- Fantini, A.E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. SIT Occasional Paper Series. Brattleboro (VT), 2005, 1-3.
- Frisch, J., and Kristahn, G. (2015) Teaching intercultural competencies as an international student cooperation project: an innovative teaching approach. *Interculture journal*, 14/25 (29-47)
- Grein, M. (2018). Intercultural Competence for Teachers of German as a Foreign Language – Mixed Game Model and Multi-Collectivity International Journal of Language and Linguistics Vol. 5, No. 4, December 2018 doi:10.30845/ijll.v5n4p4
- Hiller, G.G., and Woźniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(1), 113-S124 doi 10.1080/14675980903371019
- Holub, I. (2007). Profesiino spriamovana sotsiokulturna kompetentsiia iak vazhlyva skladova pidhotovky maibutnih perekladachiv

na praktychnyh zaniattiah z druhoi inozemnoi movu. (Голуб І.Ю. Професійно спрямована соціокультурна компетенція як важлива складова підготовки майбутніх перекладачів на практичних заняттях з другої іноземної мови. // Вісник Національного університету «Львівська політехніка», № 586 : Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики, 2007, 60-64.

Hufeisen, B. und Neuner, G. (Redakteure) (2003) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Council Publishing, 189 s.

Huth, T. (2010). Intercultural Competence in Conversation: Teaching German Requests. *UP 43.2 Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43(2), 154-166.

<https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00077.x>

Jong de, M. and Warmelink, H. (2017). OASISTAN: An Intercultural Role-Playing Simulation Game to Recognize Cultural Dimensions. *Simulation & Gaming*, , Vol. 48(2) 178-198. <https://doi.org/10.1177/1046878117691076>

Kammhuber, S. (2000). Interkulturelles Lernen und Lehren / S. Kammhuber. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Karaasanova, D. (2019). Teaching across cultures: highlights from a study of academic mobility in higher education. *ICC Journal* Vol. 1, No. 1, 30-32.

Kazhan I. (2013). Vykorystannia perevagh vzaïemodii ridnoi, angliyskoi i nimetskoi mov v umovah plirilingvalnoho navchannia. (Кажан Ю.М. Використання переваг взаємодії рідної, англійської й німецької мов в умовах пліурілінгвального навчання актуальні про-

блеми науки та освіти: збірник матеріалів XV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ/за заг. ред. Балабанова К.В., 195-197).

Koliesnikov, A. (2019). Teaching foreign languages in the light of a new competence reality. (Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019, № 5, 2-11).

Krumm, H-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Im Hufeisen, B. und Neuner, G. (Redakteure) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, 35-49.

Lenchuk, I., & Ahmed, A. (2014). Teaching Pragmatic Competence: A Journey from Teaching Cultural Facts to Teaching Cultural Awareness. *TESL Canada Journal*, 30(7), 82. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1153>

Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Strasbourg and Graz: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 44.

Mader and Camerer (2010) International English and the training of intercultural communicative competence) *Interculture Journal* 2010 | 12, 97-116.

Moeller, A.K. and Nugent, K. (2014). "Building intercultural competence in the language classroom" *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 161. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161>

PLURILINGUAL EDUCATION TODAY: A PERSPECTIVE OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE IN GERMAN AFTER ENGLISH TO STUDENT INTERPRETERS/ TRANSLATORS

Nina Voievodina (Ukraine)

Abstract

With plurilingual and pluricultural competences enjoying ever rising status reflected in the documents of Council of Europe, the processes of learning second or third foreign languages are in the focus of researchers' scrutiny. Since German is most frequently taught after English (GaE) both in Europe and Ukraine, German language pedagogy promotes more effective intercultural learning of German.

The paper *aims* to analyze approaches to teaching GaE offered by German applied linguists: structure of intercultural competence (ICC), objectives and methods of teaching ICC, with a special focus on the professional needs and ways to build ICC of student interpreters/translators.

The critical analysis conducted provides evidence of a shift in teaching ICC as acquiring knowledge about "capital-letter" culture towards mastering pragmatics of intercultural interaction. The most common methods used to achieve this goal are

face-to-face and web projects, role-plays, case studies, as well as various quests and online communication of international teams of students. Professional needs, learning background and specifics of translators' cognitive processes are considered to maximize ICC learning of student interpreters/translators. Since an interpreter / translator is viewed as a mediator between representatives of different cultures, the author formulates prerequisites of building their ICC in communicative activities simulating real-life intercultural encounters.

The most accessible way of building ICC in Ukrainian schools of linguistics is a role-play. The author provides several examples of role plays, which appeared effective in her teaching practice, and calls for broadening the repertoire of methods employed.

Key words: plurilingual and pluricultural competences, German after English, building ICC of student interpreters/translators.

BIO

Nina Voievodina, PhD, Associate Professor at the Department of German and French Philology, Mariupol State University. Her research interests include teaching oral communication skills, building student interpreters/translators' ICC, learner autonomy, curricular and material design.

Email: *ninavoievodina45@gmail.com*

ВЕРА ПОНОМАРЕВА (Украина)
ЛЮДМИЛА БИРКУН (Украина)
ЛЮБОВЬ МАРИМОНСКАЯ (Украина)

ORCID: 0000-0003-1880-4691

ORCID: 0000-0002-1167-6810

ORCID: 0000-0002-3320-5059

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОССЛУЖАЩИХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются психологические особенности обучения английскому языку госслужащих первого года обучения как инструмент оптимизации процесса формирования иноязычной речевой компетентности взрослых уровня владения английским языком А2. С целью локализации трудностей в усвоении речевого материала было проведено экспериментальное обучение, в котором приняли участие госслужащие 1 года обучения. Были определены основные типы восприятия госслужащих в процессе формирования их англоязычного коммуникативного сознания в системе непрерывного образования. Анализ результатов позволил осуществить классификацию типов восприятия речи взрослыми реципиентами, что привело авторов к определению проблем и трудностей, с которыми сталкиваются взрослые учащиеся в процессе овладения иноязычной речью.

