

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗИНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 17

*Започаткований у 1996 році*

Харків  
2010

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 13 від 26.11.2010)

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у вищих навчальних закладах, принципи створення підручників та навчальних посібників, аспекти мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

***Редакційна колегія:***

- Л.М.Черноватий, академік АНВШ України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (головний редактор);  
Є.П. Голобородько, член-кор. НАПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);  
Л.В. Вознюк, докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет ім. Володимира Гнатюка;  
С.С. Єрмаков, докт. пед. наук, проф., Харківська державна академія дизайну і мистецтв;  
Г.О. Михайловська, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;  
Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;  
В.Г. Пасинок, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;  
Н.І. Ушакова, докт. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна,  
Л.Б. Бєй, канд. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;  
В.В. Місеньова, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна,  
О.М. Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

***Відповідальний секретар:*** І. І. Черненко

***Адреса редакційної колегії:***

61077, Харків, пл. Свободи, 4  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,  
Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,  
e-mail: [movnapid@univer.kharkov.ua](mailto:movnapid@univer.kharkov.ua)  
<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Усі статті прорецензовано.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ  
ХАРЬКОВСКИЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ  
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ**

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 17

*Основан в 1996 году*

Харьков  
2010

## ЗМІСТ

Алексєенко Т.М., Копилова О.В., Тростинська О.М. НАВЧАННЯ РЕФЕРУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ .....	8
Варава С.В., Груцяк В.І. ПРО ДОВУЗІВСЬКУ ПІДГОТОВКУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ .....	15
Волчанська М.Д. ЗМІСТ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНЦІЯ” І “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ .....	23
Ганічева Т.В. ЮРИДИЧНІ І НОРМАТИВНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОБ’ЄКТ НАВЧАННЯ .....	29
Goodman B. METHODS OF ADAPTING FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ACCORDING TO NEEDS AND MOTIVATIONS OF PUPILS AND STUDENTS .....	45
Дегтярьова Ю.В. ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-МЕТОДІВ .....	40
Жовтоніжко І.М. ДО ПРОБЛЕМИ ВВЕДЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ .....	47

Зіноватна О.М. АКАДЕМІЧНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США .....	54
Иванова Т.А., Винниченко С.Д, Мурадова М. К ВОПРОСУ О СООТВЕТСТВИИ ВИДОВ РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ТУРКМЕНСКИМ ЭКВИВАЛЕНТАМ .....	60
Ізмайлова О.А. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВНЗ .....	66
Ковальчук Н.М. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК (на прикладі вправ для навчання англійських прийменників) ...	72
Корнева З.М. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “КОМУНІКАТИВНА СЕНСИБІЛІЗАЦІЯ” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ .....	81
Кушнір І.М. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ .....	88
Лабінська Б.І. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ 1930–1939 РОКІВ .....	94

Макарова Т.М. ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ .....	103
Метьолкіна О.М. ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТА-МИТНИКА В КУРСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ІНОЗЕМНА МОВА” .....	110
Секрет І.В. АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ КОНЦЕПЦІЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ .....	116
Тарнопольський О.Б. ЕКСПЕРІЕНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНОМУ ВНЗ: СУТНІСТЬ ПІДХОДУ .....	125
Тверезовська Н.Т., Чередніченко Г.А. МЕТОД ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	133
Ушакова Н.І. РОЗВИТОК УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДРУЧНИКУ З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ .....	140
Чередніченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	150

## ПЕРЕДМОВА

Науково-методичні пошуки в галузі викладання іноземних мов є одним із актуальних напрямів розробки педагогічних засад системи безперервної освіти, що становить стратегічне завдання формування освіченої особистості в сучасному інформаційному суспільстві. Саме володіння мовою, зокрема іноземною, є важливою передумовою культурного і професійного розвитку людини.

Вищим навчальним закладам належить головна роль у формуванні здатності самостійно здобувати знання, вдосконалювати вміння й навички інформаційної діяльності, основою якої є вміння користуватися мовою залежно від особистісних потреб.

Автори чергового збірника наукових праць зосереджують увагу на різних аспектах підвищення ефективності навчання мов. Уточнюються поняття компетенції та компетентності в галузі мовної освіти, висвітлюються нові підходи до актуальної теми діалогу культур. Розглядаються можливості використання проблемного, експерієнційно-інтерактивного навчання, кейс-методу, дистанційної освіти у викладанні іноземних мов. Аналізуються підходи до створення програм і підручників, їх структура і зміст.

Традиційно важливою складовою вдосконалення мовної освіти в Україні є методичні пошуки у викладанні мови навчання (української, російської) для іноземних студентів, що одержують вищу освіту у ВНЗ. Викладачі й методисти використовують можливості порівняльної граматики, вивчають комунікативні потреби іноземних студентів, приділяють увагу проблемам професійної орієнтації мовної підготовки.

Редакційна колегія сподівається, що результати науково-методичних пошуків авторів збірника будуть корисними викладачам, науковцям, методистам та всім, хто розуміє важливість мовної освіти для професійного й особистісного зростання.

**Редакційна колегія**

УДК 378.016:811.161.1'243'42

## НАВЧАННЯ РЕФЕРУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

*Алексєєнко Т.М., Копилова О.В.,  
Тростинська О.М., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглядаються основні принципи навчання реферування студентів-іноземців, визначається місце реферування у системі занять з російської мови, описується розроблений з урахуванням визначених положень навчальний посібник з реферування.

**Ключові слова:** реферування, науковий текст, іноземні студенти, організація навчання.

**Алексєєнко Т.Н., Копылова Е.В., Тростинская О.Н. Обучение реферированию научного текста иностранных студентов-нефилологов.** В статье рассмотрены основные принципы обучения реферированию студентов-иностранцев, определено место реферирования в системе занятий по русскому языку, описано разработанное с учетом перечисленных положений учебное пособие по реферированию.

**Ключевые слова:** реферирование, научный текст, иностранные студенты, организация обучения.

**Alekseenko T.M., Kopylova O.V., Trostynska O.M. Review teaching of scientific text of foreign non-philologist students.** Main principles of review training of the foreign students have been considered in the article. The role of review in the system of the Russian languages classes has been also determined. Text-book in review taking into account all the mentioned principal propositions has been described.

**Key words:** review, scientific text, foreign students, organization of training.

В умовах величезного потоку інформації сучасне суспільство вимагає від спеціалістів різних галузей володіння не тільки глибокими професійними знаннями, а й ефективними методами обробки нової інформації та засобами її передачі іншим людям. В основі сучасних методик навчання лежить розвиток максимальної самостійності студентів у навчальній і науковій діяльності, вміння знаходити потрібну інформацію у фаховій літературі, вміння засвоювати й активно



використовувати саме ту інформацію, яка необхідна для розв'язання різноманітних практичних завдань. Важливе місце у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів посідає реферування наукових текстів. Оскільки відповідно до комунікативного підходу в сучасній методиці навчання мови іноземців студенти-нефілологи орієнтуються не просто на вивчення певних мовних явищ, а на оволодіння усними і писемними видами мовленнєвої діяльності й жанрами наукової роботи, які домінують в українських вищих навчальних закладах і можуть бути використані у навчальній діяльності, навчання реферування іноземних студентів є важливим завданням на заняттях з російської мови. Навички і вміння реферування, що формуються у процесі навчання російської мови, сприяють становленню універсальних навичок і вмінь науково-інформаційної діяльності, яку іноземці можуть здійснювати не тільки під час навчання, а й після повернення на батьківщину.

Мета статті – висвітлити основні принципи навчання реферування студентів-іноземців, визначити місце реферування у навчальному процесі, описати розроблений з урахуванням визначених положень навчальний посібник з реферування.

Реферування – один із видів мовленнєвої діяльності, що посідає проміжне положення між продуктивними і репродуктивними видами мовленнєвої діяльності та включає реферативне читання, метою якого є засвоєння основної інформації вихідного тексту з наступною передачею її в усній або писемній формі з певним рівнем скорочення (1/3 обсягу тексту). В основі реферування лежить репродуктивна діяльність, за допомогою якої здійснюється зв'язок між матеріалом, що реферується, і референтом, а також продуктивна діяльність, якщо розглядати реферат як комунікативно-пізнавальний акт у цілому.

На наш погляд, реферат є формою опосередкованого перекодування, під час якого інформація трансформується з однієї форми мовного вираження в іншу. Основне призначення реферату – бути засобом передачі інформації. Коли комплекс уявлень, які склались у читачів реферату, співпадають з комплексом уявлень, викликати які розраховував автор оригіналу, реферат виконує своє призначення.

Реферативне читання є невід'ємною складовою реферування. Під час реферативного читання відбувається об'єднання цільових

настанов вивчаючого та ознайомчого читання. Сформовані навички й уміння у цих видах читання, а також володіння певним мовним матеріалом у плані репродуктивного мовлення є основою для розвитку навичок і вмінь реферативного читання.

І вивчаюче, і реферативне читання має завданням сформувати навички і вміння репродуктивної діяльності. Однак під час вивчаючого читання формуються в основному навички і вміння докладного викладення інформації тексту, тоді як під час реферативного читання – навички і вміння передавати інформацію з певним ступенем скорочення. Діяльність зі скорочення інформації і передачі її у різних формах реферативного тексту міняє характер репродуктивної діяльності. Під час вивчаючого читання реалізуються засоби передачі інформації зі збереженням її обсягу, а під час реферативного – засоби скорочення інформації зі значним зменшенням її обсягу.

При читанні текст є об'єктом діяльності учня, якому необхідно виконати дії, направлені на розпізнання засобів формування і формулювання думки автора. Після переходу учня до складання реферативного тексту останній є продуктом його мовленнєвої діяльності.

Виступаючи як той, що приймає (реципієнт), і той, що передає інформацію (трансмисор), учень має здійснювати мовленнєві й розумові операції у різній послідовності. Як трансмісор він спочатку здійснює операції формування узагальненої думки, а потім – формування думки мовними засобами. І.К. Гапочка докладно аналізує основні структурні елементи розвитку реферативної діяльності, повну послідовність дій диференційного характеру: виділення змістових центрів окремих фрагментів вихідного тексту й об'єднання їх у змістовий блок; виділення у вихідному тексті загальних змістових відомостей, коментуючих частин і підсумовування всієї інформації; виявлення у вихідному тексті лексико-граматичних ланцюгів і їх дескрипторне узагальнення [2].

В останні роки визначилася тенденція починати навчати іноземних студентів писати реферат на підготовчому факультеті. “Майбутньому фахівцю необхідно ще на підготовчому факультеті накопичувати певний досвід самостійної роботи з оригінальною літературою за фахом, для чого мають бути сформовані певні вміння та навички...

Конспектування і реферування – це найбільш актуальний вид роботи зі спеціальною літературою” [1; 248-249]. На наш погляд, наукового реферування необхідно починати навчати студентів-іноземців на поглибленому етапі навчання, коли у них уже сформовано підґрунтя сучасних професійних наукових знань, а зміст вузькоспеціальних текстів має для них значний інтерес.

Ми розробили кредитно-модульну програму навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів [5], за якою навчання реферування іноземців починається на III курсі. У п'ятому семестрі студенти вивчають синтаксичні засоби зв'язку тексту та засоби для передачі змісту тексту за допомогою його опису з включенням оцінки. У студентів формуються вміння та навички усної і писемної передачі основної інформації наукового тексту за допомогою вивчених мовних засобів, розвиток умінь компресії і трансформації змісту наукового тексту, розвиток навичок відтворення змісту тексту з використанням мовних засобів, що вказують на об'єктивну і суб'єктивну оцінку інформації. На підсумковому контролі контролюється вміння письмово передавати інформацію прочитаного наукового тексту (текст для ознайомчо-вивчаючого читання з навчально-професійної сфери загальним обсягом 700-750 слів, за змістом текст-опис або розповідь з елементами міркування, на читання без словника відводиться 10-15 хвилин). У шостому семестрі вивчаються мовні засоби оформлення рефератів (реферативні кліше). Студенти навчаються усного і писемного реферування наукової статті з використанням структурних композиційних засобів зв'язку і необхідних мовних засобів. Під час заліку студент має написати реферат наукової статті обсягом 1200-1400 слів з використанням вивчених мовних засобів відповідно до мовних норм.

На IV курсі студенти продовжують вивчення реферування на прикладі написання реферату-огляду за двома статтями. Вивчаються мовні засоби, що оформлюють реферат-огляд. Формуються вміння та навички викладення узагальненої інформації з оцінкою й аргументацією. На підсумковий контроль (державний іспит з російської мови) виноситься написання реферату за однією статтею обсягом до 2500 слів або за двома статтями обсягом 1200-1300 слів кожна (кількість статей визначається залежно від рівня підготовки навчальної групи). Статті наукового характеру за змістом мають

відповідати спеціальності студентів. На написання реферату відводиться 3 години. Обсяг реферату має складати до 1/3 загального обсягу статей. Контролюється вміння узагальнити прочитану у статтях інформацію, вміння викласти узагальнену інформацію з аргументацією та використанням мовних засобів оформлення реферату відповідно до мовних норм.

Текстами для реферування можуть бути як науково-популярні статті за фахом студента, так і власне наукові, спеціальні тексти: статті, огляди, доповіді, патентні описи, звіти про експерименти, представлені в наукових галузевих збірниках наукових праць, тощо.

Створення власного писемного тексту на основі сприйняття вихідного викликає у студентів значні труднощі рідною мовою, тим більше це складно зробити іноземною мовою. Існують певні розбіжності у трактуванні реферату вищими школами різних країн. Так, у деяких країнах, наприклад, Франції та Китаї, цей вид писемного мовлення виконує передусім чисто навчальну функцію [6], тоді як реферат у нашому розумінні має чітко виражену прагматичну мету – дати читачеві уявлення про характер роботи, що реферується, методику проведеного дослідження, його результати. Різні цільові настанови пояснюють той факт, що у першому випадку текст для реферування обмежений за обсягом (не більше 700 друкованих знаків), тоді як обсяг навчальних текстів для реферування у нас нічим не обмежується і наближається до оригіналу. Незвичайною для нас є вимога іноземних методик використовувати фіксовану кількість слів. Суттєвою відмінністю реферування від прийнятого у вітчизняній методиці є його об'єктивність, що виключає будь-яку оцінку, тобто у більшості іноземців відсутнє поняття суб'єктивного реферування, тому з тексту необхідно вилучати слова з додатковою конотацією [6]. Відмінності, пов'язані з особливостями національних систем освіти і національними академічними стереотипами, необхідно враховувати у процесі навчання іноземних студентів реферування російською мовою. Для подолання цих відмінностей необхідна цілеспрямована система вправ і завдань, які б підготували студентів-іноземців до написання реферату. Робота з реферування, на наш погляд, включає чотири етапи:

- попереднє ознайомлення з текстом;
- ознайомче читання тексту;

- вивчаюче читання тексту;
- написання реферату.

Відповідно до кожного етапу роботи необхідно розробити завдання, направлені на формування певних навичок і вмінь писемного мовлення. До такої системи вправ також необхідно включити завдання на засвоєння мовних засобів, що оформлюють різні частини тексту реферату (структурні композиційні засоби зв'язку, реферативні кліше), завдання на відпрацювання передачі інформативного змісту й аргументації, завдання на лексико-граматичне перефразування, трансформацію мовних структур. Студенти мають навчитися використовувати дескриптори, що ущільнюють зміст тексту реферату, стандартизовану і прийнятну у певній галузі науки термінологію, правила оформлення посилань на наукову літературу в тексті реферату.

Враховуючи все викладене вище, ми пропонуємо систему занять, що знайшла відображення у навчальному посібнику “Навчання реферування наукового тексту” [3; 4]. Кожна частина посібника складається з 8 занять. Перше заняття вступне, друге – демонстраційно-навчальне, наступні – навчальні. Під час занять студенти послідовно освоюють уміння реферувати різні за комунікативним способом викладення наукові статті, які відображають найбільш загальні теми навчально-професійної сфери спілкування (тексти про предмет, явище, процес, проблему тощо). У вступному занятті студенти знайомляться з різними видами писемних наукових робіт та правилами оформлення реферату. У демонстраційно-навчальному занятті студентам пропонується алгоритм написання реферату і демонструється принцип використання цього алгоритму на прикладі складання реферату наукової статті, також представлено зразок типового реферату. Заняття 2–4 направлені на навчання написання реферату різних за комунікативним викладенням наукових статей. Мета заняття 5 – навчити студентів складати усний реферат статті на основі тексту змішаного типу. Заняття 6 і 7 навчають написання реферату-огляду за двома статтями, із взаємодоповнюючою і взаємопересічною інформацією (під текстами із взаємодоповнюючою інформацією ми розуміємо тексти, в яких об'єднання інформації у єдиний текст можливе за рахунок об'єднання комунікативних блоків, у текстах із взаємопересічною інформацією таке об'єднання відбувається за

рахунок різних підтем у межах комунікативного блоку). Кожне заняття, крім частини, призначеної для аудиторної роботи під керівництвом викладача, містить матеріал для самостійної роботи – аналогічну за змістовою структурою статтю для самостійного реферування.

Таким чином, розробка теоретичних засад – принципів навчання реферування, створення реєстру вмінь і навичок, необхідних для написання різних видів рефератів, відбір текстового матеріалу (наукових статей) з урахуванням композиційно-змістової структури стали теоретичною базою для репрезентованого у статті навчального посібника. У посібнику реалізовано когнітивно-комунікативний підхід до формування комунікативної компетенції іноземних студентів у галузі писемного мовлення у системі навчально-професійної діяльності, що відповідає сучасним вимогам методики.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Галаева М.Н. Конспект и реферат как необходимые элементы обучения языку специальности студентов-иностранцев / М.Н. Галаева, Н.В. Новоселова // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007. – Том 6 (1). – София: Heron Press, 2007. – С. 248-253.
2. Гапочка И.К. Цели и содержание реферативного вида чтения на русском (иностранном) языке / И.К. Гапочка // Преподавание русского языка аспирантам-иностранцам. – М.: Наука, 1981. – С. 28-35.
3. Павленко М.І. Навчання реферування наукового тексту: Ч. 1. Медико-біологічний профіль / М.І. Павленко, Т.М. Алексеєнко, О.В. Копилова, О.М. Тростинська. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – 99с.
4. Павленко М.І. Навчання реферування наукового тексту: Ч. 2. Економічний профіль / М.І. Павленко, Т.М. Алексеєнко, О.В. Копилова, О.М. Тростинська. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – 86 с.
5. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеєнко, Е.В. Копылова. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
6. Международная научная конференция “Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет”. 8-12 мая 2008. – Варшава, 2008. – 262 с.

УДК 81'243:[376.1-054.62:7.071.1(477)]

**ПРО ДОВУЗІВСЬКУ ПІДГОТОВКУ  
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬОГО  
ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ**

*Варава С.В., Груцяк В.І., канд. фіз.-мат. наук (Харків)*

У статті проаналізовано проблеми, пов'язані з довузівською підготовкою іноземних студентів художнього профілю навчання у ВНЗ України, а також запропоновано можливі шляхи їх вирішення.

**Ключові слова:** іноземні студенти, підготовчі факультети, художній профіль навчання, образотворче мистецтво, дизайн.

**Варава С.В., Груцяк В.І. О довузовской подготовке иностранных студентов художественного профиля обучения в вузах Украины.** В статье проанализированы проблемы, связанные с довузовской подготовкой иностранных студентов художественного профиля обучения в вузах Украины, а также предлагаются возможные пути их решения.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, подготовительные факультеты, художественный профиль обучения, изобразительное искусство и дизайн.