Ключевые слова: *Иноязычная ментальность госслужащих, коммуникативный контур преподавания, обучение в течение жизни, межъязыковая интерференция, возрастная аудитория учащихся, англоязычное коммуникативное сознание, учебная стратегия.*

Введение. Тема статьи – анализ психологических особенностей процесса овладения английским языком госслужащих первого года обучения путем сопоставления полученных эмпирических данных, наблюдения и выявления особенностей работы в возрастной аудитории учащихся и нахождения возможных путей повышения эффективности обучения госслужащих.

Постановка проблемы и актуальность исследования. Иноязычная ментальность госслужащих в коммуникативном контуре преподавания английского языка до сих пор не привлекала внимание педагогов, однако в условиях изменения содержательной па-

радигмы учебного процесса и поиска новых возможностей с одной стороны и выдвижением концепции «обучение в течение жизни» с другой, возрастает **актуальность** исследования особенностей учебного процесса в более взрослой или «возрастной» аудитории. Ключевым вопросом, который возникает сегодня перед методистами-преподавателями иностранного языка становится исследование вопроса эффективной организации учебного процесса в системе последиplomного образования госслужащих и ученых, к которым выдвинуто требование достижения ими компетентностного уровня владения английским

языком B2 согласно «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком».

Таким образом, мы можем определить **цель статьи** – путем анализа результатов эмпирического исследования, проведенного на основе наблюдения и анализа поведения госслужащих на занятиях по английскому языку, локализовать основные типы восприятия, классифицировать и определить пути наиболее эффективной работы госслужащих в группах в процессе формирования их англоязычного коммуникативного сознания в системе непрерывного образования.

Данные и методы. В исследовании использовались методы наблюдения, анализа, сравнительного анализа эмпирических данных.

Обзор литературы. Сегодня антропологическая направленность современной лингвистической науки призывает нас анализировать и активно привлекать современные исследования лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, психолингвистики, концептологии в процессе формирования англоязычного коммуникативного сознания возрастной группы учащихся-госслужащих в системе непрерывного образования.

Поскольку предложенный подход основывается на осознании необходимости внесения изменений в существующую, уже сложившуюся традиционную парадигму профессиональной подготовки как ориентира профессионально-личностного развития современного специалиста в системе непрерывного образования, это способствует углублению его профессионального развития, переосмыслению и приобретению нового практического опыта, профессиональных навыков, способствует совершенствованию уже сформированных.

В этом смысле интересна идея А. П. Загнитко (2011) относительно существования связи между современным переходом к антропологической лингвистике и видоизменениями научной парадигмы, приближением ее к человеку, его мышлению и сознанию, что в свою очередь, обуславливает интерес к исследованию различных типов мышления и восприятия представителей разных языковых культур; толкованию и интерпретации языковых знаков и их связей с типами мышления и восприятия учащихся-госслужащих в системе непрерыв-

ного образования. Мы разделяем мнение Л. Д. Столяренко и считаем, что успешность обучения учащихся зависит прежде всего от психологических факторов, а именно, от понимания педагогом основных характеристик учеников, их способности воспринимать материал, запоминать, перерабатывать, использовать его при решении различных задач (Столяренко, 2003, с. 82).

Когда мы говорим о госслужащих, изучающих иностранный язык, мы должны понимать, что эта категория учащихся имеет разные психолингвистические, лингвистические, психологические характеристики. Также нужно отметить, что обучение английскому языку в системе последипломного образования госслужащих связано с концептуальным мышлением и продуктивной внутренней и внешней мотивированной научной, самообразовательной и творческой деятельностью и требует непрерывного постоянного совершенствования и самосовершенствования. Здесь без внимания не может остаться сочетание личностных и профессиональных качеств госслужащих, которое должно рассматриваться и анализироваться на философском, методологическом, лингвистическом, социальном и культурном уровнях.

Рассмотрим психолингвистические особенности восприятия и интерпретации речевых знаков возрастной группой учащихся. Желая разобраться в проблеме, мы обратились к данным нейрпсихологии. Для преподавателя, работающего в возрастной группе учащихся, немаловажен тот факт, что, например, у младенца имеется сетка нервных клеток в слуховой зоне коры головного мозга, которая дает возможность воспринимать и перерабатывать звуки всех языков мира в течение первого года жизни. Однако ребенок преимущественно слышит лишь родную речь, под влиянием которой формируется дифференциальная чувствительность только к ее звуковому и просодическому оформлению. Настраиваясь на родной язык, данная способность уменьшается и с годами начинает служить своеобразным фильтром, пропускающим интонацию и звуки только родной речи. При этом все незнакомые и чужие звуки в речевом потоке иностранного языка отсекаются, деформируются и адаптируются к знакомым и привычным, подвергаются воздействию ассо-

циаций, в результате чего взрослый учащийся слышит не то, что было сказано носителем языка.

Эта теория частично объясняет возникающие проблемы с рецепцией чужой речи, которые, в свою очередь, вызывают проблемы с репродукцией, потому что неправильно услышанные и идентифицированные слуховые образы фраз и слов воспроизводятся также неправильно, поскольку говорение обязательно сопровождается контролем со стороны слухового анализатора, а в долговременной памяти учащегося должны присутствовать соответствующие слухо-произносительные образцы-инварианты. Проблема с репродукцией осложняется дополнительно и тем, что артикуляционная база взрослого человека сформирована также под влиянием родного языка, и органы речи потеряли свою естественную пластичность (Методика, 2013, с. 184). Несответствие мыслительных и речевых структур, вызванное столкновением различных типов мышления в процессе межкультурной коммуникации, ведут к различным модификациям этих речевых структур в сознании госслужащих и часто приводят к возникновению межъязыковой интерференции, или «ложных ассоциаций» в сознании взрослого ученика. В этом процессе большую роль играет феномен ассоциативного поля учащегося.