**Varava S.V, Grutsyak V.I. Training of Foreign Students Majoring in Fine Arts and Design at the Preparatory Departments of Higher Educational Establishments of Ukraine.** The issues connected with training of foreign students who major in "Fine arts and design" at the preparatory departments of higher educational establishments of Ukraine are analyzed. The alternative ways of solving the above-mentioned problems are offered.

**Key words:** foreign students, preparatory departments, "Fine arts and design".

За радянських часів іноземці переважно здобували освіту за медичними та інженерними спеціальностями [1]. Останні два десятиріччя попит на інженерні спеціальності в Україні значно знизився, що пов'язано зі зменшенням відсотку населення, зайнятого у сфері виробництва. Одночасно серед молоді зріс інтерес до гуманітарних та економічних спеціальностей, що викликало значне збільшення кількості іноземних студентів, які здобувають освіту за гуманітарними напрямками. Так, наприклад, якщо у 80-х роках минулого століття на підготовчому факультеті Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна студенти, які навчалися за гуманітарними напрямками,

складали 5-8%, то на цей час вони складають понад 30%. Серед них значна частина – це студенти, майбутній фах яких пов'язаний з образотворчим мистецтвом. Проте їх довузівська підготовка в 90-х роках здійснювалась, у кращому випадку, за навчальним планом гуманітарного профілю, затвердженим Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР у 1983 році. Цей навчальний план передбачав вивчення літератури, історії, географії та однієї спеціальної дисципліни обсягом 76 годин за вибором Вченої ради факультету.

В типові навчальні плани, що були затверджені Міністерством освіти і науки України у 1999 році [10], для студентів художнього профілю навчання також не було введено окремого навчального плану, тобто довузівська підготовка цієї категорії учнів передбачалась за навчальним планом гуманітарного профілю. Згідно до цього плану студенти повинні вивчати основи української та зарубіжної літератур (246 годин), історію України (240 годин), економічну та соціальну географію (180 годин), але під час подальшого навчання у художніх ВНЗ України ці дисципліни, окрім історії України, студенти не вивчають зовсім.

Типові навчальні плани дозволяють Вченим радам факультетів ВНЗ для спеціальностей, не зазначених у планах, визначати назви й обсяг дисциплін у межах 36 годин на тиждень. Таким чином, досить значна кількість студентів, у тому числі й художнього профілю підготовки, навчаються не за державним стандартом, а на розсуд ВНЗ, де вони проходять довузівську підготовку. Зазначимо, що, за нашими спостереженнями, більшість ВНЗ не враховують специфіку підготовки фахівців художнього профілю і навчають їх за типовим навчальним планом гуманітарного профілю.

На підготовчому відділенні для іноземних громадян Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна за останнє десятиріччя накопичено значний досвід навчання студентів, які обрали своєю спеціальністю «Образотворче мистецтво» (6.020205), «Реставрація творів мистецтва» (6.020206), «Дизайн» (6.020207), «Архітектура» (6.060102). Враховуючи принципи наступності та міжпредметної координації в навчанні, на основі ретельного аналізу дисциплін, що вивчаються студентами на першому курсі ВНЗ художнього профілю, в ХНУ було розроблено навчальний план для майбутніх художників, дизайнерів, архітекторів та мистецтвознавців [7: 92].



№ з/п	Назва дисциплін	Розподіл по семестрам			Розподіл годин		
		Іспити	Заліки	Контрольні роботи (кільк.)	Всього	Всього сам. роб.	Всього ауд. занять
1.	Українська (російська) мова	1, 2	1, 2	1(7), 2(8)	1075	355	720
2.	Історія України	2	1, 2	1(2), 2(2)	225	75	150
3.	Образотворче мистецтво	2	1, 2	1(2), 2(2)	192	64	128
4.	Історія мистецтва	2	1, 2	1(2), 2(2)	174	58	116
5.	Вступ до спеціальності		1, 2	1(2), 2(3)	78	26	52
6.	Креслення		1, 2	1(5), 2(5)	93	31	62
7.	Навчальний рисунок		2	2(5)	102	34	68
8.	Інформатика		2	2(4)	51	17	34
9.	Російська (укр.) мова(факульт.)		2		51	17	34
10.	Фізичне виховання (факульт.)		2		81	27	54
	ВСЬОГО	7	16	49	2122	704	1418

Оскільки дисципліни, які введені для вивчення даною категорією студентів (“Образотворче мистецтво”, “Історія мистецтва”, аспект “Науковий стиль мовлення”, практичний курс рисунка), були новими для підготовчих факультетів, виникла необхідність створення навчальних програм цих дисциплін.

На наш погляд, під час розробки нових програм необхідно враховувати наступні особливості викладання дисциплін на підготовчих факультетах:

- спірання на знання, отримані на батьківщині рідною мовою, тобто метою вивчення дисциплін на початковому етапі, в першу чергу, є не докладне ознайомлення з матеріалом дисципліни, а вивчення термінологічної лексики цієї дисципліни мовою навчання з метою оволодіння основами фахового мовлення;

- відповідність лексико-граматичного наповнення навчальних матеріалів дисциплін рівню володіння студентами фаховим мовленням і в цілому мовою навчання на кожному конкретному етапі (тобто міжпредметна координація “за горизонталлю”), а саме – навчальні тексти мають бути лаконічними, невеликими за обсягом та ґрунтуватися на граматичному матеріалі, знайомому студентам на даному етапі навчання;
- відповідність навчального матеріалу, який вивчається на підготовчому факультеті, матеріалу, який вивчається на першому курсі ВНЗ (міжпредметна координація “за вертикаллю”, або наступність у навчанні), тобто внаслідок вивчення дисципліни на підготовчому факультеті студенти мають бути готовими до навчання на першому курсі ВНЗ;
- визначення змістовних модулів дисципліни з метою формулювання основних комунікативних задач, які будуть вирішуватися в кожному модулі.

Розробка програм для довузівської підготовки іноземних студентів художнього напрямку навчання велася з урахуванням наведених вище особливостей викладання навчальних дисциплін на початковому етапі, а саме: у зв’язку з невеликим обсягом відведеного аудиторного часу і початковим рівнем володіння студентами мовою навчання основна увага повинна приділятися не вивченню саме дисциплін, а формуванню основ терміносистеми цих дисциплін мовою навчання зі спиранням на знання, отримані студентами на батьківщині рідною мовою, тобто основні теми програм мають носити не поглиблений, а оглядовий характер вивчення.

Коротко проаналізуємо програми нових навчальних дисциплін, які розроблено на підготовчому факультеті ХНУ імені В. Н. Каразіна для студентів, що навчаються за напрямком “Образотворче мистецтво і дизайн”.

Основною метою програми “Образотворче мистецтво”, затвердженої МОНУ [3], є ознайомлення студентів із найважливішими темами курсів “Основи рисунка” та “Основи живопису”, які вивчаються на першому курсі ВНЗ художнього профілю, й формування у студентів основ терміносистеми, необхідної їм для занять на першому курсі ВНЗ.

Програма складається з семи розділів і включає 25 лексичних тем. Вступна частина (розділ I) знайомить студентів із головними

видами образотворчого мистецтва, видами і способами створення рисунка, сюжетом і композицією рисунка, а також головними інструментами і матеріалами художника. Розділ II, який присвячено предмету зображення і його зовнішнім ознакам, містить інформацію про форму предметів, її особливості і різновиди, про пропорції, положення предмета у просторі, поворот і віддаленість, про освітленість і світлотінь. Розділ III, присвячений кольору, знайомить студентів із головними, похідними кольорами й кольорами третього ряду, а також із головними класифікаціями кольорів, способами поєднання різних кольорів і з колірним колом. Розділ IV присвячено основним графічним художньо-виразним засобам (тон, лінія, штрих). Розділ V дає загальне уявлення про способи зображення об'ємних предметів, про об'єм, простір, перспективу, лінії обр'ю. Розділ VI знайомить студентів з головними видами образотворчого мистецтва (архітектура, живопис, графіка, скульптура). Розділ VII, присвячений жанрам образотворчого мистецтва, містить інформацію про основні прості жанри образотворчого мистецтва (натюрморт, портрет, пейзаж, інтер'єр) і про деякі типи сюжетної картини (аніمالістичний, побутовий та історичний жанр).

Чіткий добір лексичних тем і лексичного мінімуму забезпечують універсальність курсу, тобто він буде корисним студентам різних факультетів художніх ВНЗ (спеціальності – живопис, графіка, дизайн, скульптура, архітектура та мистецтвознавство), тому що у своїй основі він містить базову терміносистему, необхідну для навчання на I курсі ВНЗ.

Курс “Образотворче мистецтво” пропонується вводити з 6-го тижня занять на підготовчому факультеті. На основі цієї програми створено навчальний посібник з образотворчого мистецтва для іноземних студентів підготовчих факультетів ВНЗ України [2].

Програма теоретичного курсу “Образотворче мистецтво” пов'язана з програмою практичного курсу “Навчальний рисунок” [9], який пропонується вводити до навчального процесу у другому семестрі. Мета і завдання практичного курсу рисунка: спираючись на уяву – об'ємно-просторовий досвід – створити фундамент аналізування та виконання за допомогою художньої графіки архітектонічної форми предмету, що допомагає займатись формоутворенням та створювати архітектурно-художній образ, вдосконалювати архітектурно-художню

графіку. Предмет вивчення – методи графічного формоутворення об'єктів навколишнього середовища: предмети побуту, геометричні форми, голова людини.

Спирання на лексику, яку студенти опанували під час вивчення курсу “Образотворче мистецтво”, допомагає засвоювати наступні теми: “Вступна лекція: матеріали, обладнання”, “Конструктивно-лінійний рисунок геометричних тіл (куб, призма)”, “Побудова зображення тримірних предметів на площині” (перспектива)”, “Конструктивно-тональний рисунок геометричних тіл (куб, призма)”, “Конструктивно-тональний рисунок тіл обертання (конус, циліндр, куля)”, “Конструктивно-лінійний рисунок побутових предметів, тональна обробка”, “Конструктивно-лінійний рисунок черепа людини”, “Тональний рисунок черепа людини”, “Конструктивно-лінійний рисунок голови Сократа (гіпс)”, “Конструктивно-тональний рисунок голови Сократа (гіпс)” та деякі інші.

Вивчення практичного курсу рисунка допомагає студентам не тільки удосконалювати навички, які вони придбали під час навчання на батьківщині (а саме: грамотно та досконало зробити конструктивну побудову рисунка, виразно знайти розміщення об'єкту на аркуші паперу, зі смаком та вмінням зробити світло-тональний об'єм), але і розширити терміносистему образотворчого мистецтва, яка формується одночасно на теоретичних заняттях з образотворчого мистецтва й практичного курсу рисунка.

Крім того, в ХНУ імені В. Н. Каразіна розроблено програму дисципліни “Історія мистецтва” [6] (студенти вивчають цю дисципліну, починаючи з 7 тижня навчання), метою якої є підготувати студентів-іноземців до вивчення курсів “Культурологія”, “Мистецтвознавство”, “Історія мистецтва” у вищих навчальних закладах художнього профілю. У зв'язку з цим зазначений курс має у загальних рисах охопити історію мистецтва Західної Європи від античності до сучасності з метою систематизації знань студентів з історії мистецтва, які вони отримали на батьківщині, уявлень про ідейно-стилістичні особливості кожного етапу тривалого історичного процесу, про характерні тенденції у творчості найбільш видатних майстрів [8: 3]. В той же час важливим, як і під час вивчення інших спеціальних дисциплін на підготовчому факультеті, є формування спеціальної терміносистеми, необхідної студентам для подальшого успішного

навчання у ВНЗ, у даному випадку йдеться про культурологічну та мистецтвознавчу термінологію.

Отже, програма традиційно містить наступні розділи: “Культура й мистецтво”, “Історичні періоди розвитку мистецтва”, “Мистецтво первісного світу”, “Мистецтво античності (Стародавня Греція та Стародавній Рим)”, “Мистецтво середньовіччя”, “Мистецтво Відродження”, “Мистецтво Західної Європи в XVII-XVIII ст.”, “Західноєвропейське мистецтво в XIX ст.”, “Мистецтво Західної Європи в XX ст.”, “Перспектива розвитку мистецтва в 21 ст.”.

Спираючись на лексичний матеріал, який студенти вивчають на заняттях з профільних дисциплін, програми яких були описані вище, була розроблена програма з наукового стилю мовлення для студентів підготовчих факультетів, які навчаються за напрямком “Образотворче мистецтво й дизайн”, і на її основі створено навчальний посібник з наукового стилю мовлення [4].

Програма містить деякі метатеми, які визначаються традиційно (поняття про об’єкт, визначення поняття; зв’язок та залежність явищ та об’єктів; склад, будова, структура; класифікація об’єктів, предметів, явищ; отримання; застосування, використання, призначення та інші), в рамках яких представлено граматико-синтаксичні конструкції, характерні для наукового стилю мовлення.

Лексичні теми пов’язані з профільними дисциплінами, які викладають на підготовчому факультеті та першому курсі ВНЗ художнього профілю, й поділені в посібнику на два курси: вступно-предметний і основний.

Вступно-предметний курс розроблено на ґрунті дисциплін “Образотворче мистецтво” й “Історія мистецтва”, які вивчають на підготовчих факультетах. Мета цього курсу – підготувати студентів до слухання зазначених дисциплін. Серед лексичних тем цього блоку – “Що таке мистецтво?”, “Що таке культура?”, “Матеріальна й духовна культура”, “Правила малювання”, “Композиція рисунка та її види”, “Контраст” та інші.

Тексти основного курсу насичені лексикою, яка є необхідною студентам для подальшого навчання за спеціальностями “Графіка”, “Живопис”, “Дизайн”, “Скульптура”, “Архітектура”, “Реставрація творів мистецтва”. У зв’язку з цим тексти присвячено основним видам і жанрам рисунка, процесу і способам створення рисунка;

знайомству з матеріалами та інструментами художника, основними художньо-виразними засобами, характеристиками предмета зображення; видами й жанрами графіки та живопису [5: 35].

Наведена організація довузівської підготовки іноземних студентів художнього профілю навчання дозволить підготувати їх до слухання і конспектування лекцій зі спеціальних предметів, читання підручників і літератури, ведення бесіди-діалогу за фахом, виступів на семінарських заняттях, написання реферати мовою навчання, тобто забезпечить успішну участь студентів у навчальному процесі на першому курсі ВНЗ. Запропоновані навчальний план та програми можуть стати основою для прийняття державного стандарту довузівської підготовки іноземних студентів художнього профілю навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белов В. А. Подготовка кадров для зарубежных стран в советских вузах / В. А. Белов. – М.: ЭКОН, 2000. – 183 с.
2. Варава С. В. Изобразительное искусство: учеб. пособие для иностр. студентов подготов. ф-тов, специальность – “Изобразительное искусство и дизайн” / С. В. Варава. – 3-е изд., доп. и исп. – Ч. I. – Харьков: Ойкумена, 2008. – 128 с.
3. Варава С. В. Програма дисципліни “Образотворче мистецтво” для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України: [Затверджено МОН України 7.07.2004] / С. В. Варава // Навчальні програми: (довузівська підготовка іноземних громадян). – Ч. 2. – К.: Політехніка, 2005. – С. 152-163.
4. Варава С. В. Русский язык. Научный стиль: учеб. пособие для студентов-иностранцев подготов. ф-тов вузов: (гуманитарный профиль, специальность – “Изобразительное искусство и дизайн”) / С. В. Варава. – Харьков: ЭкоПерспектива, 2006. – 412 с.
5. Варава С. В. Специфика отбора лексического материала для обучения студентов-иностранцев гуманитарного профиля языку специальности на начальном этапе / С. В. Варава // Вісник Дніпропетр. ун-ту: Сер. “Мовознавство”. – Вип. 13. – Т. 2. – 2007. – № 4/2. – С. 28-36.
6. Грицок В. Е. Программа дисциплины “История искусства” / В. Е. Грицок – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 4 с. [рукопись].
7. Груцяк В. И. Об опыте работы Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина по довузовской подготовке иностранных граждан по гуманитарным специальностям / В. И. Груцяк //

- Преподавание языков в вузе на современном этапе: Межпредметные связи: сб. науч. работ. – Вып. 6. – Харьков: Константа, 2002. – С. 88-92.
8. Ильина Т. В. История искусств. Западноевропейское искусство: учеб. пособие для студентов вузов / Т.В. Ильина. – М.: Высш. школа, 1983. – 317 с.
  9. Манохін В. П. Навчальний рисунок геометричних тіл та гіпсової голови: метод. вказівки до проведення практ. занять (для слухачів підгот. курсів) / В. П. Манохін, П. В. Мирончик. – Харків: ХНАМГ, 2008. – 38 с.
  10. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [Відповід. ред. Б. А. Циганок]. – Ч. 1. – К.: Політехніка, 2003. – 56 с.

УДК 378.016:81'25

## ЗМІСТ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНЦІЯ” І “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ

*Волчанська М.Д. (Харків)*

Аналізуються різні точки зору на зміст понять “компетенція” і “компетентність” у дослідженнях у галузі методики навчання. Розкривається сутність “професійної перекладацької компетентності”.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, професійна перекладацька компетентність.

**Волчанская М.Д. Содержание понятий “компетенция” и “компетентность” в области методики обучения.** Анализируются различные точки зрения на содержание понятий “компетенция” и “компетентность” в области методики обучения. Раскрывается сущность “профессиональной переводческой компетентности”.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная переводческая компетентность.

**Volchanska M.D. “Competence” and “Competency” in the Field of Teaching Methods.** Different points of view on the problem of content of the “competence” and “competency” notions are analyzed. The entity of “translator’s professional competence” is given.

**Key words:** competence, competency, translator’s professional competency.

Навчання майбутніх перекладачів передбачає формування їхньої фахової компетенції, тобто здатності професійно перекладати у параметрах, визначених навчальною програмою для студентів. Однак, незважаючи на ключову роль поняття фахової компетенції для розробки науково обґрунтованої методики навчання майбутніх перекладачів, на сьогодні відсутня однозначна інтерпретація змісту згаданого терміну, існують значні розбіжності стосовно кількості й номенклатури її складових, а також щодо низки інших аспектів, пов'язаних з цим поняттям. Це негативно впливає на стан методики навчання перекладу, бо мова йде про один із визначальних компонентів методики викладання іноземних мов. Серед суперечливих аспектів проблеми формування перекладацької компетенції є зміст самого поняття “компетенція” та його співвідношення із схожим за формою терміном “компетентність”, який також широко вживається у спеціальній літературі.

Метою даної статті є аналіз існуючих точок зору на значення згаданих термінів для обґрунтування їх змісту й подальшого використання у відборі матеріалу й розробці методики навчання майбутніх перекладачів, зокрема для складання конкретної системи вправ. Об'єктом дослідження є теоретичні засади методики навчання майбутніх перекладачів, а предметом – зміст понять “компетенція” та “компетентність” у контексті згаданого навчання.

Актуальність проблеми пояснюється важливістю однозначного розуміння змісту згаданих термінів як для теорії, так і для практики навчання майбутніх перекладачів, оскільки це впливає на його зміст.

Дане питання розглядали з різних точок зору чимало дослідників [1; 5; 6; 9-11], однак для теорії та методики навчання перекладу його досі не можна вважати розв'язаним, оскільки більшість із згаданих праць належать до галузі перекладознавства, а не до методики навчання перекладу.

Аналіз нашої проблеми доцільно почати із загального змісту поняття “компетенція”. “Великий тлумачний словник сучасної української мови” визначає “компетенцію” як “добру обізнаність із чим-небудь” чи “коло повноважень організації, установи або особи” [3:560]. Очевидно, що для цілей нашого дослідження підходить тільки перше визначення, однак його зміст слід розширити, тому що у нашому випадку мова йде не тільки (а можливо, й не стільки) про



знання, але й про навички та уміння. Поняття ж “компетентності” згаданий словник визначає як властивість за значенням слова “компетентний”, тобто як поінформованість, обізнаність, авторитетність. Для нашого дослідження таке визначення також потребує модифікації, оскільки воно знову обмежується знаннями й потребує доповнення посиланням на необхідність наявності здатності виконувати відповідну фахову діяльність.

В деяких дослідженнях з теорії та методики навчання [2] вищезгадані терміни інтерпретуються як синоніми й розглядаються як результат навчання. В інших працях [4; 8; 12], “компетенція” вважається складовою поняття “компетентність” й визначається як соціально визнаний рівень знань, вмінь і навичок, досвід та цінності, необхідні для здійснення професійної діяльності; особистісні якості та потенційні здібності людини діяти у незнайомій ситуації; можливість встановлення зв’язку між знанням та операційною дією у ситуації вирішення проблеми. У цьому визначенні не зовсім зрозуміло, що мається на увазі під “цінностями, необхідними для здійснення професійної діяльності”, бо загалом є очевидним, що для перекладацької діяльності достатньо знань, вмінь і навичок, а наявність відповідного досвіду може сприяти гарантії достатньо високого рівня такого виконання. Так само двозначно виглядають і “особистісні якості”, більшість з яких, вірогідно, не пов’язані з процесом формування фахової компетенції. До числа згаданих якостей, що можуть бути результатом навчання майбутніх перекладачів, можна віднести хіба що психологічну стійкість, тобто здатність перекладати в умовах значного психологічного стресу, характерного для більшості видів усного перекладу, а також засвоєння професійної етики перекладача. Виділення “потенційних здібностей діяти у незнайомій ситуації” як окремого компонента видається недоцільним для визначення фахової компетенції перекладача, оскільки така здатність поглинається змістом понять “навички та уміння”, однією з ознак яких якраз і є здатність їх перенесення на нові ситуації. Сказане вище стосується й останнього компонента змісту поняття “компетенція”, тобто “встановлення зв’язку між знанням та операційною дією у ситуації вирішення проблеми”, бо подібне встановлення також входить до складу вже згадуваних понять “навички та уміння” і є невід’ємною складовою здатності здійснювати

фахову діяльність, змістом якої, у нашому випадку, якраз і є постійне вирішення перекладацьких проблем. Крім того, словосполучення “операційна дія” видається термінологічно невдалим, в усякому разі, з точки зору теорії діяльності: дії складаються із операцій; а в терміні “операційна дія” така ієрархія порушується.

Що стосується поняття “компетентність”, то воно трактується як набута характеристика особистості, зокрема, як здатність останньої приймати самостійні рішення та діяти, спираючись на набуті знання і досвід. Іншими словами, компетентність розглядається як активний прояв компетенції, тобто як поняття, що є ближчим до “знаю як”, аніж “знаю що” [4:38]. Це загалом прийнятне для нас визначення потребує певного розширення, оскільки знову, як і у випадку з компетенцією, звужує зміст поняття лише до знань, не згадуючи навичок та умінь, які є важливими для перекладацької діяльності. Можна, звичайно, вважати, що поняття “навички та уміння” поглинаються поняттям “досвід”, однак, аналізуючи поняття “компетенція”, ми розглядали його як елемент, окремий від навичок та умінь, а тому, з метою однозначності термінів у даному викладі, будемо й далі трактувати його як сукупність знань, навичок та умінь, набутих в результаті практичної роботи, а не навчання.

Характерною рисою компетентності вважається контекстуальність, тобто неможливість її відриву від контексту діяльності, оскільки вона пов’язана із останньою [12]. Доцільно враховувати, що компетентність є результатом ступеня сформованості компетенції, тобто вона демонструє потенційні можливості людини, а не описує процес її здобуття (тобто навчання) або зміст чи методи згаданого процесу. Компетентність може розглядатися як міра здатності особи, що вважає себе фахівцем, здійснювати відповідну діяльність у конкретно визначений час. Зрозуміло, що така міра, тобто рівень компетентності будь-якого спеціаліста, потребує вірної та надійної оцінки, для чого важливо керуватися чіткими й попередньо розробленими стандартами.

Таким чином, у випускника ВНЗ повинні бути сформовані певні компетенції, які він використовуватиме у процесі своєї професійної діяльності та які свідчатимуть про рівень його компетентності. А отже, перехід у сучасній педагогіці від знанісво-орієнтованого підходу до компетентнісного видається виправданим та перспективним,

оскільки мало тільки знати, треба вміти свої знання реалізовувати на практиці. Це спричиняє зміни у моделі навчання (як у змісті, так і в його організації) та накладає свій відбиток на процес формування та зміст, зокрема перекладацької компетенції.

Аналіз існуючих точок зору на це питання в дослідженнях з теорії та методики навчання майбутніх перекладачів [1; 6; 7; 11] показує, що існують певні розбіжності на компонентний склад професійної перекладацької компетентності, аналіз яких ми, зважаючи на обмеженість обсягу даної роботи, опускаємо й наведемо у інших роботах. Узагальнені результати такого аналізу дозволили припустити, що найбільш обґрунтованими претендентами на включення до перекладацької компетентності як мети навчання майбутніх перекладачів, є такі складові: 1) *фахова компетенція* (наявність відповідних знань, умінь та навичок для ефективного виконання своєї професійної діяльності: знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльних лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів та стилів письмового та/або усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння новітніми інформаційними технологіями; психічні якості перекладача, його поведінка, вміння контролювати емоції, вирішувати типові професійні завдання); 2) *інтелектуальна компетенція* (освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички); 3) *мовна компетенція* (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі); 4) *мовленнєва компетенція* (особливе “перекладацьке” володіння мовами перекладу та оригіналу як на рецептивному, так і на продуктивному рівні); 5) *семантична компетенція* (глибоке розуміння тексту; вміння “побачити” та передати імпліцитну складову тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями позамовної предметної галузі); 6) *текстотвірна компетенція* (вміння правильно визначити тип тексту оригіналу, його структуру й складові елементи, знати алгоритм переходу – перекладацькі стратегії та прийоми – від тексту оригіналу до тексту перекладу із збереженням типологічних ознак); 7) *інтерпретаційна компетенція* (здатність до “перекладацької” інтерпретації вихідного

тексту, тобто бачення його очима носія іншої мови, культури); 8) *міжкультурна компетенція* (знання з країнознавства – культура, традиції; соціокультурні дані; володіння, розуміння та вміння передати мовою перекладу реалії, пов'язані з життям та побутом країни, мова якої задіяна у перекладі).

Викладений вище склад перекладацької компетенції є гіпотетичним і потребує експериментальної перевірки в процесі складання системи вправ та встановлення їх ефективності в процесі формування фахової компетенції конкретних студентів з конкретно визначеними цілями навчання, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингв. ф-тов. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Карабан В.І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову: Граматичні труднощі / В.І. Карабан. – К.: 1997. – Ч.1. – 317с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с.
7. Левковская Я.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в ВУЗе на основе акмеологического подхода : автореферат дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования” / Я.В. Левковская. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58-64.
9. Черноватий Л.М. Особливості різних видів перекладу та зміст формування фахової компетенції майбутніх перекладачів / Л.М. Черноватий // Наук. записки. – Вип. 75(5). – Сер.: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2007. – С. 22-26.

10. Черноватий Л.М. Проблематика досліджень у галузі методики навчання перекладу як спеціальності / Л.М. Черноватий // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2004. – №635. – С. 192-197.
11. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
12. Smith, M. K. (1996, 2005) 'Competence and competencies', the encyclopedia of informal education [електрон. ресурс] / М. К. Smith. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>

УДК 378.016:811.111'253

## ЮРИДИЧНІ І НОРМАТИВНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ НАВЧАННЯ

*Ганічева Т.В., канд. пед. наук (Харків)*

Стаття розглядає зміст формування перекладацької компетенції. Аналізуються юридичні й нормативні аспекти перекладацької діяльності.

**Ключові слова:** зміст навчання майбутніх перекладачів, перекладацька компетенція, юридичні і нормативні аспекти перекладацької діяльності.

**Ганічева Т.В. Юридические и нормативные аспекты переводческой деятельности как объект обучения.** Статья рассматривает содержание формирования переводческой компетенции. Анализируются юридические и нормативные аспекты переводческой деятельности.

**Ключевые слова:** содержание обучения будущих переводчиков, переводческая компетенция, юридические и нормативные аспекты переводческой деятельности.

**Ganicheva T.V. Legal and Normative Aspects of Interpreter's/Translator's Activity as the Object of Teaching.** The article deals with the subject-matter of developing the interpreters'/translators' competence. The issues concerning legal and normative aspects of the interpreter's/translator's activity are analyzed.

**Key words:** subject-matter of interpreters'/translators' competence development, interpreters'/translators' competence, legal and normative aspects of interpreter's/translator's activity.

З кожним роком Україна все впевненіше інтегрується у світове співтовариство, розвиває міжнародне співробітництво з іншими країнами у різних сферах: промисловості, торгівлі, культурі, науці, освіті тощо. Для забезпечення ефективного європейського співробітництва у зазначених сферах потрібні фахівці, здатні виконувати переклад, як усний так і письмовий, на професійному рівні. За останні десять років з'явилося немало досліджень, присвячених вивченню феноменів міжмовного і міжкультурного спілкування, компонентного складу перекладацької компетенції, а також інших аспектів перекладацької діяльності. Дослідженню проблеми навчання перекладу як спеціальності в цілому присвячено ряд робіт (І.С. Алексєєва [1], В.Н. Комісаров [2], Л.К. Латишев, В.І. Провоторов [3], А.Л. Семенов [5] та ін.). Спільним для більшості досліджень є те, що вчені вивчають зміст процесів іншомовного спілкування з позиції лінгвістичних досліджень. Чимало питань, пов'язаних з методикою навчання перекладу, таких як співвідношення різних видів вправ для підготовки перекладачів, визначення перекладацьких труднощів, процедура оцінювання перекладів, аналіз і підбір галузевих текстів як навчального матеріалу для підготовки перекладачів тощо залишаються відносно малодослідженими.

Однією з головних цілей навчання майбутніх перекладачів у мовному вищому навчальному закладі є формування перекладацької компетенції, зокрема її професійно-технічної складової, куди, зокрема, входять юридичні та нормативні аспекти фахової діяльності перекладача. Ці компоненти є відносно новими для роботи перекладача в Україні, оскільки вони є наслідком впровадження ринкових відносин у нашій країні. Відповідно, вони є малодослідженими, що й зумовлює **актуальність** і важливість даного дослідження.

**Метою статті** є постановка проблеми визначення змісту юридичних та нормативних аспектів професійної діяльності перекладача як об'єкта навчання на факультеті іноземних мов. **Завданнями** статті є аналіз питань, пов'язаних з технічними проблемами реалізації поставленої мети.

Сучасні процеси глобалізації викликають стрімке зростання ролі міжнародного обміну інформацією та її перекладу в різних сферах діяльності людей. З одного боку, з'являються переклади нових типів документів (контракти, установчі документи, митна й фінансова

документація), що свідчить про активізацію ділових контактів українських підприємств із закордонними партнерами. З іншого – спостерігається також зростання обсягу перекладу особистих документів, що свідчить про активізацію міграційних процесів на території України. Зазначена тенденція дозволяє припустити, що до програми підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності „Переклад” у мовних вищих навчальних закладах доцільно вводити теоретичні та практичні курси з перекладу комерційної документації і особистих документів. Як правило, переклад особистих документів, а також паперів, що відносяться до комерційної літератури, вимагає подальшого нотаріального засвідчення, що підвищує відповідальність перекладача за виконану роботу. Юридичні аспекти перекладацької діяльності включають цілу низку питань, з яких ми розглянемо лише два – авторське право перекладача на неопублікований переклад і юридичну відповідальність перекладача за його діяльність.

Проблема авторського права перекладача є на сьогодні досить гострою і до кінця невирішеною, навіть коли мова йде про опублікований переклад. Якщо перші закони про авторське право на свій твір були прийняті в Англії ще на початку XVIII століття, то вирішенням проблеми авторського права перекладача серйозно стали займатися лише у XX столітті. Так, на XIX Генеральній конференції ЮНЕСКО, яка відбулася у 1976 р., розглядалася ця проблема й були прийняті рекомендації щодо юридичної охорони прав перекладачів і перекладів, а також розроблені практичні засоби щодо покращення статусу перекладачів. У цьому документі говориться, що рекомендації поширюються на усіх перекладачів, як штатних, так і нештатних. На жаль, цей документ не містить чіткого пояснення різниці між опублікованим і неопублікованим перекладом. Проте, в цьому документі йде мова про переклад літературного або іншого твору, який є, скоріше, опублікованим. В українському законодавстві також не описуються авторські права перекладача на переклад, коли він є неопублікованим. Якщо Держстандарт («Неопублікований переклад») існував до 1988 р., що передбачав згадування прізвища перекладача на титульному аркуші, то нова редакція згаданого держстандарту від 1988 р. вже не передбачає такого згадування. Сьогодні прізвище перекладача на титульному аркуші майже не згадується, за виключенням нотаріально засвідчених перекладів.

Таким чином, можна дійти висновку, що фактично, після виконання перекладу і отримання платні за виконану роботу, перекладач не має жодних авторських прав на свій переклад. Це може призвести до того, що у випадку копіювання цього перекладу у комерційних або інших цілях, перекладачу буде досить важко довести свої авторські права. Частковим вирішенням цієї проблеми може бути рекомендація для перекладачів ставити свій підпис на перекладі.

Іншим важливим питанням є розгляд юридичної відповідальності перекладача за виконану роботу. Виходячи з того, що студенти-перекладачі можуть стикатися з питаннями про юридичну і матеріальну відповідальність у своїй майбутній практичній діяльності, виконуючи переклад юридичної документації, комерційних або особистих документів, вони повинні бути обізнані з вимогами до якості перекладу, а також з відповідальністю, яку вони несуть за переклад згідно законодавства України. Таким чином, видається доцільним включити до змісту програм підготовки фахівців зі спеціальності „Переклад” інформацію щодо нормативних і юридичних аспектів перекладацької діяльності.

Наступним важливим аспектом перекладу як професійної діяльності є поняття норм. Всупереч поширеній думці про відсутність будь-яких норм, що регламентують перекладацьку діяльність в умовах ринкової економіки, такі норми існують і саме на їх основі має визначатися навантаження перекладача, враховуватися терміновість перекладу і оплата праці перекладача.

Враховуючи обсяг статті, зосередимо увагу на двох питаннях: на видах письмового перекладу та на так званому „робочому перекладі”. Згідно з Інструкцією щодо апробації міжгалузевих норм часу на переклад і переробку науково-технічної літератури і документації [4], письмовий переклад можна поділити на три види: переклад-чернетка, який містить основний зміст оригіналу і може мати неточності у термінології і стилі викладу; робочий переклад – повноцінний і стилістично грамотний переклад, який повністю відображає зміст оригіналу, але може містити певні неточності у термінології; переклад для опублікування – повноцінний, стилістично грамотний і якісний переклад, який повністю відображає зміст оригіналу і який пройшов редагування науковим редактором.

Зосередимо увагу на робочому перекладі, оскільки саме цей вид



перекладу найточніше відповідає вимогам до неопублікованого перекладу і потребує подальшого нотаріального або іншого засвідчення. Крім того, саме цей вид перекладу є найбільш частотним на ринку праці перекладачів. В Україні офіційною одиницею підрахунку обсягу неопублікованого тексту вважається авторський аркуш, обсяг якого становить 40 тисяч знаків (24 сторінки по 1860 знаків), включаючи пробіли між словами. З іншого боку, підрахунок обсягу тексту певними вітчизняними та іноземними замовниками нерідко здійснюється шляхом підрахунку самостійних слів. У таких випадках, перекладач-початківець може зіткнутися з прихованими проблемами. Справа в тому, що обсяг перекладу українською мовою суттєво перевищує обсяг оригіналу англійською мовою на (10-15 %). Враховуючи структурні розбіжності англійської та української мов, одна сторінка українського тексту містить більше слів, ніж така ж сторінка англійського тексту. Усі такі особливості повинні бути враховані під час визначення норм навантаження і оплати праці перекладача.

За згаданим документом-інструкцією, нормативи навантаження перекладача визначаються не за обсягом оригіналу, а за обсягом перекладу, незалежно від напрямку перекладу. Згідно з нормативами на письмовий переклад (з іноземної мови на рідну), перекладач повинен перекладати 8 сторінок на день по 1860 знаків, включаючи роботу зі словниками і довідковою літературою, виконання перекладу-чернетки та доведення тексту перекладу до рівня „робочий переклад”. Такі норми перекладу для професійного перекладача не є жорсткими, однак можуть бути причиною стресу для початківців, а отже студентів слід готувати відповідно. Приблизно такими ж нормативами керуються у багатьох перекладацьких компаніях для визначення терміновості перекладу: 8 сторінок на день – переклад не є терміновим, 12, 16 і 24 сторінки на день – терміновий, виконується з підвищенням платні. Обсяги, що перевищують 24 сторінки на день вважаються нереальними для якісного перекладу. Досвідчений перекладач здатний перекласти 24 сторінки на день, але він не може працювати у такому темпі постійно. Згідно ж із нормативами на письмовий переклад з рідної мови на іноземну, перекладач повинен перекладати по 6 сторінок на день (нетерміновий переклад). Враховуючи викладені вище нормативні аспекти перекладацької сфери, можна дійти до висновку, що такі аспекти „нелінгвістичної”

діяльності перекладача мають входити до змісту підготовки майбутніх перекладачів, оскільки студенти повинні знати не тільки „лінгвістичні” аспекти перекладу, володіти професійними навичками та уміннями, але й усвідомлювати особливості їхньої майбутньої професії, бути психологічно готовими виконувати доручену роботу якісно і в межах встановлених норм, а також нести юридичну відповідальність за якість виконаного перекладу.

Вивчення нормативних і юридичних документів, пов’язаних із перекладацькою діяльністю, аналіз практичних занять з теорії і практики перекладу, ознайомлення з роботою перекладацьких компаній, а також приватні бесіди з перекладачами дозволяють зробити висновок про те, що до змісту підготовки фахівців зі спеціальності „Переклад” у мовних вищих навчальних закладах доцільно ввести спеціальний теоретичний і практичний курс з нормативних і юридичних аспектів перекладацької діяльності. Змістом такого спецкурсу, крім засвоєння відповідної інформації, може бути також виконання вправ на переклад документації, особистих документів, інших клішованих текстів з дотриманням норм часу і якості його виконання.

**Перспектива** подальшого дослідження вбачається у відборі відповідної інформації для включення до змісту навчання майбутніх перекладачів. На подальших етапах доцільно також відібрати найтипівіші клішовані документи, провести аналіз їх мовних та структурних особливостей, створити банк даних відповідних кліше, розробити алгоритми їх перекладу та комплекси вправ для їх вивчення, експериментально перевірити їх і проаналізувати одержані результати. У більш віддаленій перспективі можна розглядати можливість розробки програми для електронного перекладу відповідних документів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение / Алексеева И. С. – СПб. : СПбГУ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

4. Межотраслевые нормы времени на работы, выполняемые в библиотеках: Центральное Бюро нормативов по труду Министерства по труду и социальному развитию РФ [Электрон. ресурс] : [сайт науч. библиотеки Томск. гос. ун-та] – Режим доступа : [http://www.lib.tsu.ru/index\\_about.php?id=611](http://www.lib.tsu.ru/index_about.php?id=611). – Загл. с экрана.
5. Семенов А. Л. Основные положения общей теории перевода : [учеб. пособие] / А. Л. Семенов. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – 99 с.