Е. С. Кубрякова считает, что межъязыковая интерференция становится следствием ошибочной интерпретации речевого знака, ассоциативной замене одного знака другим знаком, или – в подавляющем большинстве – набором знаков» (Кубрякова, 1993, с. 23), которые и образуют ассоциативные поля в сознании учащегося. Понятие ассоциативного поля толкуется учеными как ряд объективированных слов-реакций на предложенные слова-стимулы (Заець, 2010, с. 21). Они способны вызывать определенные ассоциации на стимул, то есть ключевую лексическую единицу в сознании учащегося. Такая ключевая лексическая единица характеризуется целым набором ассоциаций, где наиболее частотные ассоциации представляют собой ядро, а менее частотные, спорадические ассоциации относятся к так называемой «периферии».

Для методической науки понимание границ речевых ассоциаций является суть важным, поскольку стимулирует четкое ограничение

и разграничение ассоциативных интерпретаций, соблюдения четких лимитов употребления любого концепта в сознании человека, изучающего иностранный язык. Исследователи обращают внимание на тесную связь с концептом и его ассоциативным пространством, поскольку «концепты (проявляясь в нем) хранятся в структурах семантической памяти» (там же), а полученная в результате информация о мире систематизируется в сознании человека в виде семантической (ассоциативно-вербальной) сети в виде иерархии словесных ассоциаций (там же).

Ассоциативно-вербальную сеть рассматривают как одно из средств репрезентации языка, на котором «построена» речевая способность человека, изучающего иностранный язык (Караулов, 2010, с. 7). Так, характер и особенность реакций в ассоциативных полях носителей языка дают представление о контексте употребления слова, находя целиком психолингвистически оправданное и реальное для носителя языка содержание. Для носителя именно ассоциации — это свидетельство традиционного употребления того или иного слова, понимание его значения, которое позволяет определить «самый, актуальный и активный слой концепта» (Степанов, 2004, с. 43).

В частности, интерпретируя подход Е. С. Кудряковой к интерпретации языковых знаков стоит заметить, что в сознании взрослого (возрастного) учащегося, обладающего определенным достаточно богатым опытом госслужащего, этот языковой знак проявляет способность быть подверженным «замене другим, похожим, знаком, или – в подавляющем большинстве – набором знаков» (Кубрякова, 1993).

Таким образом, мы видим, что способность интерпретировать языковые знаки, сравнивать языковые знаки родного и изучаемого языков, полагаться на подобность артикуляции, либо звучания, является довольно широко распространённым источником возникновения межъязыковой интерференции.

Сравнивая вероятность возникновения неправильных ассоциаций в ассоциативных полях учащихся различных возрастных групп, следует заметить, что это явление более ярко проявляется у госслужащих (возрастная группа которых колеблется от 30 до 60 лет), чем у студентов 17-20-ти лет. Данные наших наблюде-

ний показывают, что госслужащие испытывают больше сложностей с произношением и ударением в иноязычных словах в 2-2,5 раз, чем студенты того же уровня владения языком, также госслужащие тратят в 3-4 раза больше времени для изучения новых слов, и в 4 раза больше повторяют предложения, чтобы их правильно сформулировать. В то же время госслужащие проявляют намного больше усидчивости при выполнении упражнений, стараются выполнять все домашние задания, более ответственны и упорны. Они более мотивированы, но более консервативны.

Кроме того, у каждого госслужащего уже имеется ряд ранее сформированных учебных стратегий. Работа с группами госслужащих и анализ анкет, проведенный в дистанционном формате с использованием технологии Google Form, показали, что взрослые более склонны выполнять языковые (лексические, грамматические) упражнения некоммуникативного характера, с инструкцией типа: «заполни пропуски», или «поставь в нужную форму слово», чем студенты 1-2 курса языкового вуза, предпочитающие изучать язык в реальной коммуникации. Очень часто взрослые учащиеся упорно настаивают на обязательном внедрении упражнений на перевод отдельных предложений, либо всего текста, мотивируя свои предпочтения идеей «более точного понимания смысла текста». Одновременно, исключение заданий «на перевод текста» часто вызывает некоторое недовольство у более взрослой категории таких учащихся, чувство неприятия коммуникативной методики, новой для них.

В целом, группы госслужащих намного более разнообразны по своему составу, не только по базовому образованию, но и по уровню восприятия. Наибольшее трудности испытывают взрослые учащиеся, которые ранее в школе или университете изучали немецкий или французский языки. У возрастных трилингвов межъязыковая интерференция увеличивается пропорционально увеличению ошибочных интерпретаций речевых знаков. Утратив навыки общения на ранее изучаемых языках, они не теряют артикуляционные и произносительные, а также ритмико-интонационные навыки и синтаксические навыки построения предложений ранее изучаемого первого иностранного языка, и, поскольку

ку вновь поставлены перед задачей изучать «чужой» язык, подсознательно переносят эти речевые ранее приобретенные навыки владения первым «иностранном» языком во второй изучаемый иностранный язык, упорно продолжая использовать замены по ассоциации первого изучаемого языка.

Хочется отметить, что именно убежденность в использовании ранее сформированных речевых навыков первого иностранного языка и модификации этих речевых структур в сознании таких учащихся, своеобразная «закостенелость» и стойкость этих представлений создают особые препятствия для взрослого, мешая ему прислушаться и понять звучание речи и особенность мышления носителей английского как второго иностранного языка. Таким учащимся требуется намного больше времени для преодоления межъязыковой интерференции, они чаще проявляют нетерпимость, когда их пытаются исправить, легче теряют мотивацию к изучению второго иностранного языка и больше других нуждаются в поощрениях и постоянной психологической поддержке.

Следующей категорией госслужащих, которая также испытывает большие сложности и нуждается в поддержке, являются возрастные учащиеся 50-60 лет, которые вообще не изучали никакие иностранные языки, либо изучали английский язык давно в школе и сегодня, имея достаточно большой опыт в своей сфере (особенно занимающие посты руководителей), вынуждены изучать английский язык с целью заработать сертификат, подтверждающий уровень владения английским языком B2, чтоб иметь возможность продолжать заниматься своей деятельностью. Такая категория учащихся отличается нетерпимостью и быстрой раздражительностью, в случае неудачи, очень не любят, когда исправляют их речевые ошибки, имеют тенденцию громко отвечать на занятии. Долгое отсутствие работы в плане речевого развития формулировать свои мысли на иностранном языке и желание во всем находить лишь ассоциации или аналогии с родным языком, а также нетерпимость и привычки руководить, а не слушать и выполнять инструкции преподавателя, также усложняют проблему овладения английской речью.