УДК 378.091.64:81'243

**METHODS OF ADAPTING FOREIGN LANGUAGE  
TEXTBOOKS ACCORDING TO NEEDS  
AND MOTIVATIONS OF PUPILS AND STUDENTS**

*Goodman B., M.S.Ed., doctoral student  
(Philadelphia and Dnipropetrovsk)*

The article discusses the rationale for teachers to adapt the contents and activities contained in a textbook according to the learning needs and internal motivation of their pupils or students. Questions teachers should ask themselves to determine what parts of a textbook need to be adapted are discussed. Finally, specific approaches to adapting a textbook are explained.

**Key words:** textbooks, classroom activities, secondary school, university, motivation, student needs.

**Гудман Б. Методи адаптації підручників з іноземної мови у відповідності до потреб та мотивації учнів і студентів.** Стаття обговорює підходи, якими може скористатися викладач з метою адаптування змісту та видів навчальної діяльності, що містяться в обраному підручнику, до навчальних потреб та внутрішньої мотивації своїх учнів або студентів. Аналізуються питання, які повинен поставити перед собою викладач, щоб визначитися, які частини підручника потребують адаптації. Крім того, пояснюються специфічні методи адаптації підручника.

**Ключові слова:** підручники, види навчальної діяльності, загальноосвітня школа, університет, мотивація, потреби того, хто навчається.

**Гудман Б. Методы адаптации учебников по иностранному языку в соответствии с потребностями и мотивацией учеников и студентов.** В статье обсуждаются подходы, которыми может воспользоваться преподаватель с

целью адаптации содержания и видов учебной деятельности в избранном учебнике к учебным потребностям и внутренней мотивации своих учеников или студентов. Анализируются вопросы, которые должен поставить перед собой преподаватель, чтобы определиться, какие части учебника требуют адаптации. Кроме того, объясняются специфические методы адаптации учебника.

**Ключевые слова:** учебники, виды учебной деятельности, общеобразовательная школа, университет, мотивация, потребности обучаемого.

The American president Abraham Lincoln is reported to have said, “you can fool some of the people all of the time, and you can fool all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all of the time.” While it would be inappropriate to suggest that the craft of teaching is anything like the art of political deception, Lincoln’s sentence can be rewritten in a parallel style to refer to using a language textbook as follows: “You can use a textbook with some of the people all of the time, you can use a textbook with all of the people some of the time, but you cannot use a textbook with all the people all of the time.” There may be some teachers and students together who feel that the best way to learn a language is to do every task in a textbook as designed by the authors. There may also be some textbooks that can always be used unchanged with a particular group of students because these textbooks are written by experienced teachers, contain all the elements students need, and can be completed in the time available for teaching [2]. It is not possible, however, to say that a whole textbook may be used by all teachers with all students. This notion goes beyond perhaps already obvious concerns as choosing textbooks appropriate for students’ age, language ability, and, for university students, their major (specialty). Even the best textbooks have a set of strengths and weaknesses—aspects that make them user-friendly and aspects that aren’t included or aren’t easily used by teachers and students. For example, grammar structures might be chosen and placed in the textbook in an order that doesn’t match a particular group of students’ needs or readiness for acquisition [2]. Discussion questions may be nonexistent, or they might be written for a population with specific work and travel experiences that a typical Ukrainian pupil or student does not have yet.

To evaluate the amount of adaptation a book requires, teachers are encouraged to look through a textbook multiple times and ask themselves

questions that lead to familiarization with the textbook and personalization of the textbook [2]. Questions to ask in the process of familiarization include:

1. What is the physical appearance of the textbook?
2. What are the topics and skills?
3. What questions and tasks are asked of students?
4. What is the target language level?
5. What kinds of activities and sources are included?
6. How much time is each unit or lesson supposed to take?

When determining how to personalize a textbook for students, more questions need to be answered. First, *Will this book appear interesting to my students?* If not, the teacher may have to take some extra time to prove to the students why a textbook is useful [2]. For example, many students nowadays do not find the practical English textbook written by V.D. Arakin to be appealing in any way, but some teachers still believe that the book offers some useful grammar points and exercises. In that case, the teacher can anticipate resistance and be prepared to tell students directly, “I understand this may not be your favorite book, but it has some very good materials for reviewing grammar.” Teachers should also be ready to mention the short-term and long-term goals in using a textbook. A long-term goal may include “this book will help you prepare for the IELTS exam” or “understanding the grammar rules as explained by V.D. Arakin will help you answer grammar questions when you are a teacher.” A short-term goal may be articulated as, “I know past tense forms/ progressive forms of the verbs are very confusing, so we are going to do some practice with them today.” Such explanations of goals should be targeted to the anticipated career and language goals of a particular group of students.

If the topics in a textbook are important but not interesting, and the activities don't appear designed to generate interest, the teacher may have to add questions or activities that lead students naturally from their current state of interest into a heightened one. This may be done through pictures, jokes, or personal questions. Alternatively, the teacher may take the opportunity to let students talk about why something is not interesting for them. The teacher should take care in the second case not to challenge the students' opinion or try to prove them wrong. Thus, such a task works when talking about different types of movies or foods

(which are a matter of taste), but not when talking about school and homework!

Another question concerns the level of difficulty of the textbook: *Is the language in the book too difficult, too easy, or just right?* Language that is too difficult will need extra explanation from the teacher, or activities will need to be curtailed to use fewer vocabulary words or grammar forms. Language that is too easy requires more challenging activities, or supplemental vocabulary lists if the goal of teaching is vocabulary development. *Are there activities that are missing?* Some books have no listening tasks; others have grammar and vocabulary but no speaking activities. *Are there things in here I don't feel I can teach?* If an element is required by the school or national curriculum, or important for students to know in the future, a teacher may need to consult with a senior colleague. Otherwise, cutting a topic or exercise is a possibility. *How much time do I have to teach these things?* Some teachers believe it is their job to cover as much material in a textbook as possible. An alternative approach, however, is to take the best or most important elements of a textbook and cover them well in the time one has available. *How much power do I have to change things?* If inspectors or educational staff who review teachers' lesson plans insist that teachers cover the material 'lock-step' (in the manner and order proscribed in the textbook), some methods of adapting a textbook cannot be implemented. Similarly, some students may be easily upset if things are taught 'out of order' or if they don't use all of a textbook. Again, teachers must be prepared sometimes to explain to their students the reasons for making changes.

At the end of this familiarization and personalization process, the teacher should be able to categorize chapters and tasks of a textbook as either completely suitable, completely unsuitable, or partially suitable. For those elements of the book that are completely or partially unsuitable, there are several options the teacher can choose from. Teachers can *omit* the unit or task—not use it at all. Teachers can *resequence*. This means that some aspects of the book may be used out of their original order—either because one topic or task is more difficult and should be done later in the course, or because timewise it fits better in another part of the year. Teachers can *change the lesson focus, goal, or instructions*. For example, a grammar cloze activity may be used as a speaking activity; one student can complete a sentence orally, and another student can

respond. A reading passage can be used not for general reading comprehension, but for students to find key grammar structures and to analyze their meanings. Teachers can *have students make their own materials*. If a book does not have sufficient dialogues, for example, students can be asked to use key vocabulary or grammar structures from the textbook to write their own dialogues in pairs or groups of three and present them to the whole class. If a topic has no conversation questions, students can write their own questions to ask other students in a “pair shuffle”—students line up in twos and ask each other questions, then change partners and ask the same questions to a new partner [1].

A specific example of adaptation comes from work in 2003-2004 with an English textbook which had very lengthy reading passages containing highly specific adjectives and technical vocabulary. It was pointed out that many reading activities that are conducted with less difficult texts are still possible to use such as:

**1. Pre-reading activities**—vocabulary and grammar presentation, student discussion of general questions about the topic they will read, and predicting the story contents from the title; and

**2. Previewing activities**—students skim the whole passage, read only the first and last paragraph, or read the first and last lines of each paragraph to try to guess what the text is about.

In addition, the reading passages could be adapted in the following ways:

1. Students may be asked only to **scan** the text for certain information, vocabulary, or grammar structures.

3. The teacher may **divide the text into sections** and have groups or pairs do a comprehension or discussion task with a portion of it.

4. Have students **pantomime or act out** all or part of the text [1].

In conclusion, whatever teachers do with a textbook, they need to be enthusiastic about it. They need to believe that the textbook and its contents have something meaningful to offer their students. The textbook should be seen as a starting point for building up students’ knowledge from where they are currently to where they need to be. The textbook should not be treated as the ultimate source of all knowledge or as the curriculum in and of itself. From this philosophical viewpoint of teaching, adaptation of a textbook is both natural and inevitable.

## LITERATURE

1. Short D. New ways in teaching English at the secondary level / D. Short. – Alexandria: VA; TESOL, 1999. – 314 p.
2. Woodward T. Planning lessons and courses / T. Woodward. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 266 p.

УДК 378. 147811.111

## ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-МЕТОДІВ

*Дегтярьова Ю.В., канд. пед. наук (Дніпропетровськ)*

У статті аналізується поняття та структура методу “Case Study”, виділено кілька проблемних областей, на які викладач має в звернути увагу при використанні даного методу. Наводиться опис експериментального впровадження кейс-технологій у рамках модульно-рейтингової системи при дистанційному навчанні англійської мови студентів всіх спеціальностей.

**Ключові слова:** кейс-метод, іноземна мова, навчання, інформаційні технології.

**Дегтярева Ю.В. Повышение эффективности изучения иностранных языков при помощи использования кейс-методов.** В статье анализируется понятие и структура метода “Case Study”, выделены несколько проблемных областей, на которые преподаватель должен обратить внимание при использовании данного метода. Приводится описание экспериментального внедрения кейс-технологий в рамках модульно-рейтинговой системы при дистанционном обучении английскому языку студентов всех специальностей.

**Ключевые слова:** кейс-метод, иностранный язык, обучение, информационные технологии.

**Degtyaryova Y.V. Foreign Language Learning Enhancement through Using Case Studies.** The article discusses the types of case studies available to language learners and teachers and elaborates the methodology of using case studies to maximize student’s talking time in the language classroom. The description of the experimental introduction of case-technologies within the rating-modular system is given. That concerns distant EFL teaching of students of all specialties.

**Key words:** case- study, foreign language, teaching/learning, information technologies.



Кейс-метод (case-study), в сучасному його розумінні, був вперше застосований у Гарвардській бізнес-школі, яка добре відома своїми інноваціями. На початку двадцятого століття в Гарварді викладачі почали на додаток до лекцій організовувати обговорення студентами різноманітних ситуацій, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю. Викладач “презентував проблему, ситуацію”, перед студентами ставилося завдання і розглядалися різні варіанти його вирішення. Тому нерідко кейс-метод називають ще ситуаційною методикою.

Нова хвиля інтересу до методики Case Study почалася в 90-ті роки. Реформування економіки породило значний попит на фахівців, які вміють діяти в ситуаціях невизначеності, високого ступеня ризику, вміють аналізувати та приймати рішення. У ВНЗ почалось масове оновлення дисциплін і курсів. Менеджмент, маркетинг, політологія, соціологія стали заповнювати освітній процес, що несло за собою розширене впровадження інтерактивних методів навчання [1].

Зміни, що відбуваються в освіті, багатьма аналітиками були охарактеризовані як перехід від класичної до пост-класичної освіти. Цей перехід виявився у зміні цілей і цінностей освіти, коли акцент робиться на індивідуальності тих, хто навчається, інноваційних, творчих та неповторних шляхах розв'язання проблем, а метою навчання визначається компетентність та самостійність [1].

Оскільки основний акцент робиться на самостійному мисленні, здатності доносити свої думки до аудиторії і конструктивно відповідати на критику своїх колег, то цей метод (ситуативна методика або метод кейсів) ідеально підходить для навчання іноземної мови, тому що він надає студентам можливість творчо застосувати вивчений мовний матеріал на базі своїх професійних знань. Тут слід зазначити, що використання кейс-методу обмежується рівнем мовної підготовки студентів, оскільки він вимагає володіння на досить високому рівні трьома аспектами мови (фонетикою, лексикою, граматикою) і всіма видами мовленнєвої діяльності (читанням, говорінням, аудіюванням та письмом). Отже, він може бути рекомендований при роботі зі студентами старших курсів або з сильними групами I та II курсів.

Ситуаційна методика включає в себе численні методи навчання, а перевага віддається методам стимулювання і мотивації навчально-

виховної діяльності. Таким чином, цю методику (кейс-метод) можна представити як складну систему, в яку інтегровані інші, більш прості методи пізнання. До них належать моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи й інші форми та методи навчання. Кейс-метод – це не просто методичне нововведення, адже розповсюдження методу безпосередньо пов'язано зі змінами в сучасній ситуації в освіті. Можна сказати, що метод направлений не стільки на засвоєння конкретних знань або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студента і викладача [2].

При всій різноманітності видів кейсів, всі вони мають типову структуру. Як правило, кейс включає в себе [3, 4]:

- Ситуацію: випадок, проблема, історія з реального життя
- Контекст ситуації: хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації.
- Коментар ситуації, репрезентований автором.
- Питання або завдання для роботи з кейсом.
- Додатки.

Тут на перший план виходить кілька проблемних областей, на які викладач повинен в першу чергу звернути увагу.

1. Джерелом матеріалу для кейсів можуть бути або реальні ситуації з практики, або взяті з вторинних джерел, наприклад, ЗМІ, або вигадані; причому останні зустрічаються найчастіше. Але в будь-якому випадку навчальна ситуація спеціально готується (пишеться, редагується, конструюється) для цілей навчання. Методична обробка конкретних ситуацій, які використовуються для обговорення або інших навчальних цілей, повинна створити творчу й одночасно цілеспрямовану, керовану атмосферу в процесі обговорення. Простежити за цим – одне з основних завдань викладача.

2. Навчальних ситуацій може бути багато, але при будь-яких їх різновидах робота з ними повинна навчити студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми та (або) тенденції, знаходити самостійне творче рішення. Наявність реальної, актуальної з точки зору навчання, інформації – це необхідна, хоча й недостатня умова наявності навчальної ситуації.

3. Для того, щоб використання даного методу було найбільш ефективним, викладач повинен заздалегідь подбати про те, щоб наявного мовного матеріалу учням вистачило для реалізації поставлених завдань. Доцільним є попереднє повторення необхідного матеріалу або закріплення необхідних навичок на заздалегідь спланованих вправах. Якщо взяти за приклад підручники *International Legal English* [7] або *Market Leader* [8], то в них будь-яке *Case Study* дається тільки після проходження відповідної теми/тем: *Case Study* по *Contract Law*, наприклад, у підручнику *International Legal English* поміщено після вивчення тем *Contract Law*, *Employment Law & Sale of Goods*.

4. Не слід занадто перевищувати рівень допомоги, яка надається студентам у виборі лексико-граматичного матеріалу, особливо, коли прив'язка до теми не настільки наочна, як у наведеному вище випадку, адже в *Case Study* самостійність всіляко вітається. Тому іноді необхідно вказати лише напрямок пошуків, а вибір залишити за студентами.

5. Нарешті необхідним є ретельний, але не надмірний контроль. Роль викладача, зокрема, викладача іноземної мови, не в тому, щоб постійно стежити за фактичною та мовною правильністю висловлювань студентів, а в тому, щоб допомагати швидко вирішувати проблеми, вміло підказувати, не перериваючи ходу обговорення. Те, що було зроблено не так, або не зовсім так, можна обговорити на заключному етапі *Case Study*, оскільки він якраз і передбачає всебічний критичний аналіз.

Що стосується організації роботи з кейсом, то тут варіантів дуже багато, тому це ще одна можливість для творчості самого викладача. Ми пропонуємо максимально узагальнену модель заняття, за якою може бути організована робота [6].

Етапи організації заняття:

1. *Етап занурення у спільну діяльність.*

Основне завдання цього етапу: формування мотивації до спільної діяльності, проява ініціатив учасників обговорення. На цьому етапі можливі наступні варіанти роботи:

Текст кейсу може бути розданий студентам до заняття для самостійного вивчення та підготовки відповідей на питання. На початку заняття виявляються базові знання студентів стосовно

матеріалу кейсу і їхня зацікавленість в обговоренні. Виділяється основна проблема, що лежить в основі кейсу.

*2. Етап організації спільної діяльності.*

Основне завдання цього етапу – організація діяльності з вирішення проблеми. Діяльність може бути організована в малих групах, або індивідуально. Слухачі розподіляються викладачем по тимчасовим малим групам для колективної підготовки відповідей на питання протягом певного часу. У кожній малій групі (незалежно від інших груп) йде зіставлення індивідуальних відповідей, їх доопрацювання, вироблення єдиної позиції, яка оформляється для презентації. У кожній групі вибирається або призначається “спікер”, який буде представляти рішення. Якщо кейс грамотно складений, то рішення груп не повинні збігатися. Спікери представляють рішення групи і відповідають на питання студентів інших малих груп. Викладач організує і направляє загальну дискусію.

*3. Етап аналізу та рефлексії щодо спільної діяльності.*

Основне завдання цього етапу – виявити навчальні результати роботи з кейсом. Крім того, на цьому етапі аналізується ефективність організації заняття, обговорюються проблеми спільної діяльності, ставляться завдання для подальшої роботи. Дії викладача можуть бути наступними: викладач завершує дискусію, аналізуючи процес обговорення кейсу і роботи всіх груп, коментує дійсний розвиток подій, підводить підсумки.

При використанні кейс-методу в практичній діяльності з навчання іноземних мов слід пам’ятати про основні принципи даного методу:

- кейс-метод призначений для отримання знань за дисциплінами, темами, істина в яких неоднозначна;
- в процесі співпраці викладача і студентів зусилля останніх спрямовані не на оволодіння готовим знанням, а на його формування;
- результатом такої діяльності є не тільки отримання знань, а й формування навичок та вмінь навчальної роботи; безперечно, такі навички та вміння стануть у нагоді і в майбутній професійній діяльності тих, хто навчається;
- важливою перевагою кейс-методу є формування цінностей, життєвих настанов студентів.

На сьогоднішній день кейс-метод добре зарекомендував себе в освіті як ефективний метод, що дозволяє студентам навчитися продуктивно обмінюватися ідеями, знаходити оптимальне рішення, працюючи в команді, проявляти і удосконалювати аналітичні та оціночні навички та вміння, застосовувати на практиці теоретичний матеріал. Інтеграція кейсів до курсу дистанційного навчання може забезпечити:

- вербальну комунікацію природною мовою, що реалізується у формі діалогової взаємодії студента з комп'ютером, з викладачем, взаємодії студентів у парах і мікрогрупах за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій;
- створення автентичних, комунікативно-орієнтованих ситуацій спілкування іноземною мовою та її навчання; використання інформаційної підтримки (отримання, переробка, зберігання та передача інформації) діяльності студента.

При дистанційній формі навчання кейс-метод дозволяє посилити взаємодію типу студент-студент (поряд із взаємодіями типу студент-викладач і студент-предмет), сприяє швидкій та безпроблемній адаптації студентів до дистанційної форми роботи. Залежно від представленого в ситуації сюжету, цей метод може включати в себе дискусії, рольові або ділові ігри. Його можна використовувати для підготовки або як складову частину навчальної проектної діяльності.