Следующая категория «сложных» учащихся – это «занятые начальники». Такие учащиеся постоянно отвлекаются, отрываясь от работы на короткий период времени; они постоянно находятся «в работе», их мобильные звонят через 15-20 минут, они постоянно выходят из кабинета, потом приходят и пытаются вновь и вновь сосредоточиться на изучаемом материале, часто не могут сразу понять и просят объяснить еще раз, отвлекая всех остальных. На каждом уроке обязательно требуют, чтоб им дали домашнее задание, но практически никогда его самостоятельно не выполняют, по причине отсутствия свободного времени, и вновь берут новые обязательства относительно выполнения нового домашнего задания. Поскольку такие учащиеся «постоянно в работе», они не могут сосредоточиться на изучении материала, легко впадают с состояние паники и теряют веру в возможность изучить английский язык до желаемого уровня. Повышению эффективности работы с такими учащимися способствует спокойствие и терпение преподавателя, а также вежливость и желание помочь быстро разобраться с пропущенным материалом коллег по работе. Такие учащиеся с удовольствием работают в мини-группах.

Среди возрастной категории учащихся самой легкой в работе становятся учащиеся, уже имеющие какие-то навыки владения английским языком, желающие как можно быстрее усовершенствовать свои навыки, выполняющие почти все домашние задания, интересующиеся новыми, более эффективными методиками и технологиями изучения иностранных языков и постоянно старающиеся их применить на практике.

Следующим фактором, влияющим на качество и эффективность формирования англоязычных речевых умений госслужащих, являются их индивидуально-психологические особенности, обуславливающие тип мышления, набор уже сложившихся личных учебных стратегий, что также влияет на успешность процесса обучения. По мнению большинства педагогов именно тип восприятия информации имеет наибольшее влияние на успешность обучения.

Согласно модели VARK, разработанной новозеландским учителем Нилом Флемингом

в 1987 году (Fleming, 1992), учащихся можно условно разделить на три типа:

1) визуалы – учащиеся, которые воспринимают большинство информации с помощью зрения. Визуалы успешно усваивают знания, когда информация содержит визуализацию в виде текстов, схем, иллюстраций, таблиц;

2) аудиалы – учащиеся, которые лучше усваивают звуковую информацию, они легко запоминают учебную информацию, поступающую из аудиоматериалов или звучащей речи преподавателя;

3) кинестетики – учащиеся, которым в процессе обучения легче воспринимать информацию через прикосновения, движения, поэтому лучше запоминают во время выполнения практических заданий и ролевых игр.

Интересна также другая классификация, предложенная Е. У. Гуцало, согласно которой выделяют следующие типы восприятия, а именно: синтетический, аналитический, аналитико-синтетический, эмоциональный (Гуцало, 2014). Ученикам синтетического типа восприятия свойственна склонность к обобщениям, стремлению сразу охватить основную суть воспринимаемой информации. Они не придают значения мелочам и не склонны углубляться в них, оттого часто не обращают внимание на детали и, как следствие, допускают ошибки в деталях, а в тестах – там, где проверяется знание исключений.

Учащиеся аналитического типа восприятия скрупулезно вникают во все подробности, даже в случае отсутствия необходимости, пытаются выделять и анализировать прежде всего мелочи. Учащиеся смешанного аналитико-синтетического типа восприятия в равной степени пытаются понять суть явления и фактически его подтвердить, стремясь к анализу и синтезу.

Самые невнимательные и допускающие наибольшее количество ошибок – учащиеся эмоционального типа восприятия, придающие исключительное значение своим переживаниям, вызванных тем или иным явлением, и как результат, восприятие и наблюдение у таких учащихся неорганизованное, неполное (там же).

Согласно нашим наблюдениям каждый из описанных типов восприятия находит своих представителей в каждой группе госслужащих

и, соответственно, ставит перед преподавателем задачу разработки индивидуального, наиболее комфортного и эффективного подхода к каждому учащемуся с обязательным учетом его психологических и психолингвистических характеристик.

Следует отметить, что учащиеся синтетического типа восприятия поддерживают использование коммуникативных методик, готовы к обсуждению текстов, с удовольствием выполняют задания на аудирование и чтение с последующим обсуждением сути проблемы. Учащиеся аналитического типа сторонники использования грамматико- и лексико-переводных методов, склонны к глубокому анализу явлений и нахождению разницы либо оттенков значений близких по смыслу фраз с первых уроков обучения (например, фраз – приветствий “How are you?”, “How are you going” и “How are things”, либо “Have you got a” и “Do you have a”). К учащимся эмоционального типа восприятия можно отнести вышеописанную категорию «сложных» учащихся, где обучение сопровождается эмоциональными переживаниями и соответственно ими же мотивируется.

Проблема учета типов восприятия слушателей возрастной категории становится все более острой и глубокой в связи с вынужденным переходом на дистанционное обучение с весны 2020. В ходе проведения обучения в условиях карантина широко используемые облачные технологии значительно повышают качество и доступность информации, повышают мотивацию учащихся любой возрастной группы (Mosenkis, 2020). Так, с целью преодоления такой трудности как рассеянность и невозможность сконцентрироваться на выполнении одного лишь задания, работая дистанционно в Zoom, можно вывести на главный экран сам текст упражнения и во время работы над ним, используя возможности меню «заметок и корректив» на главном экране, вписывать правильные ответы учащихся после их озвучивания.

Следующим мощным средством повышения эффективности работы с взрослой аудиторией стало использование платформы Mindomo.com для составления ментальных карт в процессе семантизации новой лексики, либо на этапе эвристической беседы.