Цінність цього методу при навчанні іноземних мов за дистанційною формою визначається його поліфункціональністю, здатністю вирішення поставлених завдань у комплексі, можливістю актуалізації отриманих раніше знань і життєвого досвіду.

Процес експериментального впровадження кейс-технологій у рамках модульно-рейтингової системи реалізується колективом кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права при дистанційному навчанні англійської мови студентів всіх спеціальностей, починаючи з 2009-2010 навчального року.

Кейс побудований так, щоб спонукати студентів до взаємодії і співпраці, а використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (створення блогів, участь у форумах, чатах і т.д.) забезпечує функції кейса в рамках спеціального освітнього сайту. Кейс має структурні складові:

- Background (Введення),
- Creative Task (Творче завдання),
- Communicative Workshop (Майстерня спілкування).

Ефективність діяльності викладача, що реалізує кейс-метод, пов'язана з втіленням ряду принципів:

- партнерства, співпраці зі студентами;
- використання останніх досягнень педагогічної науки і досвіду колег;
- творчості (перетворення кейса в індивідуально неповторний творчий продукт, посилення ролі творчої імпровізації в ході навчання).

Аналіз анкетування, проведеного серед студентів за підсумками роботи над кейсами показав, що з точки зору 39% опитаних контакти з партнерами в ході навчальної діяльності в рамках дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” дозволяють виявити загальні інтереси, 43% опитаних вважають, що ці контакти полегшують виконання мовних завдань. Майже 80% опитаних вважають, що спільна діяльність у рамках виконання кейсових завдань з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” ініціює спільну діяльність при виконанні завдань і з інших предметів.

Отримані результати свідчать про ефективність кейс-методу як засобу підвищення ефективності навчання у вищій школі, в тому числі, в умовах застосування дистанційної форми навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – К., 2002. – 286 с.
2. Кей-метод: Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.casemethod.ru>. – Загл. с экрана.
3. Евдокимова М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты / М.Г. Евдокимова // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2001. – №4. – С.47-57.
4. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2003. – С. 88-92.
5. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л.К. Гейхман // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – С. 25-32.

6. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom / P. Daly // The Internet TESL Journal. – 2002, November. – Vol. VIII, No. 11 [електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://iteslj.org/>. – Загл. с экрана.
7. Day J. International Legal English / J. Day, A. Krois-Linder. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 290 p.
8. Cotton D. Market Leader Upper-Intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – Longman: Pearson Education Limited, 2001. – 176 p.

УДК 001.4:51]:376-054.62

**ДО ПРОБЛЕМИ ВВЕДЕННЯ  
МАТЕМАТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ  
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ  
МАТЕМАТИКИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ**

*Жовтоніжко І.М., канд. пед. наук (Харків)*

Досліджено проблему введення математичної термінології на початковому етапі вивчення математики іноземними студентами та розглянуто методику введення математичної термінології на прикладі вивчення студентами-іноземцями звичайних дробів.

**Ключові слова:** математична термінологія, іноземні студенти, початковий етап навчання.

**Жовтоніжко И. Н. К проблеме введения математической терминологии на начальном этапе изучения математики иностранными студентами.** Исследовано проблему введения математической терминологии на начальном этапе изучения иностранными студентами математики и рассмотрена методика введения математической терминологии на примере изучения студентами-иностранцами обыкновенных дробей.

**Ключевые слова:** математическая терминология, иностранные студенты, начальный этап обучения.

**Zhovtonizhko I. Problem of Introducing Mathematical Terminology at the Initial Stage of Learning Mathematics by Foreign Students.** The problem of introducing the mathematical terminology at the initial stage of learning mathematics by foreign students has been investigated in the article. The methodology of introducing the mathematical terminology (for example common fractions learning) by foreign students has been examined.

**Key words:** mathematical terminology, foreign students, the initial stage of training.

Вищі навчальні заклади продовжують зберігати стабільне місце у світовій освітній системі, незважаючи на об'єктивні труднощі, пов'язані з політичними та соціально-економічними обставинами, які склалися в Україні. В українські вищі навчальні заклади, як і раніше приїздять іноземні громадяни, щоб отримати професії лікаря, економіста, інженера та ін. Українська вища освіта не втратила свого колишнього авторитету і залишається привабливою для іноземців.

В Україні створено багатоступеневу систему роботи з іноземними студентами. Підготовчі факультети є початковим ступенем їх освіти, оскільки саме з них починається знайомство іноземців з культурою, суспільством України, а також оволодіння мовою в обсягах, необхідних для навчання в українських вищих навчальних закладах відповідно майбутнього фаху.

Аналіз наукової літератури та власний досвід роботи автора статті в системі довузівської освіти свідчить, що під час підготовки студентів до вивчення математики на основних факультетах загострюються мовні, й зокрема, термінологічні проблеми. Тому питання правильності введення математичної термінології іноземним студентам на етапі довузівської підготовки набуває особливої **актуальності**.

**Мета статті** – дослідити проблему введення математичної термінології на початковому етапі вивчення математики іноземними студентами та розглянути методику введення математичної термінології на прикладі вивчення студентами-іноземцями звичайних дробів.

Значний внесок у розв'язання проблеми розкриття поняття “термінологія” та правильності введення наукової термінології у навчальний процес зробили С.В. Гриньов, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, А.А. Реформатський, О.А. Сербенська та інші. Зокрема, питанням введення наукової термінологічної лексики іноземним студентам в умовах довузівської підготовки присвячені праці І.Б. Авдєєвої, Л.М. Буняк, М.І. Зверева, Т.І. Кузнецової, О.А. Лазаревої, Г.В. Міронової, І.М. Мошкової, І.П. Пацей, Г.Н. Холіна та інших.



Як відомо, термін – це слово чи словосполучення, що визначає спеціальне наукове поняття [9]. Термінологія – це сукупність термінів, що складає автономний сектор будь-якої національної мови [3; 7]. Відповідно терміни кожної галузі науки формують свої системи, які за допомогою мовленнєвих засобів визначаються понятійними зв'язками професійних знань. Унікальність термінології полягає в тому, що її предмет потребує як філологічного, так і фахового (технічного, наукового) вивчення одночасно.

До складу дисциплін, що вивчають іноземні студенти на підготовчому факультеті входить не тільки російська мова, а й інші предмети необхідні їм для здобуття вищої освіти. Тому першочерговим завданням для іноземних студентів є оволодіння термінологічною і науковою лексикою. На першому курсі вони мають бути готовими включитися у сферу навчально-професійного спілкування: читати спеціальну літературу, брати участь у практичних та семінарських заняттях, слухати та конспектувати лекції, складати екзамени та заліки, писати реферати, курсові роботи, вести бесіди та дискусії з професійної тематики.

Математика – один із основних предметів, що вивчається на багатьох факультетах вищих навчальних закладів. Тому знання відповідної математичної термінології забезпечує успішне вивчення інших дисциплін природничо-наукового циклу (фізики, хімії, креслення, інформатики). Математична термінологія є великим лексичним проширком мови науки, що містить тисячі термінів. Математична мова має такі властивості як однозначність термінів та визначень, чіткість семантичних та синтаксичних правил, компактність фразеологічних зворотів, уживання стилістично нейтральних, сталих стандартних словесних форм [10: 312].

Викладачі-русисти не завжди встигають ввести в повному обсязі необхідну термінологію для вивчення базового курсу математики через те, що іноземці часто обмежені часом навчання. Тому викладачі математики змушені брати на себе функції русиста на початку введення предмету після чотирьох чи п'яти тижнів вивчення студентами російської мови. Викладачеві доводиться пояснювати незрозумілі слова та нові лексико-граматичні конструкції, які ще не вивчали на заняттях з російської мови.

На початковому етапі вивчення математики особливого значення набувають вимоги до змісту та темпу мовлення викладача. Мова викладача повинна бути чіткою, продуманою, сповільненою, небагатослівною та адаптованою до рівня володіння студентами російської мови. Необхідно пам'ятати, що швидке неадаптоване мовлення викладача сприймається студентами як суцільний звуковий потік, що викликає у них роздратування, а інколи повністю призводить до відмови слухати викладача та брати участь у занятті. Під час пояснення нового матеріалу потрібно також використовувати сучасну термінологічну лексику, яка вживається у навчальних посібниках з математики. Тому одна з основних задач викладача математики – укласти та привести в систему навчальний матеріал, щоб полегшити студентам розуміння окремих висловлювань та подальше їх запам'ятовування.

Об'єм однієї статті не дозволяє висвітлити усі сторони порушеної нами проблеми. Для прикладу зупинимося на вирішенні завдання щодо правильного трактування звичайних дробів.

Часто студенти-іноземці під час вивчення теми “Звичайні дроби” не розуміють трактування дробів при зміні чисельника чи знаменника. На заняттях з російської мови вони вивчають кількісні та порядкові числівники. Студенти, вивчаючи дроби, не розуміють, чому в назві використані порядкові числівники в непрямих відмінках (у знаменниках), чому чисельник, зокрема  $1, 2$  стоїть у жіночому роді ( $\frac{1}{2}$  – одна вторая,  $\frac{2}{5}$  – две пятых або  $3\frac{4}{7}$  – три целых, четыре седьмых). Відповідаючи на такі запитання, викладач повинен звернути увагу студентів на таке трактування: “одна вторая часть единицы – это дробь  $\frac{1}{2}$  (одна вторая), а две пятых части единицы – это дробь  $\frac{2}{5}$  (две пятых). Шесть шестых части единицы – это дробь  $\frac{6}{6}$  (шесть шестых)”. З такого трактування бачимо, що звичайні дроби мають за основу слово “часть” (жіночий рід) чи “часть единицы”.

Окрім того, необхідно звернути увагу на рід того дробу, який читаємо. Як відомо з теорії числівників [8], кількісні числівники не мають граматичного значення роду та числа (наприклад, *шесть корней, шесть частей, шесть уравнений и т.д.*), виключення

складають числівники “один” та “два”, а також складені числівники, які закінчуються на “один” та “два”. Кількісний числівник “один”, а також складені числівники, що закінчуються на “один”, узгоджуються з іменниками за родами та числами (наприклад, *один корень, одна часть, одно решение*), а “два” – за родами (*два корня, две части, два решения*). Тобто легко запам’ятати, що при читанні звичайних дробів чисельник дробу – кількісний числівник жіночого роду (*одна, две и т.д.*), а знаменник – порядковий числівник:

1) у називному відмінку однини для дробу з чисельником “один” чи тим, що закінчується на “один” (*одна восьмая, одна пятидесятая, одна сто шестидесятая, одна двести пятая и т.д.*);

2) у родовому відмінку множини для дробів з іншими чисельниками (*пять девярых, семь двухсотых, три двести двадцатых и т.д.*).

На уроці слід також пояснити, як необхідно читати змішані числа.  $5\frac{1}{2}$  – це змішане число. Змішане число складається з двох частин: 5 – ціла частина, а  $\frac{1}{2}$  – дробова частина.

У підручниках з математики [1; 2] зазначено, що змішані числа необхідно читати так:

$1\frac{1}{2}$  – *одна целая, одна вторая;*

$2\frac{1}{7}$  – *две целых, одна седьмая;*

$3\frac{3}{4}$  – *три целых, три четвертых.*

Із цього прикладу чітко видно, що при читанні цілої частини змішаного числа основою слів “целая” та “целых”, яка визначає їх жіночий рід, не може бути іменник “часть”, так як у випадку зі звичайними дробами. По-перше, термін “целая часть” у даному випадку виконує роль позначення натурального числа, що входить, у свою чергу, до змішаного числа як присудок. Виникає питання: Чому зникає при читанні звичайних дробів слово “часть”? Відповідь на це запитання можна знайти у підручниках з арифметики [4; 5], де стає зрозумілим те, що шуканою основою є іменник жіночого роду “единица”.

Для наочності скористаємося запропонованою Т.І. Кузнєцовою [6: 67] схемою (рис. 1), за допомогою якої можна швидко зрозуміти правило читання звичайних дробів та змішаних чисел. Вона стане в нагоді не тільки викладачам математики, але й викладачам-русистам.

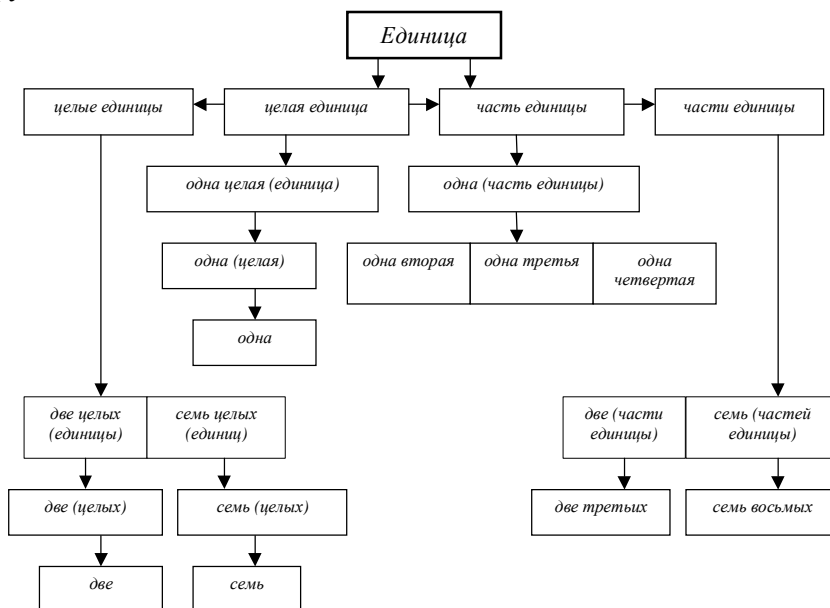


Рис. 1

Таким чином, з того, що було сказано вище, можна зробити такі **висновки**. Базовий курс математики – це найскладніший для іноземних студентів матеріал, але разом з тим він є найголовнішим. На основі матеріалу базового курсу з математики будується вивчення всього курсу математики на підготовчому факультеті, зокрема, алгебри та елементарних функцій, тригонометрії, початкових понять математичного аналізу. Під час вивчення цих розділів математики термінологічна лексика базового курсу багаторазово повторюється та надає можливості швидко засвоїти навчальний матеріал та зрозуміти термінологічну лексику інших дисциплін, а також продовжити навчання на основних факультетах вищих навчальних закладів України.

Ураховуючи дискусійність висвітленої проблеми, вважаємо її перспективною і такою, що потребує подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алеева А.Я. Математика: Вводный курс: учеб. пособие / А.Я. Алеева, Ю.Ю. Громов, О.Г. Иванова, А.В. Лагутин. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2002. – 92 с.
2. Бердник П.Г. Математика: Ч. 1. : учеб. пособие для студентов-иностранцев подгот. фак-тов / П.Г. Бердник, Р.П. Борисенко, О.М. Бочарова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина. – 2009. – 204 с.
3. Гринев С.В. Введение в терминоведение: учеб. пособие / С.В. Гринев. – М. : Изд-во МГУ. – 1993. – 309 с.
4. Зверев Н.И. Математика: Вводный курс: учеб. пособие по математике для студентов-иностранцев / Н.И. Зверев, Е.А. Лазарева, М.М. Олесинова. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 91 с.
5. Кирсанова Т.И. Обыкновенные дроби: урок изучения нового материала. [Электрон. ресурс] / Т.И. Кирсанова. – Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/nfrpkikt/res1/KirsanovaTI.pps>. – Заглавие с экрана.
6. Кузнецова Т.И. На пути интеграции обучения русскому языку общего владения и языку специальности (математика) / Т.И. Кузнецова // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2006. – №2. – С. 62–68.
7. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 3-е изд. – М. : URSS ; Изд-во ЛКИ, 2007. – 254 с.
8. Лекция № 21: Имя числительное как часть речи // Современный русский язык [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://morfema.ru/publ/10-1-0-25>. – Заглавие с экрана.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение : учебник для вузов / А.А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 536 с.
10. Шалаев В.А. Взаимосвязь содержательного и языкового аспектов обучения иностранных студентов естественным дисциплинам / В.А. Шалаев, С.П. Домнич, И.Н. Жовтонишко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки : Тези X Міжнар. наук.-прак. конф., 8–9 черв. 2006 р. / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харьков, 2006. – С. 311–312.

УДК 81'243:378 (73)

**АКАДЕМІЧНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ПРОГРАМИ  
ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ  
В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

*Зіноватна О. М. (Черкаси)*

У статті розглядаються особливості магістерських програм з іноземних мов в університетах США. Порівнюються програми підготовки магістрів академічного (дослідницького) та професійного спрямування, аналізуються варіанти кульмінаційної діяльності.

**Ключові слова:** магістерські програми, США, іноземні мови, іншомовні студії, кульмінаційна діяльність.

**Зиноватная А. Н. Академические и профессиональные программы подготовки магистров иностранных языков в университетах США.** В статье рассматриваются особенности магистерских программ по иностранным языкам в университетах США. Сравниваются программы подготовки магистров академической (исследовательской) и профессиональной направленности, анализируются варианты кульминационной деятельности.

**Ключевые слова:** магистерские программы, США, иностранные языки, иноязычные студии, кульминационная деятельность.

**Zinovatna O. M. Academic and Professional Master's Programs in Foreign Languages at the American Universities.** The paper explores master's programs in foreign languages in the US universities. It compares academic and professional master's degrees in foreign languages and analyzes the variations of capstone experience.

**Key words:** master's programs, USA, foreign languages, foreign language studies, capstone experience.

Приєднання України до Болонського процесу визначило новий напрямок реформ вищої освіти, зокрема реорганізацію освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра. Прийняття Міністерством освіти та науки України Концепції організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 10. 02. 2010) виступає важливою віхою у модернізації освіти магістерського рівня, оскільки освітні програми будуть поділені на дослідницькі, професійні та кар'єрні [1]. Проте особливості кожного типу програм будуть обумовлюватися

специфікою конкретної спеціальності. Вирішення цієї проблеми спонукає звернутися до досвіду магістерської освіти з іноземних мов в інших країнах, зокрема в США, оскільки майбутня загальноєвропейська система, у свою чергу, базується на англосаксонській моделі, яка протягом багатьох років існує у Великій Британії та США.

Проблеми підготовки магістрів розглядаються у низці публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів. Про необхідність диверсифікації бакалаврської та магістерської освіти як традиційного і новаційного рівнів відповідно обґрунтовано в статтях Г. Клочека та В. Моринця. Особливості вищої освіти США вивчали Л. Пуховська (педагогічна освіта, ступенева освіта педагогів), О. Романовський (підприємницька освіта). Дослідження освіти магістрів управління освітніми установами в США проводила С. Бурдіна, охарактеризувавши магістерську підготовку в Сполучених Штатах як м'яку (відкриту) модель навчання.

Серед американських учених головною дослідницею виступає Дж. Глазер-Раймо (J. Glazer-Raymo), яка проводила ґрунтовне вивчення магістерської освіти на федеральному рівні у 1986 та 2005 роках. Інший аналіз магістерських програм, виконаний К. Конрадом (C. Conrad), Дж. Говорт (J. Haworth) та С. Міллар (S. Millar), підтвердив, що не дивлячись на постійну критику, магістратура у США користується попитом, виконуючи різноманітні освітні функції. Рада магістерських та докторських шкіл США також періодично оновлює інформацію про магістратури (1994, 2005, 2006, 2010).

Отже, ураховуючи вищезазначені тенденції розвитку освіти магістерського рівня, завдання даної статті полягає у порівнянні академічних (дослідницьких) та професійних програм підготовки магістрів з іноземних мов в університетах США.