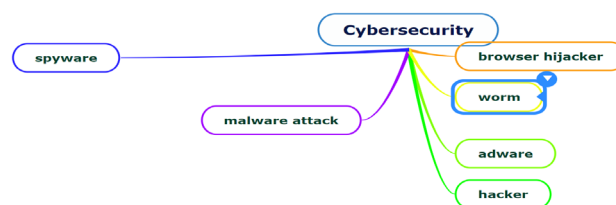


Рисунок. 1. Использование платформы Mindomo.com для составления ментальной карты по теме «IT and Cybersecurity».

Заключение. Обобщим основные идеи относительно особенностей восприятия и формирования англоязычного коммуникативного сознания в системе непрерывного образования госслужащих. Путем анализа психолингвистических, психологических и лингвистических особенностей речи госслужащих была сделана попытка обобщить и классифицировать типы восприятия, подходы к обучению английскому языку в системе последипломного образования, на основе чего в дальнейшем планируем разработать более эффективные подходы к обучению англоязычной речи возрастных учащихся. Формирование и дальнейшее развитие умений английской речи госслужащих в системе последипломного образования представляет собой достаточно сложный и трудоемкий процесс, который должен учитывать когнитивные и психологические особенности учащихся.

References

Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.

Hutsalo, E. (2014). *Psychologiya: informatsiynno-metodychni materialy Ikiya studentiv-vypusknykiv pedagogichnyh universytetiv* (Гуцало Е.У. Психология : інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів / за загальною ред. Е. У. Гуцало. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 200 с.).

Karaulov, Y. (2010). *Assotsiativnaya grammatika russkogo yazyka* Karaulov YU. N. *Assotsiativnaya grammatika russkogo yazyka* (Караулов Ю. Н. *Ассоциативная грамматика русского языка* / Юрий Николаевич Караулов. 2-е Изд. М. : Издательство ЛКИ, 2010. 328 с.).

Kubryakova, Y. (1993). *Vozvrashchayas' k opredeleniyu znaka* (Кубрякова Е. С. Возвраща-

ясь к определению знака // *Вопросы языкознания*. 1993. № 4. С. 18-29).

Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur : teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv, (2013). (*Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика* : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. / Бігич О. Б. та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.)

Mosenkis, I., Lukianyk, L., Stokal, O., Ponomarova, V., Mykhailiuk, H. (2020). Application of cloud educational technologies for teacher competence development// *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020, 19(5), pp. 289-303.

Stepanov, Y. (2004) Konstanty: Slovar' ruskoj kul'tury: 3-ye izd. (Степанов Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд.*

/ Ю.С. Степанов. М.; Академический проект, 2004. 992 с.).

Stolyarenko, L. (2003). Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnoye posobiye. (Столяренко Л. Д. *Педагогическая психология : учебное пособие*. Изд 2-е, перераб, и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 544 с.).

Zahnitko, A. (2011). Teoretychna hramatyka suchasnoji ukrayins'koyi movy. (Загнітко А. П., *Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис*. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. 992 с.).

Zayets', I. (2010). Struktura ta dynamika asotsiatyvnykh poliv leksem divchyna, zhinka, khlopets', cholovik (Заєць І.Г. *Структура та динаміка асоціативних полів лексем дівчина, жінка, хлопець, чоловік*. Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vdpu/Movozn/2010_16/article/22.pd).

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHING ENGLISH TO CIVIL SERVANTS

Vira Ponomarova
Liudmyla Byrkun
Lyubov Marymonska,

Abstract

The article deals with outlining the psychological characteristics of teaching English to civil servants of the first year of study as an instrument for optimizing the process of building an FL competence of the adult learners whose level of the English is A2 in accordance with the Common European Framework of Reference, CEFR. The **aim** of the article is to describe the psychological characteristics of learning an FL by civil servants as well as to reveal difficulties that they come across in mastering speaking with a view to manage the educational process of civil servants effectively and efficiently. The research **methodology** involves analysis and synthesis of academic literature that gives insight into the problem under study. Additionally, the empirical results and the dynamics of the learning process were analyzed. The conducted research and the analysis of the results of the study enabled us to identify the main types of perception as well as to reveal and classify the problems and difficulties that adult learners face in the process of mastering communicative skills. The conclusion concerning possible ways to overcome these difficulties in the system of continuous education of adult learners were outlined.

Keywords: Multilingual mentality of civil servants, communicative teaching, life-long learning, inter-language interference, adult learners, English-speaking communicative consciousness, educational strategy.

BIOS

Vira Ponomarova, PhD, Associate Professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her research interests include learning strategies, phonetics and prosody, andrology, language testing and assessment (LTA), teaching and material design of English for cross-cultural communication.

Email: 4091859@ukr.net

Liudmyla Byrkun, PhD, Professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her research interests include teacher training, curriculum, syllabus and course design, material development, adult beginners and young learners language development, primary education, text-book analysis and evaluation.

Email: lbyrkun@ukr.net

Lyubov Marymonska, Assistant Professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her research interests include learning strategies, reading, teaching practice in secondary schools, teaching and material design of English for cross-cultural communication.

Email: lmarimonskaya@ukr.net

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

НАТАЛІЯ ПЛАХОТНЮК (м. Київ)

РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ(УКРАЇНСЬКА-ФРАНЦУЗЬКА МОВИ)» ДЛЯ СТУДЕНТІВ III КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»

Тема заняття: INTERNATIONALISMES : LES VRAIS ET LES FAUX AMIS DU TRADUCTEUR

Цілі заняття:

Практичні:

– закріплення значення певних лексичних одиниць (ЛО) на матеріалі еквівалентів інтернаціоналізмів у перекладі з французької мови на українську (ФМ-УМ) та з української на французьку (УМ- ФМ);

– розвиток умінь аналізу валентності інтернаціональної лексики в двох мовах (формування навичок синонімічного перекладу інтернаціональної лексики з УМ на ФМ та з ФМ на УМ на рівні словосполучення);

– розвиток умінь аудіювання і послідовного перекладу з опорою на аудіоматеріал та скрипт (переклад інтернаціоналізмів у контексті).