За академічною традицією у США іноземні мови поділяються на сучасні (modern) та класичні (classical), тобто мови античності, грецьку та латину. Якщо мова та література вивчаються у ширшому культурному контексті, то такі програми носять назву мовних студій та античних (класичних) студій відповідно. Проте, ураховуючи рамки статті, ми розглянемо магістерські програми лише з сучасних іноземних мов, поділяючи їх на дві групи залежно від широти підготовки: 1) сучасні іноземні мови; 2) студії з сучасних іноземних мов.

Вступні вимоги у магістратуру різняться від певного рівня володіння сучасною іноземною мовою [5] до ступеня бакалавра з обраної спеціальності [9], також може вимагатися і твір-аналіз літературної, культурної або історичної проблеми [4]. Спільним для усіх програм підготовки магістрів з іноземних мов є використання індивідуального списку літератури, яку має прочитати магістрант. Він базується на загальному списку літератури і зазвичай має містити не менше п'ятнадцяти творів та затверджується у перший семестр навчання за програмою.

Так, першу групу утворюють спеціальності:

1. Магістр мистецтв з сучасної іноземної мови.
2. Магістр філософії з сучасної іноземної мови.
3. Магістр мистецтв з сучасної іноземної мови та літератури.

Їх можна охарактеризувати як академічно-спрямовані з наголосом на літературі, хоча деякі з них містять елементи професіоналізації. Так, поряд з літературним профілем програм, можливі спеціалізації у кіномистецтві, лінгвістиці, прикладній лінгвістиці, театральних студіях [8]; психоаналізі, гендерних студіях, текстології [6]; викладанні мови як іноземної мови; іноземній мові професійного спрямування [4].

Кількість навчальних кредитів, які потрібно опанувати для отримання диплома, варіюється від тридцяти [8] до сімдесяти [6] залежно від інтенсивності мовної підготовки.

Кульмінацією навчання за програмою може виступати: 1) три екзамени (з першої іноземної мови, з другої іноземної мови, з фаху); 2) комплексний екзамен з фаху (усна та письмова секції); 3) дисертація або дослідження; 4) разом і екзамени і дослідження; 5) упорядкування портфелю. Перший екзамен може бути з історії літератури з урахуванням індивідуального списку літератури, а другий – аналіз тексту у культурному та історичному контексті. Один з екзаменів відбувається іноземною мовою. Комплексний екзамен складається таким чином: спочатку відбувається письмова частина, коли студенту пропонується низка питань з теорії та історії літератури. Студент розкриває питання, працюючи вдома найчастіше протягом двох діб, хоча у деяких університетах цей термін може становити і вісім годин, і тиждень. Такий екзамен називається “домашній” (home-taken exam, take-home exam, дослівно “взятий до дому”). Усна частина екзамену відбувається за два тижні після письмової у формі бесіди за



студентським есе письмового екзамену, матеріалами дисертації або портфелю та індивідуальним списком літератури [4; 7].

Програма магістра мистецтв з сучасної іноземної мови та літератури відрізняється від програми магістра мистецтв з сучасної іноземної мови значно глибшим вивченням літератури. Так, у магістерській програмі з французької мови та французької і франкомовної літератури (літератури колишніх колоній Франції) в університеті Пітсбурга сім з восьми навчальних курсів мають бути з французької літератури та культури, хоча семінарська дослідницька робота, як варіант кульмінаційного досвіду, виконується французькою мовою [7].

Ступінь магістра філософії засвідчує поглиблену науково-педагогічну підготовку. Для його отримання передбачається опанування додаткових десяти курсів по отриманню магістра мистецтв (зазвичай ті курси, які не були обрані при попередньому навчанні) та стажування в університеті [2].

Програми підготовки з іншомовних студій характеризуються більшим рівнем професіоналізації завдяки міждисциплінарному характеру. Іноземна мова вивчається у контексті національної культури, історії, філософії тощо та суміжних галузей на кшталт політології, економіки, археології. Отже, виділяються такі спеціальності, академічна і професійна відповідно:

1. Магістр мистецтв з сучасних мовних студій.
2. Професійний магістр з сучасних мовних студій.

Навіть спеціальність академічного спрямування зазнає впливу професіоналізації на кшталт можливості навчання у країні, де розмовляють мовою [4] або паралельним навчанням за програмою MBA, коли у результаті отримується подвійний магістерський ступінь [3; 5]. На нашу думку, подвійні програми розраховані на осіб, які бажають займатися міжнародною економікою або вести власну підприємницьку діяльність у цих країнах, особливо азійських, тому потребують поглибленого знання культурних особливостей.

Порівняємо магістерську програму з азійських студій академічного спрямування у Корнельському університеті [3] та магістерську програму з французьких студій професійного спрямування в університеті штату Вісконсін у м. Медісон [10].

Тривалість навчання за програмою з азіатських студій залежить від рівня володіння мовою, а навчальна траєкторія визначається інтересами та кар'єрними планами магістранта. Наприклад, це можуть бути курси з галузей літератури, історії, уряду, релігії для культурних контактів або курси з галузей економіки, уряду, історії для підприємницької діяльності в азіатських країнах. Навчальні дисципліни поєднані у блоки: 1) азіатські студії (освіта, література та лінгвістика, релігія, суспільство і культура); 2) азіатська література в оригіналі (китайська, японська, корейська, санскрит, в'єтнамська); 3) азіатські мови. Літературні дисципліни з блоку азіатських студій викладаються англійською мовою. Кульмінаційним досвідом у більшості програм виступають екзамени, найчастіше три (з мови, з другої мови, комплексний екзамен з літератури за індивідуальним списком літератури) та дисертація за вибором.

Програма з французьких студій містить такі компоненти:

1) ядро з п'яти курсів: “Міждисциплінарний міжкультурний аналіз”, “Усна комунікація поглибленого рівня”, “Граматика поглибленого рівня”, “Методи дослідження”, двокредитне індивідуальне кероване дослідження;

2) три курси з однієї зі спеціалізацій: “Французька і підприємницька діяльність”, “Французька і освіта”, “Французька і міжнародна освіта”, “Французька і Європейський союз”, “Французька і міжнародний розвиток”, “Французька і медіа/мистецтво/культурна продукція”;

3) професійна інтернатура у закордонній організації безпосередньо пов'язаній зі спеціалізацією, щонайменше вісім тижнів;

4) заходи з розвитку контактів і знайомств (networking events) та практичні семінари з інформаційних технологій.

Заходи з розвитку контактів і знайомств визначаються як зустрічі на території університету у формі практичних семінарів, конференцій або групових проєктів, тобто професійних заходів, що передбачають участь спеціалістів та професіоналів-практиків. Магістранти мають звітувати про свою участь у щонайменше десяти заходах, надаючи інформацію про сам захід, його учасників, а також про релевантність події до його кар'єрних цілей. На чотирьох практичних семінарах з ІТ вивчається створення веб-сторінок, таблиць у редакторі Excel, мультимедійних презентацій та баз даних.

Кульмінаційною діяльністю виступає Портфель (французькою

мовою), який складається з Підсумкового проекту з інтернатури (детальний опис досвіду інтернатури, аналітичну рефлексію з важливих аспектів організації, рекомендації щодо поліпшення її практики, бібліографію з літератури, яка дозволила студенту проаналізувати свій досвід), короткого викладу проекту англійською мовою, двох листів з рекомендаціями, візитки або її чернетки, Професійного профілю (опис умінь студента, досвіду та кар'єрних цілей) французькою та англійською мовами, резюме, звітів по заходах і семінарам, критичного коментаря за списком літератури, що використовувалась під час інтернатури, та інших релевантних документів. Відбувається усна презентація Портфелю.

Проведений нами аналіз дозволяє виокремити типові характеристики академічних та професійних програм з іноземних мов в університетах США, які придатні для використання при розробці національних магістерських програм з іноземних мов:

**Академічні Професійні**

- наголос на літератури;
- вивчення літератури за індивідуальним списком;
- кульмінаційна діяльність у вигляді екзаменів і/або дисертації;
- наголос на широку культурну підготовку;
- професійна інтернатура згідно спеціалізації;
- кульмінаційна діяльність у вигляді Портфелю;
- формування загально професійних навичок.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Про концепцію організації підготовки магістрів в Україні: Наказ МОН України № 99 від 10. 02. 2010 р. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/newstmp/2010\\_1/15\\_02/1/nakaz\\_mon\\_99.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010_1/15_02/1/nakaz_mon_99.doc). – Назва з екрану.
2. Columbia University: Department of French and Romance Philology [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.columbia.edu/cu/french/graduate/>. – Назва з екрану.
3. Cornell University: Department of Asian Studies [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lrc.cornell.edu/asian/graduate/MA>. – Назва з екрану.
4. San Francisco State University, MA in Japanese [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sfsu.edu/~japanese/Program/Program.html>. – Назва з екрану.

5. University of Notre Dame: Romance Languages and Literatures [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://romancelanguages.nd.edu/graduate/french/>. – Назва з екрану.
6. University of Oregon : German Graduate Studies [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://darkwing.uoregon.edu/~gerscan/german/graduatestudies.htm>. – Назва з екрану.
7. University of Pittsburgh : French and Italian Languages and Literatures [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.frenchanditalian.pitt.edu/graduate/french/masters/>. – Назва з екрану.
8. University of Tennessee, Knoxville: Modern Foreign Languages and Literatures [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://web.utk.edu/~mfl/>. – Назва з екрану.
9. University of Washington, College of Arts and Sciences [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.artsci.washington.edu/>. – Назва з екрану.
10. UW-Madison Professional French Master's Program [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://pfmp.wisc.edu/program/index.htm>. – Назва з екрану.

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115

**К ВОПРОСУ  
О СООТВЕТСТВИИ ВИДОВ  
РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ  
ТУРКМЕНСКИМ ЭКВИВАЛЕНТАМ**

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),  
Мурадова М. (Туркменистан)*

В статье дается сопоставительный анализ глаголов совершенного и несовершенного видов русского и туркменского языков.

**Ключевые слова:** глагол, вид, приставка.

**Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Мурадова М. До питання про відповідність видів російських префіксальних дієслів туркменським еквівалентам. У статті дається аналіз зіставлення дієслів доконаного і недоконаного видів російської та туркменської мов.**

**Ключові слова:** дієслово, вид, префікс.

**Ivanova T., Vinnichenko S., Muradova M. Russian Prefix Verbs and their Equivalents in the Turkmen Language**

Russian prefix verbs and their equivalents in the Turkmen language are examined in the article. The analysis of some aspects of the subject matter under study is given.

**Key words:** verb, aspect, prefix.

Сопоставление языков – родного и изучаемого – занимает важное место в процессе обучения коммуникации студентов-иностранцев.

Академик Л.В.Щерба правильно заметил: “Родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы не хотели его изгнать” [5: 343].

В практике преподавания русского языка как иностранного особое внимание уделяется изучению глагола, его грамматических категорий. Глагол с обилием его форм в языках различных грамматических систем характеризуется по-разному, также разнятся его функциональные особенности. Не вызывает сомнений и то, что глагольные формы в синтетических, аналитических и смешанно-аналитических языках ведут себя неодинаково [1: 18].

Актуальность данного исследования заключается в отсутствии на сегодняшний день в Украине работ, посвященных сопоставлению грамматических категорий глагола русского и туркменского языков, в то время как это необходимо в связи с возрастающим числом студентов, которые приезжают получить высшее образование в нашей стране.

Цель данного исследования – сопоставление видовых значений глаголов русского и туркменского языков.

В русском языке глаголы бывают: 1) несовершенного, другими словами, незаконченного, нерезультативного, незавершённого вида, 2) совершенного вида. Несовершенный вид означает действие без указания результата, предела и имеет подвид, означающий повторение действия несколько раз (многократный подвид). Совершенный вид означает действие с его результатом (внутренним пределом, границей) и имеет подвиды, означающие начало действия (начинательный подвид) и мгновенность действия (однократный подвид) [3: 228].

Начальная форма глагола как в русском, так и в туркменском языке, имеет, как правило, значение несовершенного вида, (здесь и далее туркменские слова будут даваться в русской транслитерации) например: *играть* “ойнамак”, *работать* “ишлемек”, *писать* “язмак”, *читать* “окамак”, *идти* “гитмек”, “бармак”, *рисовать* “сурат чекмек”, *сеять* “экмек”, “сепмек” [4: 35]. Только немногие глаголы в русском языке имеют начальную форму со значением совершенного вида: *дать* “бермек”, *сесть* “отурмак”, а также некоторые глаголы, оканчивающиеся на -ить: *простить* “багшламак”, *пустить* “гойбермек”, *лишить* “махрум этмек” и т. д. От этих глаголов в русском языке могут быть образованы парные глаголы несовершенного вида (*давать*, *садиться*, *прощать*, *пускать*, *лишать*) с тем же лексическим значением, только с оттенком длительности действия. В туркменском же языке эти глаголы имеют значение совершенного и несовершенного вида одновременно.

Существует ряд глаголов несовершенного и совершенного вида, которые не имеют своей видовой пары. Например, нижеприведенные глаголы несовершенного вида не имеют своей пары совершенного вида: *зависеть* “мэтэч болмак”, *нуждаться* “нятяч болмак”, *заведовать* “баштуганлык этмэк”, *разговаривать* “геплешмек”, *чередоваться* “гезеклешмек”, *преследовать* “ызарламак”, *участвовать* “гатнашмак”, *присутствовать* “болмаклык”, *отсутствовать* “болмазлык” и др.

В свою очередь, определённая группа глаголов совершенного вида не имеет своей пары несовершенного вида, например: *очнуться* “озуне гелмек”, *хлынуть* “джошмак”, *понадобиться* “герек болар”.

Часть глаголов имеет значение совершенного и несовершенного вида одновременно: *организовать* “гурнамак”, *использовать* “уланмак”, *ранить* “яраламак”, *казнить* “джезаламак”, *женить* “оермек” и т. д. Глаголы, относящиеся к этой группе, могут иметь формы как настоящего, так и будущего (простого) времени, так как они обозначают и совершенный, и несовершенный вид. Например: *использую* “пейдаланып йерун// “пейдаланарын”, *велю* “буюрарын”, “буируп йерун”// “буйрарын” и т. п. [4: 38].

Видовые значения русских глаголов передаются в туркменском языке разными способами. В свою очередь, туркменские глаголы с

видовым значением тоже могут быть переданы в русском языке разным путём. Поскольку вид является основной особенностью русских глаголов, ниже характеризуются основные способы образования глагольных видов с передачей их значения в туркменском языке.

При образовании совершенного вида к исходной форме глагола несовершенного вида прибавляются приставки: *на-, над-(надо-), по-, под- {подо-}, пере-, при-, про-, о- (об-, обо-), от- (ото-), за-, в- (во-), вы-, вз- (его-, ее-, вое-), из (изо-, ис-), раз- (разо-, рас-) (со-), у-*. Например: *делать “этмек” – переделать “тязеден этмек”, идти “ёремек” – зайти “гирмек”, говорить “геплнмек” – разговорить “геплетмек”* и т.д. [2: 426].

Некоторые из этих приставок при прибавлении к глаголу не изменяют его основного лексического значения, ограничиваясь только указанием на законченность, завершённость, результативность действия. Например: *делать “этмек” – сделать “эдип болмак”, обедать “нахарланарыс” – пообедать “нахарландык”, строить “гурмак” – построить “салмак”*.

В отличие от русского языка в туркменском языке глаголы не образуются при помощи приставок. Поэтому значение русских приставочных глаголов передаётся в туркменском языке различными словами и словосочетаниями.

Приведём несколько примеров в таблице:

Приставки	Глаголы НВ	Способы передачи в туркменском языке (НВ)	Глаголы СВ	Способы передачи в туркменском языке (СВ)
на-	писать	язмак	написать	язып болмак
про-	читать	окамак	прочитать	окап болмак
по-	строить	гурмак	построить	гуруп болмак
с-	делать	этмек	сделать	эдип болмак
до-	лететь	учмак	долететь	учуп етмек
под-	ходить	йеремек	подходить	голайлап бармак

Однако большинство приставок в русском языке являются многозначными, поэтому наряду со значением законченности приставки могут придавать глаголу и другие оттенки. Возьмём, к примеру, приставку *по-*. Она может вносить в значение некоторой ограниченности действия: *почитал* – значит некоторое время читал и прекратил чтение; аналогичны: *пописал*, *попел*, *погулял*, *поработал* и т. д. Приставка *по-* преимущественно с глаголами движения широко употребляется в начинательном значении; то же самое следует сказать и о приставке *за-*, которая некоторым глаголам, кроме значения законченности, придаёт и значение начала действия. В таком случае значение *по-* и *за-* может быть передано в туркменском языке следующими способами: 1) сочетанием деепричастия, оканчивающегося на *-n* со вспомогательным глаголом *башламак начать*’; 2) сочетанием инфинитива (туркменский инфинитив ближе к именам; он может склоняться по падежам) в дательном падеже с одним из вспомогательных глаголов: *дурмак* “стоять”, *отурмак* “сидеть”, *ятмак* “лежать”, *башламак* “начать”, *гиришимек* “приступать” и т. д. [4: 46] Например:

Приставки	Глаголы НСВ	Глаголы СВ
по-	бежать <i>ылгамак</i>	побежать <i>ылгап башламак</i>
по-	лететь <i>учмак</i>	полететь <i>учуп башламак</i>
за-	говорить <i>геплемак</i>	заговорить <i>гелеп башламак</i>

Несмотря на многообразие способов передачи видов русского глагола в туркменском языке, как это видно из приведенной выше таблицы, глаголы с начинательным значением передаются преимущественно сочетанием основного глагола в деепричастной форме со вспомогательным глаголом *башламак*.

От одного бесприставочного глагола несовершенного вида можно с помощью приставок образовать несколько форм совершенного вида, отличающихся друг от друга по своему лексическому значению:



Приставки	Глаголы НСВ	Глаголы СВ
под-	писать <i>язмак</i>	подписать <i>гол чекмек</i>
по-	писать <i>язмак</i>	пописать <i>аз язмак</i>
за-	писать <i>язмак</i>	записать <i>язып алмак</i>
над-	писать <i>язмак</i>	надписать <i>йузуне язмак</i>
с-	писать <i>язмак</i>	списать <i>гочурмек</i>
о-	писать <i>язмак</i>	описать <i>язып суратландырмак</i>
пере-	писать <i>язмак</i>	переписать <i>тазеден язмак</i>
до-	писать <i>язмак</i>	дописать <i>язып дынмак</i>
при-	писать <i>язмак</i>	приписать <i>язып гоймак</i>
вы-	писать <i>язмак</i>	выписать <i>язып алмак</i>
в-	писать <i>язмак</i>	вписать <i>язып гиризмек</i>

Таким образом, вышеприведенный сопоставительный анализ глаголов совершенного и несовершенного видов русского и туркменского языков указывает на многочисленные различия категории вида глагола в обоих языках, что, в свою очередь, предполагает необходимость учитывать эти различия при обучении туркменских студентов русскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амичба Д.П. Формирование языковой компетенции студентов-иностранцев на начальном и продвинутом этапах обучения русскому языку // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Вип. 9. – Харків: Константа, 2005. – С. 13-19.
2. Грамматика русского языка: Т. 1. Фонетика и морфология. – М.: АН СССР, 1960. – 526с.
3. Рождественский Н.С. Пособие для практических занятий по русскому языку в национальных педагогических вузах / Н.С. Рождественский, Н.И. Поспелов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 301 с.
4. Туркменский язык: учебник для рус. групп вузов ТССР / Коллектив авторов. – Ашхабад: Туркменское изд-во, 1970. – Ч.1. – 351 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 378.147:81'243'271

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
ЯК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТУ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ  
СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВНЗ**

*Ізмайлова О.А. (Херсон)*

У статті розглядаються особливості формування іншомовної комунікативної компетенції, визначається її суть та структура, які сприяють розвитку комунікативної культури студентів мовних ВНЗ.

**Ключові слова:** комунікація, комунікативна культура, компетенція, комунікативна компетенція, структура комунікативної компетенції.

**Ізмайлова О. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как структурного компонента коммуникативной культуры студентов языковых вузов.** В статье рассматриваются особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определяется ее суть и структура, которые оказывают содействие развитию коммуникативной культуры студентов языковых ВУЗов.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная культура, компетенция, коммуникативная компетенция, структура коммуникативной компетенции.

**Izmaylova O. A. The Formation of Foreign Language Communicative Competence as a Structural Component of the Students' Communicative Culture at Foreign Language High Schools.** The article examines the peculiar features of the foreign language competence formation, its essence and structure, which influence the development of students' communicative culture at Language High Schools.

**Key words:** communication, communicative culture, competence, communicative competence, structure of communicative competence.

Реформування професійної освіти в Україні є частиною процесів модернізації освітніх систем, що відбулися за останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових навчальних програм, розробки новітніх технологій

та методики навчання. Крім цього цей процес здійснюється в Україні згідно з вимогами Болонської декларації.

Входження України в єдиний освітній простір підвищує значущість іноземної мови не тільки як академічної дисципліни, але і як засобу оволодіння вузькогалузевою спеціалізацією. Іншомовна комунікативна компетенція як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою підготовки студентів мовних вищих навчальних закладів (далі ВНЗ).

Результатом багаторічної праці десятків науковців під керівництвом Ради Європи стали лінгводидактичні засади вивчення європейських мов у контексті комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов. Упровадження основних його принципів в практику навчання іноземних мов було здійснено з метою збереження і збагачення багаті мовної і культурної спадщини різних народів для інтенсивного обміну науково-технічною інформацією, досягненнями в галузі культури, підвищення мобільності людей. Визначальним принципом цього підходу є орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Гуманітаризація сучасної вищої освіти покликана реформувати у студентів, майбутніх учителів іноземних мов, цілісну картину світу, розуміння загальнолюдських цінностей, духовність, культуру особистості. Оволодіння іноземною мовою сприяє розвитку у студентів здібності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального та полікультурного простору.

Процес навчання іноземної мови у вищій школі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, уміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього предмета.

У навчанні іноземної мови використовують три напрями (Л.В. Щерба):

- оволодіння мовою, тобто системою мови, яка використовується як засіб спілкування;
- опанування мовленнєвою діяльністю, тобто процесу комунікації;
- навчання продуктам мовлення, тобто опанування мовлення

тексту, твору, що формується за допомогою мовних засобів [6: 75].

Організація комунікативної діяльності студентів вимагає чіткого уявлення про компоненти цієї діяльності та її характерні особливості. Як відомо, основним компонентом навчання мови вважають мовленнєву дію. Уточненню цього поняття допомагає узагальнення даних прикладної лінгвістики і лінгводидактики – науки, яка досліджує змістові компоненти освіти, навчання та учіння у нерозривному зв'язку з природою спілкування як соціального феномену.

Так, зважаючи на сутність понятійно-функціональної класифікації мови, розробленої дослідниками прикладної лінгвістики (Б. Еббс, Ф. Пальмер, П. Стревенс), згідно з класифікацією Ради Європи, доцільно поділяти компоненти навчання іноземної мови на дві категорії, які відображають дві сторони мовленнєвої дії. З одного боку, це функції мовного матеріалу, реалізовані в різних ситуаціях (наприклад, повідомлення, отримання інформації, згода, подяка тощо), з другого – комунікативно необхідні поняття, засвоєння яких з позицій лінгводидактики має сприяти формуванню в його свідомості “картини світу”, притаманної для носія мови, що вивчається, як представника певного соціуму і відповідно готувати студентів, майбутніх учителів іноземних мов до спілкування у полікультурному просторі.

Одним з найважливіших досягнень сучасної комунікативної лінгвістики є положення про те, що успішність мовленнєвого спілкування зумовлена здатністю тих, хто спілкується, організувати свою поведінку (мовленнєву та немовленнєву) відповідно до завдань комунікації. Цю здатність лінгвісти визначають як компетенцію. У галузі лінгвістики термін “компетенція” був уведений Н. Хомським. Цей термін означав знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Поступово в зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній методиці з'явився термін комунікативна компетенція, під яким стали розуміти здатність здійснювати спілкування через мову, тобто передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [5: 54].

Метою навчання іноземних мов студентів мовних ВНЗ є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка виступає

засобом міжкультурної взаємодії, адже мова – це складова культури і функціонує вона лише в певній культурі. Таким чином, мета нашої статті полягає у висвітленні сучасних підходів до розуміння іншомовної комунікативної компетенції як структурного компонента комунікативної культури студентів мовних ВНЗ та визначення шляхів її формування.

Поняття іншомовної комунікативної компетенції у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз). Нині існує декілька підходів щодо структури цього феномена. Д. Хаймс поєднував у цьому понятті граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетенції (цит. по [4: 495]).

Л. Брахман відносив до комунікативної компетенції: мовну, дискурсивну, розмовну, прагматичну, соціально-лінгвістичну, стратегічну, мислительну (цит. по [4: 495]).

С. Козак розглядає іншомовну комунікативну компетенцію як професійно важливу рису особистості фахівця і виокремлює чотири головні компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний [3: 86].

У матеріалах Ради Європи виокремлено два види компетенцій у сфері вивчення іноземної мови: загальна та комунікативна компетенції.

Загальна компетенція складається зі здатності вчитися, екзистенціальної компетенції, декларативних знань, умінь і навичок. До складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції [1: 33].

О. Коваленко виокремлює такі складові іншомовної комунікативної компетенції як: лінгвістична, соціолінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, стратегічна [2: 30].

Лінгвістична компетенція, на думку вченого, – це здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури, а також розуміти змістовні відрізки мови та використовувати їх у тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції. Без

знання слів і правил формування граматичних форм та побудови осмислених фраз неможлива ніяка вербальна комунікація.

Соціолінгвістичну компетенцію автор визначає як здатність вибирати і використовувати адекватні мовні форми та засоби залежно від ситуації спілкування та соціальних ролей учасників спілкування, тобто від того, хто є партнером по спілкуванню.

Мовленнєва компетенція трактується як здатність побудови цілісних, зв'язних та логічних виловлювань різних функціональних стилів в усній та писемній мові на основі розуміння різноманітних видів текстів у читанні та аудіюванні.

Соціокультурна компетенція виокремлює знання культурних особливостей носіями мови, його традицій, норм поведінки та етикету, вміння розуміти і адекватно використовувати їх в процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури.

Стратегічна компетенція розкриває вміння компенсувати особливими засобами недостатні знання мови та мовленнєвого і соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі.

Отже, беручи до уваги всі вище наведені підходи і характеристики, ми вважаємо, що у формуванні іншомовної комунікативної компетенції необхідно також враховувати:

- мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту;

- соціокультурну компетенцію, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки) прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації, реалії, вільні та сталі словосполучення, форми мовленнєвого етикету; навички та вміння оперування фоновими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану;

- професійну компетенцію, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати і виділяти основне зі спеціалізованих текстів.

Визначивши суть і структуру досліджуваного феномена потрібно виявити шляхи формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ. Базовим матеріалом для формування кожного компонента іншомовної комунікативної компетенції є текст.

Для формування мовної компетенції читання текстів різного плану дає студентам можливість оволодіти унікальним тематичним розмаїттям лексики, сформувати граматичні навички. Завдяки різним методам і формам роботи з текстом (рольові ігри, анотування, проблемні ситуації, творчі проекти, диспути) можливий розвиток у студентів умінь і навичок читання і письма, розуміння на слух і говоріння.

Для реалізації соціокультурного компонента текст складає особливу цінність, тому що поглиблюються знання студентів про історію, державний устрій, освіту, культуру та стиль життя народу країни, мова якої вивчається.

Якщо говорити про професійну компетенцію як складову іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ, то вона, на нашу думку, формується шляхом ознайомлення студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями мови, ознайомлення з останніми науковими досягненнями у тій чи іншій галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції, що вкрай важливо для педагога.

Отже, проаналізувавши формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ, визначивши суть і структуру досліджуваного феномена, обґрунтувавши шляхи її формування, ми прийшли до висновку, що іншомовна комунікативна компетенція полягає у формуванні у студентів компетенцій проаналізованих нами типів, які дадуть їм змогу після закінчення навчання у ВНЗ здійснювати всі функції, передбачені для вчителя іноземної мови. Реалізація зазначених компетенцій пов'язана з виховним, освітнім і розвиваючим аспектами. На заняттях з практики усного і писемного мовлення студент повинен уміти використовувати міжпредметні та міжаспектні зв'язки шляхом засвоєння текстів різних типів, а також навички та вміння, сформовані в процесі вивчення інших практичних і теоретичних курсів: практичної і теоретичної фонетики, практичної і теоретичної граматики, країнознавства, лексикології, стилістики.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов / Коваленко О. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 3. – 86 с.
3. Козак С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2001. – 224 с.
4. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Ткаченко Л. // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у неумовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. ст. учасників Всеукр. наук.-практ. конференції. – Київ., 23–24 грудня 2003 р. / Редкол.: І.І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 583 с.
5. Хомський Н. Язык и мышление / Хомський Н. – М.: Рус. яз., 1972. – 123 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 378.016:811.111'367.633

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК

(на прикладі вправ для навчання  
англійських прийменників)

*Ковальчук Н.М., канд. пед. наук (Харків)*

У статті розглядаються особливості процесу формування іншомовних граматичних навичок у дорослих і надаються рекомендації щодо організації навчального процесу, спрямованого на засвоєння системи англійських прийменників.

**Ключові слова:** педагогічна граматика, засвоєння, навчання, граматична навичка.

**Ковальчук Н.Н. Методические рекомендации по формированию иноязычных грамматических навыков (на примере упражнений для обучения английским предлогам).** В статье рассматриваются особенности



процесса формирования иноязычных грамматических навыков у взрослых и изложены рекомендации по организации процесса обучения, направленного на усвоения системы английских предлогов.

**Ключевые слова:** педагогическая грамматика, усвоение, обучение, грамматический навык.

**Kovalchuk N.M. Recommendations for Teaching Grammar (in particular Teaching English Prepositions).** The article deals with the formation of foreign grammar habits while teaching adults and gives recommendations for teaching English prepositions.

**Key words:** pedagogic grammar, acquisition, learning, grammar habit.

Намагання України інтегруватися у всесвітній політичний, економічний та освітній простори призводить до всезростаючого інтересу та підвищеної популярності вивчення іноземних мов, зокрема англійської мови. Саме це спричиняє удосконалення існуючих методик викладання іноземних мов, однією зі складових яких є методика формування іншомовних граматичних навичок. Перелічені чинники й обумовлюють *актуальність* нашої роботи.

Проблема формування граматичних навичок здавна привертала увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розглядалися як загальні підходи до вирішення цієї проблеми, так і її складові, зокрема відбір граматичного матеріалу для навчання, його методична типологія, організація вправ та їх типологія. Сучасну проблематику формування іншомовних граматичних навичок зручно розглядати в межах концепції педагогічної граматики, тобто своєрідного дидактизованого опису мови, пристосованого до потреб її навчання (Л.М. Черноватий; J. Allen; S.P. Corder; J. Harmer) [4; 6; 8; 10]. Отже, *метою* даної статті є надання методичних рекомендацій щодо формування іншомовних граматичних навичок у студентів мовних факультетів на прикладі вправ для навчання англійських прийменників.

Відповідно до одного з запропонованих варіантів [4], теорія педагогічної граматики включає чотири основні елементи: власне педагогічну граматику, лінгвістичну граматику (опис граматичної системи мови у теоретичній лінгвістиці), психологічну граматику (опис процесів, що відбуваються у свідомості людини при засвоєнні граматики) та інтуїтивну граматику (систему правил у свідомості

людини, за допомогою яких відбувається комунікація мовними засобами).

Розглянемо співвідношення між вказаними елементами та їх роль у досягненні мети навчання – рівня інтуїтивної граматики. Почнемо з опозиції “лінгвістична граMATика – педагогічна граMATика”. Хоча лінгвістична граMATика (як сукупність усіх існуючих на сучасному етапі теорій) містить велику кількість даних, що є важливими для навчання мови, однак їх використання безпосередньо у навчанні створює низку проблем. Ці проблеми пов’язані з вживанням складних для учнів термінів; зависоким ступенем абстракції; наявністю внутрішньосистемних зв’язків, без знання яких складно однозначно зрозуміти значення конкретного правила; описовістю та надлишковістю лінгвістичних правил, які конструювалися зовсім не для використання у навчанні відповідних мов.

Потенційно корисну для навчання лінгвістичну інформацію потрібно переробити у навчальну. Правила педагогічної граMATики відрізняються від лінгвістичних, бо і мета вживання таких правил різна. Як вказують дослідники [14], використання правил у педагогічній граMATиці пов’язано з трьома головними проблемами: 1) встановлення обсягу дії правила; 2) знаходження його оптимального формулювання; 3) забезпечення однозначності правила.

Ще однією відмінністю правил педагогічної граMATики є те, що вони можуть мати не тільки вербальну, але і схематичну форму. Відповідно, розрізняють різні за ступенем експліцитності види правил, які ще називають типами навчальної інформації. Традиційно [1] виділяють три типи навчальної інформації: мовленнєвий зразок (для формування іншомовних граMATичних навичок найбільш зручним є зразок на рівні речення), структурна модель (демонструє структуру, що засвоюється, у вигляді знакової формули або геометричних фігур), (алгоритмічне) правило. Найбільш імпліцитним типом навчальної інформації є мовленнєвий зразок, а найбільш експліцитним – правило, що може мати алгоритмічну форму.

Співвідношення “педагогічна граMATика – психологічна граMATика” є також важливим для забезпечення ефективного формування іншомовних граMATичних навичок. За результатами досліджень [4], оволодіння граMATикою іноземної мови у дорослих учнів може відбуватися через “засвоєння” (переважно підсвідоме

оволодіння граматичними механізмами за рахунок інтенсивної мовленнєвої практики – процес, що принципово ідентичний засвоєнню рідної мови) та/або “навчання” (оволодіння граматичними механізмами за рахунок усвідомлення граматичних правил і подальшої їх інтеріоризації у відповідних вправах). Більшість дослідників схиляються до необхідності гармонійного поєднання усвідомлення правил та інтенсивної мовленнєвої практики, метою якої є комунікація.

Таким чином, педагогічна граматики є свого роду механізмом, в який вводяться дані лінгвістичної та психологічної граматики для подальшої переробки. При цьому така переробка враховує мету, завдання навчання, вік і концептуальний розвиток учнів та інші умови (наприклад, кількість часу на засвоєння, ступінь інтерференції, індивідуально-психологічні характеристики учнів, дані про “природну послідовність” засвоєння компонентів конкретної граматичної категорії тощо).

Розгляд співвідношення “педагогічна граматики – інтуїтивна граматики” дозволяє проаналізувати шляхи можливої реалізації педагогічної граматики в процесі навчання з метою формування повноцінних граматичних навичок та їх включення до мовленнєвих умінь.

Більшість дослідників на сучасному етапі погоджуються, що такої мети можна досягти за рахунок максимально можливого використання як “засвоєння” (без використання актуального усвідомлення структури та умов виконання відповідних дій), так і “навчання” (з відповідним актуальним усвідомленням на основі типів навчальної інформації різного ступеня експліцитності).

Умовами найбільш ефективного функціонування “засвоєння” є наступні: 1) створення відповідного обсягу так званої “вихідної інформації” (*input*), тобто зразків мовлення у середовищі, що оточує студентів у класі; 2) забезпечення умов, які б сприяли максимальному обсягу так званої “включеної інформації” (*intake*), тобто тієї частини “вихідної інформації”, що потрапила до свідомості студента і пройшла там відповідну переробку; саме обсяг “включеної інформації” (за умови її відповідності певним характеристикам) визначає ефективність “засвоєння”. При “засвоєнні” “вихідна інформація” побудована на використанні мовленнєвих зразків як єдиного типу

навчальної інформації і які повинні відповідати ряду вимог. Зокрема, вони повинні орієнтувати учня щодо теми засвоєння, по можливості забезпечувати візуальну подачу інформації, створювати умови для виконання відповідних мовленнєвих актів та вживання найбільш ефективних стратегій (у першу чергу, аналогії) в роботі з мовленнєвими зразками [4]. За даними досліджень засвоєння англійської мови як рідної [11] та іноземної [9; 12], складність “вихідної інформації” є оптимальною, якщо знаходиться на один щабель вище рівня учнів, тобто побудована за принципом  $L+1$ , де  $L$  – рівень володіння учнями англійською мовою.

Крім згаданих, ефективність “засвоєння” залежить і від інших чинників. Зокрема, 1) побудова навчальних матеріалів повинна забезпечувати сприятливі емоційні характеристики навчання; 2) наявність мотивації, що належить до факторів, які детермінують поведінку та діяльність учня, і таким чином здатних суттєво впливати на якість “засвоєння”; 3) помірна різноманітність та новизна матеріалу навчання; 4) забезпечення позитивного фону навчання, включаючи використання засобів емоційного забарвлення навчального процесу, як за рахунок побудови самих матеріалів, так і відповідних дій викладача безпосередньо під час навчання [2].

Ефективність роботи механізму “навчання” визначається надійністю орієнтації учнів, що залежить від повноти орієнтувальної основи дій, тобто системи орієнтирів, на які спирається учень у процесі оволодіння відповідною граматичною дією. Відповідно до повноти орієнтувальної основи варіюється надійність керування навчальним процесом – чим повніша система орієнтирів, тим вища вірогідність повноцінного оволодіння дією. При цьому повнота орієнтувальної основи може забезпечуватися двома шляхами: при першому учні одержують орієнтири (схеми, моделі, правила тощо) у готовому вигляді, а при другому – самостійно будують її шляхом розв’язання системи проблемних завдань [2], підготовлених учителем і структурованих таким чином, що внаслідок їх виконання учень одержує систему орієнтирів. Останній шлях вважається кращим, бо забезпечує активність та ініціативність учнів, що є важливим для покращення засвоєння [2].

Важливим для ефективності “навчання” є також умова аби учні починали робити вправи, спрямовані на оволодіння граматичною дією,

з самого початку, тобто паралельно з побудовою орієнтувальної основи дії, не витрачаючи часу на запам'ятовування будь-якої інформації. Інтеріоризація як самих дій, так і відповідних понять при такій побудові навчання відбувається в процесі виконання вправ за рахунок мимовільного запам'ятовування і відзначається високою ефективністю.

Спираючись на положення, викладені вище, нами була створена система вправ для навчання англійських прийменників [5].

Вправи для навчання англійських прийменників були об'єднані у комплекс, застосування якого здійснювалося поетапно та циклічно. Етапи нашого комплексу вправ відповідають категоріям прийменників, тобто комплекс впроваджується в п'ять етапів: 1) просторові прийменники (стаціонарне положення); 2) просторові прийменники (напрямок руху); 3) темпоральні прийменники; 4) відносні прийменники; 5) вживання прийменників з деякими дієсловами та в найбільш поширених усталених виразах. У межах кожного етапу вправи об'єднуються в цикли, кожен з яких був розрахований на 90 хвилин. Кількість циклів на кожному етапі варіюється залежно від обсягу матеріалу, який слід було опрацювати.