Освітні:

– засвоєння теоретичної частини лекції: дефініції, підходи до класифікації;

– ознайомлення з платформою EuroCom® і її концептом;

– прищеплення розуміння вивчення мови як позитивного процесу в контексті плюрилінгвальної освітньої програми;

– розвиток уваги, мовленнєвої та перекладацької компетентностей студентів;

– вдосконалення навичок синонімічного перекладу інтернаціоналізмів;

– збагачення соціально-політичного вокабуляру;

– прищеплення необхідності користування словником для коректного перекладу;

– ознайомлення з подіями в світі.

Розвиваючі:

– розвивати перекладацькі навички студентів;

– тренування пам'яті студентів;

– розвивати уміння оперативного пошуку еквівалента через інтернаціональну лексику з ФМ на УМ;

– розвивати уміння активізувати інтернаціональну лексику для перекладу з УМ на ФМ

Виховні:

– продемонструвати роль інтернаціональної лексики як шляху до полілінгвізму в європейській мовній політиці та в міжкультурному спілкуванні;

– виховувати прагнення до вивчення іноземних мов як інструменту пізнання культур і вияву толерантності в спілкуванні;

– виховувати у студентів професійну необхідність слухати і читати новини франкомовних джерел як засобу вивчення мови і формування професії міжнародника.

Методичне забезпечення

Плахотнюк Н.О. Internationalismes. Навчальні завдання для студентів III курсу (теорія та практика перекладу). К.: ІМВ, 2011. 17 с.

Intercomprehension: a reflexive methodology in language education -[Електронний ресурс] .- Режим доступу:<https://journals.openedition.org/esp/2411>

EuroCom-[Електронний ресурс] .- Режим доступу: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm#>

Оснащення

1. Мультиспікер.

2. USB носій з аудіозаписом.

3. Словник, електронний словник.

4. Роздатковий матеріал.

Хід заняття:

1. Організаційний момент: (2 хв.)

– повідомлення теми та мети заняття.

2. Обговорення теоретичного матеріалу та застосування його на практиці:

– теоретичний матеріал : Інтернаціоналізми: визначення, принципи розрізнення, «несправжні друзі» перекладача (10 хв.)

– формування навичок ідентифікації та перекладу інтернаціональної лексики (ІЛ) та роботи зі словником: переклад інтернаціоналізмів з ФМ на УМ у контексті з використанням словника (10 хв.)

3. Тренування умінь перекладу з УМ на ФМ через синоніми-інтернаціоналізми та їх вживання в мовленнєвому потоці :

– письмовий переклад речень з УМ на ФМ у контексті через їх інтернаціоналізми-синоніми (5 хв.)

– читання, переклад фрагменту тексту із заповненням пропусків (ІЛ): передтекстове завдання (переклад ІЛ) (5 хв.); заповнення пропусків (7 хв.); усний переклад з ФМ на УМ (6 хв.)

4. Формування навичок перекладу «не-справжніх друзів» перекладача (7 хв.)

– переклад з ФМ на УМ інтернаціональних слів у контексті.

5. Аудіювання: закріплення навичок перцепції, ідентифікації, розуміння та вживання інтернаціональної лексики в перекладі:

– підготовка (антиципація): зняття лексичних труднощів через наочно-звукове подання нових лексичних одиниць (читання і переклад нових слів (3 хв.)

– прослуховування записаного фрагменту випуску новин без скрипту (канал euronews) (1 хв.)

– повторне прослуховування фрагменту з опорою на неповний скрипт із заповненням пропусків (1 хв.)

– послідовний переклад на українську мову фрагменту з опорою на скрипт та акцентом на контекстуальному значенні інтернаціоналізмів (6 хв.)

– переклад фрагменту з української мови на французьку (5 хв.)

6. Підсумки заняття (Оцінювання роботи студентів, домашнє завдання (2 хв.)

Розгорнутий план-конспект заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.

Викладач: Bonjour à tous et à toutes ! Aujourd'hui on va travailler sur les internationalismes et vous allez acquérir les compétences de traduction de ces mots qui se révèlent vos vrais amis, mais attention ! quelques-uns s'avèrent les faux amis présentant les difficultés pour le traducteur ! Une bonne nouvelle : vous allez voir comment ces cognats sont nombreux dans le discours contemporain et à quel point ils vous facilitent la compréhension, la traduction et la communication !

2. Обговорення теоретичного матеріалу та застосування його на практиці:

Викладач: D'abord je vous prie de répondre à des questions concernant le thème ledit ce qui faisait partie de votre devoir à domicile pour ce cours-là :

1. Comment définit-on les internationalismes ?

2. Quels facteurs de différenciations des internationalismes distingue-t-on ?

3. Donnez la définition des faux amis du traducteur.

4. Pour les exemples ci-dessous, définissez le facteur de la différenciation : hôpital, journal, faculté de droit, type, terroriste (adjectif)

5. A quelle famille des langues et à quel groupe de langues appartient :

– l'ukrainien ?

– le français ?

– l'anglais ?

– l'allemand ?

Режим роботи: Викладач-студенти.

Формування навичок синонімічного перекладу інтернаціональної лексики : переклад в контексті інтернаціоналізмів з ФМ на УМ не вживаючи однокореневих слів використовуючи домашню роботу зі словником.

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Traduisez en ukrainien les phrases ci-dessous en consultant vos devoirs à domicile tout en évitant leurs équivalents ukrainiens-internationalismes et donnez des synonymes si possible :

– Précisez les gabarits de l'engin

– Pierre est de grand gabarit (imposant par sa taille)

– Il a un esprit de synthèse

– L'institut forme des traducteurs

– Tous ont l'ambition de servir

– Il est dévoré d'ambition

– C'est une intelligence remarquable

– Pour l'intelligence de ce texte, il faut consulter le glossaire

– Cet homme a une intelligence exceptionnelle

– Ils vivent en bonne intelligence

– Quelle est votre situation matrimoniale ?

– Cette région est en pleine décadence

– On assiste à la décadence des mœurs

– On cherche à élargir l'auditoire du curus

– Pour résoudre le problème il faut en savoir l'énoncé

– Il est en mission en Macédoine

- Qui fait partie de cette mission scientifique ?
 - Les pays de mission
 - Il a bien accompli sa mission
 - On a à remplir une mission dans cette région
 - Le communiqué fait part de cet incident
 - C'était un incident imprévu
 - A la suite de cet incident l'électricité a été coupée
 - Il y a des personnes qui se prennent pour de grands personnages
 - Un drôle de personnage, ce type-là
 - C'est un moteur à deux temps ; à combustion interne
 - La science c'est la force motrice de l'évolution, moteur de la recherche
 - La société nécessite des cadres
 - On doit respecter le cadre de la légalité
 - Il a cassé le cadre de son vélo
 - On mettait un cadre à cette photo ?
 - Il subit une métamorphose, je ne le reconnais pas
 - Il tombe d'un excès dans un autre
 - On a une contravention pour excès de vitesse
 - Il mange sans excès, avec mesure
- Режим роботи: Студент1-Студент2-Студент3 (з участю і корекцією іншими студентами і викладачем)

3.Тренування умінь перекладу з УМ на ФМ через синоніми-інтернаціоналізми та їх вживання в мовленнєвому потоці :

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Traduisez en remplaçant les mots soulignés par leurs synonymes – internationalismes (Vos vrais amis) (Travail en binôme)

Servez-vous de vos devoirs à domicile !

1. Він такий пасивний , він не зможе здійснити це завдання.
2. Зелені проведуть демонстрацію виступаючи проти цього будівництва.
3. Обґрунтуйте переваги цього способу збереження овочів.
4. Слід розглянути подібні задачі.
5. Ваше прізвище не значиться в списку практикантів.
6. Треба заохочувати студентів, щоб вони повторювали за дикторами і перевіряти та виправляти їх вимову.

7. У нього виразне обличчя, чарівний погляд; до того ж він небагатослівний – він один такий.

Режим роботи: Студент 1- Студент 2, Студент 3- Студент 4, і т.д.

4. Читання, переклад фрагменту тексту із заповненням пропусків (ІЛ).

- передтекстове завдання;
- заповнення пропусків;
- усний переклад з ФМ на УМ.

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Donnez les équivalents ukrainiens en utilisant le vocabulaire international et vos connaissances de celui de l'anglais :

appliquée, une nouvelle perspective, romanes, scandinaves ou germaniques, principalement en Europe, un maximum, projet EUROCOM, la didactique de l'intercompréhension, utilisé, la méthode EuroCom, des programmes, clé, solides bases, romane, particulières, réceptif, une langue dépôt, famille, importantes, modules, l'anglais, le schéma conçu, la mission, compétences, l'éducation nationale, la société cognitive européenne, du roumain, de l'italien et de l'espagnol à base de

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3, Студент 4, т.д.

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Traduisez en ukrainien en remplissant les lacunes :

Depuis les années 90, _____ constitue _____ d'éducation/ apprentissage aux langues, _____, où elle a été _____ entre les langues appartenant à une même _____ (langues _____). Les chercheurs du _____ ont montré que _____, une des plus _____ lingua franca du monde, pouvait aussi être _____ comme passerelle vers n'importe quelle langue _____.

Donner à _____ d'élèves de _____ pour apprendre les langues, augmenter leurs _____ d'apprentissage, telle est _____ (la tâche) _____ (primordiale) de _____ dans _____.

On prévoit aussi _____ pour l'apprentissage _____ de connaissances de la langue française. Trois _____, qui suivent _____, sont offerts pour l'apprentissage _____ de trois langues particulières avec comme base _____ (F) selon _____.

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3, Студент 4, т.д.

5. Формування навичок перекладу «не-справжніх(хибних) друзів» перекладача.

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Traduisez en ukrainiens en consultant le dictionnaire, faites attention aux faux amis!

– cette enquête a été réalisée hier/on a ouvert une enquête / remplissez le questionnaire!

– il a un pouvoir effectif/les effectifs militaires/ une méthode efficace

– mon ami est gastronome/gourmet/ gourmand/ Il va à l'épicerie/magasin d'alimentation

– il va au gymnase/au collège/ au lycée

– c'est momentanément/la réponse instantanée/ le café instantané

– on enlève des taches avec de la benzine/ faire le plein d'essence/l'essence de rose/les essences forestières/par essence

– ça sent de la résine/c'est en caoutchouc

– éliminer les déchets solides/utiliser les restes/ recycler

– j'ai manqué un épisode de cette série/une séquence, une scène

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3, Студент 4, т.д.

6. Аудіювання: закріплення навичок перцепції, ідентифікації, розуміння та вживання інтернаціональної лексики в перекладі.

Підготовка (Антиципація): зняття лексичних труднощів через наочно-звукову презентацію нових лексичних одиниць (читання і переклад виділених слів в (неповному) скрипті:

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: Notez les acceptions des mots en italique :

– otage, m, f - заручник

– ravisseur, m - викрадач

– griffe, m - пазур

– émancipation, f - звільнення

– enlèvement, m - викрадення(людей)

– revendiquer qch - брати на себе (відповідальність за)

Викладач: Quelles acceptions des internationalismes ci-dessous savez-vous ? гриф? емансипація? афірмація?

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3

Прослуховування записаного фрагменту випуску новин (канал Euronews).

Формулювання інструкції.

Викладач: Consigne: Compréhension globale : Une première écoute : Ecoutez et dites ce que vous avez compris.

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3.

Формулювання інструкції

Викладач: Consigne: En écoutant le document audio remplissez les blancs :

_____ a libéré dix-neuf otages, dont sept _____, des _____ de leurs ravisseurs. C'est en tout cas ce qu'_____ certaines sources peu après _____ par _____ de la libération de deux Français. Le Mend, le Mouvement pour _____, a revendiqué _____ l'enlèvement de la plupart de ces otages dans la _____.

Huit d'entre eux avaient été capturés lors d'une _____ cette semaine sur une _____ d'Exxon Mobil, sept autres la semaine dernière lors d'_____ sur un bateau et une _____ pétrolière de la société Afren. Quatres autres _____ seraient des employés de la société de _____ Julius Berger.

Le Mend affirme lutter pour une meilleure répartition des revenus pétroliers dans la _____.

Режим роботи: індивідуальний.

Контроль роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3 і т.д.

Послідовний переклад фрагменту з української мови на французьку.

Формулювання інструкції.

Викладач: Consigne: Traduisez en français en employant le lexique de l'exercice précédent :

Солдати армії Нігерії звільнили 19 заручників, 7 з яких іноземці з полону «пазурів» (іх) викрадачів. Так (це) в усякому разі стверджували вчора ввечері деякі джерела трохи згодом після оголошення Парижем про звільнення 2 французів.

Повстанське угрупування Рух за визволення дельти Нігеру взяв на себе викрадення

більшості цих заручників в цьому основному районі видобутку нафти Нігерії.

Восьмеро з них (заручників) захопили цього тижня при нападі (на одне з приміщень (компанії) ЕксонМобі, ще семеро – минулого тижня під час рейду на нафтову платформу компанії Афрен. Решта четверо, (як повідомляють) є спеціалістами інженерної фірми Джуліус Бергер.

Рух за визволення дельти Нігеру бореться (як вони заявляють) за справедливий розподіл нафтових доходів в районі Дельти.

Режим роботи: Студент 1, Студент 2, Студент 3, і т. д.

Transcription

L'armée nigériane a libéré dix-neuf otages, dont sept étrangers, des griffes de leurs ravisseurs. C'est en tout cas ce qu'affirmaient certaines sources peu après l'annonce par Paris de la libération de deux Français.

Le Mend, le Mouvement pour l'émancipation du delta du Niger, a revendiqué l'enlèvement de la plupart de ces otages dans la principale région productrice de pétrole du Nigéria.

Huit d'entre eux avaient été capturés lors d'une attaque cette semaine sur une installation d'ExxonMobil, sept autres la semaine dernière lors d'un raid sur un bateau et une plateforme pétrolière de la société Afren. Quatres autres, seraient des employés de la société de construction Julius Berger.

Le Mend affirme lutter pour une meilleure répartition des revenus pétroliers dans la région du Delta.

7. Підсумки заняття (Оцінювання роботи студентів, домашнє завдання.

Je vous remercie d'avoir bien travaillé, j'espère que beaucoup de mots sont devenus vos vrais amis et vous avez bien retenu les acceptions de ceux auxquels il faut faire attention; votre évaluation ... votre devoir à domicile... A la prochaine ! Bonne journée !

References

EuroCom [E-resource] . – Available from: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm#>

Intercomprehension: a reflexive methodology in language education [E-resource] . – Available from: <https://journals.openedition.org/esp/2411>

L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines [E-resource]. – Available from: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm#>

Plahotnuk, N. Internationalismes. Navchalni zavdannya dlia studentiv III kursu (teoriya ta praktyka perekladu) Навчальні завдання для студентів III курсу (теорія та практика перекладу) (Плахотнюк Н.О. Internationalismes. Навчальні завдання для студентів III курсу (теорія та практика перекладу). К.: ИМБ, 2011. – 17 с.).

Cherednichenko, O. Koval, Y. Teoriya i praktyka perekladu (Чередниченко, О., Коваль Я. Теорія і практика перекладу : підручник.- Київ: Либідь, 1995. - 320 с.

A LESSON PLAN IN THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION (UKRAINIAN-FRENCH) FOR THE 3-RD- YEAR STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL RELATIONS

Nataliia Plakhotnuk (Kyiv, Ukraine)

Abstract

The publication is a detailed lesson plan on the topic "The Ways of Translating Internationalisms from Ukrainian into French" within the discipline "Theory and Practice of Translation". Meant for the third-year students majoring in International Relations, the course aims at developing translation skills through enhancing reading, listening, and writing skills in French. All the exercises and the tasks suggested in this lesson meet the basic principles of student-centered approach to teaching translation skills.

Keywords: lesson plan, theory and practice of translation, translation into French.

BIO

Nataliia Plakhotnuk, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages at the Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include teaching French and Translation Pedagogy.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Aslı Lidice Göktürk Sağlam, PhD in FLE, Language Testing and Assessment, an instructor at ScOL. Özyeğin University (Turkey).

Carolyn Westbrook, Test Development Researcher for productive skills at the British Council (London), Senior Fellow of the Higher Education Academy, a teacher, trainer, tester and author (United Kingdom).

Kevin Westbrook, Director of Training at Peter Sharma Associates Ltd, an EFL, EAP and ESP instructor (United Kingdom).

Liudmyla Byrkun, Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures // **Биркун Людмила Петрівна**, кандидат філологічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Tamara Kavvytska. Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Кавицька Тамара Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Olga Kvasova. Associate Professor, Department for 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.

Olesia Liubashenko. Professor, Department for 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.

Liubov Marymonska, Assistant Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv // **Маримонська Любов Андріївна**, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Nataliia Plakhotnuk, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Плахотнюк Наталія Олексіївна**, кандидат філософських наук, доцент. Кафедра іноземних Інституту міжнародних відносин, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Vira Ponomaryova. Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Пономарьова Віра Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Vyacheslav Shovkovy. *Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv* // **Шовковий Вячеслав Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Tetiana Shovkova, *Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv* // Тетяна Шовкова, асистент. Кафедра германської філології та перекладу, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Nina Voievodina, *Associate Professor, Department of teaching German and French, Mariupol State University* // **Восводіна Ніна Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент. Кафедра німецької та французької філології, Маріупольський державний університет.

- 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 5 (1-2020)

Підписано до друку 20.06.2020. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 7,90. Наклад 300 прим.

Віддруковано на типографії «Лів-принт»
03067, Україна, Київ, вул. Шутова, 18.

Відповідальна за друк:
Сем'ян Н.В.