Структура вправ у кожному циклі була побудована за третім типом орієнтування, у відповідності до якого система орієнтирів не дається студентам у готовому вигляді, а будується ними самими за рахунок розв'язання системи проблемних завдань. На практиці це виглядало так: студентам подавалися зразки мовлення у вигляді фабульного тексту, який містив у собі прийменники, що були об'єктом засвоєння. Далі студентам пропонувалося самостійно встановити значення, в яких вживаються прийменники в даному тексті, заповнити відповідні таблиці, вивести правила тощо. Виконання цього завдання дозволяє одночасно досягти двох цілей: по-перше, студенти будують (без актуального усвідомлення цього) та паралельно засвоюють орієнтувальну основу дій по вживанню відповідних прийменників, а по-друге, вони формують навички їх вживання, бо вправи є одномовними (без використання рідної мови).

Вживання виключно одномовних вправ при роботі в класі створювало сприятливі умови для функціонування механізму "засвоєння" у свідомості студентів. Після того, як студенти закінчували побудову системи орієнтирів (заповнювали таблицю,

формулювали правила тощо), вони виконують вправи на заповнення пропусків у реченнях або тексті та вибору прийменника із запропонованих у реченні або тексті. Подібні вправи пов'язані з текстами попередніх епізодів і вибір прийменника, таким чином, залежав від інтерпретації широкого контексту. Вирішення завдань стосовно деяких речень можна було знайти безпосередньо у текстах епізодів, а інші завдання розширювали такий контекст, створюючи ситуації, що відсутні в епізодах, але є можливими наслідками того, що там трапалося. Контекст також створювався за рахунок малюнків, що ілюстрували вживання певних категорій та підкатегорій прийменників.

За рахунок високої насиченості текстів епізодів прийменниками була створена висока концентрація “вихідної інформації” у класі, а також умови для переходу такої інформації у “включену”, тобто на переробку свідомістю студента. Це забезпечувалося завдяки відповідності мовленнєвих зразків, які використовувалися у навчанні, вимогам, що пред'являються до них. Мовленнєві зразки (тексти), за допомогою яких вводилися та опрацьовувалися відповідні прийменники, чітко орієнтували студентів щодо їх значення. Це досягалось однозначністю контексту та ситуації їх вживання завдяки введенню матеріалу у фабульних текстах, а не в ізольованих реченнях. Чіткості семантики сприяло також використання малюнків, які закріплювали контекст і забезпечували візуальну підтримку. Виділення типових ситуацій вживання прийменників та розвиток спроможності розпізнавання таких ситуацій сприяли ефективному використанню аналогії. Нарешті, поступове введення прийменників заздалегідь визначеними блоками (за принципом їх семантичного зв'язку) забезпечило дотримання відповідності принципу L+1.

Велика увага приділялася врахуванню емоційно спрямованих чинників. Для забезпечення мотивації учнів ми спиралися на принцип побудови вправ як системи подолання навчальних труднощів. Для забезпечення сприятливого емоційного фону та урізноманітнення матеріалу та вправ для його засвоєння був складений спеціальний фабульний текст, що базувався на значно модифікованих валійських народних переказах. Далі цей текст був розділений на 24 епізоди, щоб створити напруження наприкінці кожного з них. Додатковими

засобами створення позитивного емоційного фону були ілюстрації та спеціальні дії викладача, спрямовані на забезпечення позитивних емоцій студентів.

Для сприяння ефективному функціонуванню “навчання” програма була побудована таким чином, що забезпечувала повну орієнтацію студентів на кожному етапі їх роботи. Спочатку, за рахунок вирішення інтелектуальних завдань, студенти самостійно будували повну систему орієнтирів, яка узагальнювалася у вигляді таблиць та/або схем. При цьому вже побудова такої системи була вправою на формування навички вживання відповідних прийменників, тобто структура програми навчання забезпечувала суміщення етапів побудови орієнтувальної основи дії та виконавчого етапу.

Така організація навчання, крім того, сприяла тому, що і засвоєння системи орієнтирів, і формування навички на всіх етапах відбувалися за рахунок мимовільного запам'ятовування, яке вважається ефективнішим за довільне. Це досягалося завдяки тому, що запам'ятовування ніколи не формулювалося як мета виконання будь-якої вправи.

Нарешті, ступінь розгорнутості системи орієнтирів для кожного прийменника або його значення (значень) визначалася залежно від його складності. У складних випадках (наприклад, при узагальненні таких підкатегорій як “положення об'єкта над або під іншим об'єктом”) система орієнтирів включала і таблицю, і модель (схему) відповідної підкатегорії, а в простих (наприклад, різниця між *aboard* та *astride*) досить було контексту та / або малюнка. Таке гнучке врахування ступеня розгорнутості орієнтирів сприяло використанню максимально можливого часу на вправи у вживанні відповідних прийменників.

Таким чином, якщо побудувати програму навчання та провести формування граматичних навичок з урахуванням викладених вище особливостей співвідношення між лінгвістичною, психологічною та інтуїтивною граматики, то це забезпечить високу якість навичок та повноцінність узагальнень студентів.

*Перспективу* подальших досліджень убачаємо в розробці системи вправ, націлених на формування інших видів навичок, та включення їх у структуру мовленнєвих умінь студентів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гохлернер М.М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке / М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан // Психологические механизмы усвоения грамматики русского и иностранных языков. – М.: МГУ, 1972. – С. 111–225.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 322 с.
4. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис... докт. пед. наук : 13.00.02 / Л.Н. Черноватый. – Харьков, 1999. – 450 с.
5. Черноватый Л.М. Пригоди в ущелині Пенкадер: посібник з вивчення англ. приємників та фразових дієслів для студентів вищ. закладів освіти / Л.М. Черноватий, Н.М Ковальчук; за ред. В.І. Карабана. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 368 с.
6. Allen J. Pedagogic Grammar / J. Allen // The Edinburgh Course of Applied Linguistics: vol. 3. – London: Oxford University Press. – 1979. – P. 59–92.
7. Chernovaty L. Transitional constructions in foreign language acquisition / L. Chernovaty // IATEFL–Ukraine Newsletter. – 1997. – № 8. – P. 7-9.
8. Corder S.P. Pedagogic Grammars / S.P. Corder // Grammar and Second Language Teaching. – Boston: Boston Mass. Heinle and Heinle. – 1988. – P. 123–145.
9. Dulay H. Language Two / H. Dulay, M. Burt, S. Krashen. – N.Y.: Oxford University Press, 1982. – 315 p.
10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow: Longman, 2009. – 448 p.
11. Ingram D. First Language Acquisition / D. Ingram. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 572 p.
12. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen. – Oxford: Pergamon, 1982. – 202 p.
13. Sharwood Smith, M. Notions and functions in a Contrastive Pedagogical Grammar / M. Sharwood Smith // Grammar and Second Language Teaching. – Boston: Boston Mass. Heinle and Heinle. – 1988. – P. 156–170.
14. Westney P. Rules and pedagogical grammar / P. Westney // Perspectives on Pedagogical Grammar. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 72-98.



УДК 316.77:[378:81'243]

**СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ  
“КОМУНІКАТИВНА СЕНСИБІЛІЗАЦІЯ”  
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ**

*Корнева З.М., канд. пед. наук (Київ)*

У статті висвітлено сутність поняття “комунікативна сенсibilізація”, зокрема, виділено та проаналізовано такі її аспекти, як лінгвістично-комунікативний, соціокультурно-комунікативний та психологічно-комунікативний.

**Ключові слова:** сенсibilізація, лінгвістично-комунікативна, соціокультурно-комунікативна, психолого-комунікативна сенсibilізація.

**Корнева З.М. Сущность понятия “коммуникативная сенсibilізация” в обучении иностранным языкам для специальных целей.** В статье раскрыта сущность понятия “коммуникативная сенсibilізация”, а именно, выделены и проанализированы такие ее аспекты, как лингвистико-коммуникативный, социокультурно-коммуникативный и психолого-коммуникативный.

**Ключевые слова:** сенсibilізация, лингвистико-коммуникативная, социокультурно-коммуникативная, психолого-коммуникативная сенсibilізация.

**Korneva Z.M. Concept of “Communicative Sensibilisation” in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes.** The article highlights the essence of such notion as “communicative sensibilisation”. Such aspects of communicative sensibilisation as linguistic, intercultural and psychological communicative sensibilisation are presented and examined.

**Key words:** sensibilisation, linguistic, intercultural, psychological communicative sensibilisation.

Сьогодні значно зросла освітня вага вивчення іноземної мови, а особливо її професійна функція на світовому ринку праці. Навчити студента усно та письмово спілкуватися іноземною мовою, чітко та логічно висловлювати свої думки, вміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію та одночасно вислуховувати мовлення іноземного партнера – складне завдання, в першу чергу через те, що спілкування іноземною мовою – не просто вербальний процес.

Його ефективність у професійному спілкуванні залежить від таких факторів, як умови, ситуації, культура спілкування, правила мовленнєвого етикету, знання невербальних форм вираження думки.

У зв'язку із соціокультурною концепцією навчання іноземних мов зараз спостерігаються відхилення від абсолютизації комунікативного підходу та формування у майбутніх фахівців комунікативної компетенції у чистому вигляді. Сьогодні мова йде про “посткомунікативну фазу” у методиці викладання іноземних мов. У якості мети навчання висувається **міжкультурна професійна іншомовна комунікативна компетенція**. Саме цим і викликана потреба у розробці нових методів навчання іноземної мови для спеціальних цілей. Одним із таких підходів, на нашу думку, виступає *комунікативна сенсибілізація*.

*Актуальність* цієї роботи зумовлена тим, що попри той факт, що останнім часом зазначене вище поняття комунікативної сенсибілізації стало все частіше зустрічатися у методичних публікаціях [1; 2], немає жодної системної роботи, яка б повною мірою висвітлювала особливості цього явища. У цій статті ми маємо на меті вирішити такі завдання:

- дати визначення поняття “сенсибілізація” взагалі і “комунікативна сенсибілізація” зокрема;
- визначити роль і місце комунікативної сенсибілізації у системі іншомовної підготовки фахівця ВНЗ немовного профілю;
- охарактеризувати такі аспекти комунікативної сенсибілізації, як лінгвістично-комунікативний, соціокультурно-комунікативний та психологічно-комунікативний.

Поняття “сенсибілізація” було запозичено методикою викладання іноземних мов із педагогічної психології. Відомо, що органи чуття – це єдині канали, по яких зовнішній світ проникає у людську свідомість. Вони дають людині можливість орієнтуватися в оточуючому світі. Ограни чуття отримують, відбирають, накопичують інформацію та передають її до мозку, котрий щосекунди отримує і перероблює цей величезний і невичерпний потік. У результаті виникає адекватне відображення навколишнього світу.

Людина відчуває постійну потребу отримувати дані про світ, що її оточує. Пристосування організму до оточуючого світу, у широкому розумінні цього слова, передбачає наявність інформаційного балансу

між навколишнім середовищем й організмом. Інформаційному балансу протистоїть інформаційне перевантаження або недовантаження (сенсорна ізоляція), котрі можуть призвести до серйозних функціональних розладів організму. Постає питання, за яким принципом здійснюється відбір корисної інформації органами чуття. Можна назвати кілька гіпотез.

Згідно першої гіпотези, існують механізми для виявлення та пропускання обмежених класів сигналів, при цьому повідомлення, які не відповідають цим класам, відхиляються. Завдання такої селекції виконують механізми зіставлення.

Друга гіпотеза припускає, що прийняття або неприйняття повідомлень може регулюватися на основі спеціальних критеріїв, котрі і є потребами живої істоти.

Згідно із третьою гіпотезою, відбір інформації в органах чуття відбувається на основі критерію новизни.

У ході навчальної діяльності відбуваються такі зміни у процесах психічної перцепції, як сенсорна *адаптація* та *сенсibiliзація*.

Чутливість аналізаторів, що визначається величиною абсолютних порогів, не є стійкою та змінюється під впливом низки фізіологічних та психологічних умов, серед яких особливе місце посідає явище адаптації. Воно полягає у тому, що при тривалому подразненні кора головного мозку відповідає внутрішнім запобіжним гальмуванням, що знижує чутливість. Розвиток гальмування викликає посилене збудження інших осередків, що сприяє підвищенню чутливості у нових умовах.

Підвищення чутливості у результаті взаємодії аналізаторів та вправ називається сенсibiliзацією. А.Р. Лурія [3] виділив два типи сенсibiliзації. Перший тип має тривалий, постійний характер, залежить від стійких змін, що відбуваються в організмі. Гострота чутливості підвищується з віком, досягаючи максимуму у 20-30 років, потім поступово спадає. Другий тип має тимчасовий характер, залежить як від фізіологічних, так і від психологічних чинників. Доведено, що зміна чутливості аналізаторів може бути викликана дією подразників другої сигнальної системи, наприклад, мовленням.

Знаючи закономірності зміни чутливості органів чуття, можна шляхом застосування спеціальним чином підібраних сторонніх подразників сенсibiliзувати той чи інший рецептор, тобто підвищити його чутливість.

Сенсибілізація може бути досягнута і у результаті вправ. У випадку оволодіння іноземною мовою ми говоримо про сенсибілізацію, що викликається діяльністю, специфічними потребами професії суб'єкта. Це постійне удосконалення під час навчання і вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Як уже було сказано вище, метою навчання іноземної мови професійного спрямування у немовному ВНЗ виступає міжкультурна професійна іншомовна комунікативна компетенція. Основоположним засобом її формування ми визначаємо *професійну комунікативну сенсибілізацію*, до складу якої входять лінгвістично-комунікативна, соціокультурно-комунікативна та психологічно-комунікативна сенсибілізація (див. Рис.1).



Рис. 1. Аспекти професійної комунікативної сенсибілізації

Найдетальніше розробленим із зазначених аспектів професійної комунікативної сенсибілізації є соціокультурно-комунікативний. Слідом за І.Ю. Голуб [2], сенсибілізація до сприймання чужої культури досягається через призму рідної у процесі міжкультурної комунікації. Авторка, зокрема, виділяє такі етапи соціокультурно-комунікативної сенсибілізації:

1. Сенсибілізація до механізму *сприймання* людиною навколишнього світу, рідної та інших культур. При цьому береться до уваги те, що сприймання має суб'єктивний (приймаючи, ми часто інтерпретуємо дійсність), а також культурно детермінований (дивитись на інший світ через призму власних цінностей) характер.

2. Сенсибілізація до культурних *відмінностей* полягає в усвідомленні власного соціокультурного світу поруч із іншими культурами.

3. Сенсифікація до *порівняння* культур передбачає вміння порівнювати явища у різних культурах, вибираючи функціональний еквівалент порівняння, помічаючи й аналізуючи порівняння, зроблені іншими.

Лінгвістично-комунікативний аспект професійної комунікативної сенсифікації передбачає сенсифікацію до можливих типів соціокультурних відмінностей в усвідомленні власного соціокультурного світу поруч із іншими культурами і розкриття специфічних соціокультурних значень граматичних структур, лексичних одиниць, мовних дій, моделей поведінки.

Відтак, граматична лінгвістично-комунікативна сенсифікація повинна мати яскраво виражене функціональне спрямування: у центрі уваги є не форма, як на початковій стадії навчання, а культурологічна функція граматичного явища (у який спосіб даний граматичний матеріал виражає той чи інший зміст, що відображає культуру виучуваної мови). Цікаві приклади наведені у статті А.Бердичевського [1]: серед завдань на граматичну лінгвістично-комунікативну сенсифікацію наводиться таке: студенти повинні визначити, яке культурологічне навантаження несе сполучник “але” у реченні: “*Завтра до нас приїздить моя теща, АЛЕ ми з нею у дуже гарних стосунках*”; або ж виділити граматичні засоби для вираження різноманітних мовленнєвих функцій у рідній культурі на позначення привітання, запрошення, прохання, вибачення, звертання і т. д. Наприклад, в українській мові для звертання найчастіше використовується імперативна форма: “*Скажіть, будь ласка...*”, у той час як англійці використовують з цією метою умовний спосіб “*Could you, please, tell me...*”, а німці – кон’юнктив: “*Konnten Sie mir bitte sagen...*”. Використання українцями при спілкуванні із англійцями або ж німцями наказового способу буде сприйматися як невічливість українців, а це може вплинути на створення певних стереотипів щодо української культури.

Теж саме можна сказати і про лексичну лінгвістично-комунікативну сенсифікацію, котра також тісно пов’язана із виучуваним міжкультурним змістом та сприяє розвитку вмінь розкривати значення слів та дій у міжкультурній ситуації залежно від культурного контексту та зв’язків із ідентичними поняттями у рідній мові. Даний аспект сенсифікації можна здійснювати через виконання

таких видів завдань, як:

- висловлення гіпотез щодо того, що саме відбувається у прочитаному або у переглянутому матеріалі: “Що (чому саме це) тут відбулося?”;
- укладання асоціограм із поняттями та подіями рідною та іноземною мовами;
- створення текстів та пошук ілюстрацій до понять іноземною у порівнянні із рідною мовою;
- диференціація понять у іноземній та рідній мовах: викреслювання із асоціограм та доповнення їх поняттями, що не співпадають в іноземній та рідній мовах;
- виділення критеріїв для визначення понять та явищ іншомовної культури;
- визначення причин дій представників іншої культури;
- аналіз реакцій іноземного партнера на певні дії.

Останнім, і одночасно найменш розробленим, компонентом професійної комунікативної сенсифікації є психологічно-комунікативний. І.Ю. Голуб визначає його як “сенсифікацію до міжкультурного спілкування і соціокультурних причин виникнення непорозумінь” [2: 6]. Цей аспект професійної комунікативної сенсифікації має на меті усвідомлення механізму міжкультурного спілкування і схеми виникнення можливих непорозумінь, передбачає аналіз ситуацій міжкультурних непорозумінь і виявлення психологічних факторів, які впливають на виникнення подібних ситуацій.

Як видно з викладеного вище, саме соціокультурно-комунікативний аспект є центральним, або пріоритетним у досягненні тими, хто навчається, професійної комунікативної сенсифікації, оскільки обидва інші аспекти сенсифікації у значній мірі від нього залежать. На другому місці знаходиться психолого-комунікативний аспект, тому що для успіху комунікації більш важливо запобігати психологічно обумовлених непорозумінь між комунікантами, які належать до різних культур, ніж суто мовних помилок. Лінгвістично-комунікативний аспект, при всій його великій значущості, серед трьох аспектів знаходиться на останньому місці.

Розглянутий підхід до створення відповідної методики означає “повну зміну орієнтирів” у ній, тобто відмову від звичного домінування мовного (лінгвістичного) аспекту в змісті навчання на користь

домінування у ньому соціокультурного та психологічного аспектів, яким мовний (лінгвістичний) аспект підпорядковується.

З іншого боку, цей підхід зовсім не означає відмову від комунікативного методу (підходу), про відхилення від якого йшлося на початку статті. Думка про застарілість цього методу/підходу та про необхідність заміни його на соціокультурний метод/підхід є, скоріш за все, наслідком методологічного непорозуміння, адже ці два поняття (комунікативний підхід та соціокультурний підхід) зовсім різнопланові. Соціокультурний підхід стосується відбору змісту навчання (чого навчати), а комунікативний підхід – його методів (як навчати) [4]. Але в плані того, як навчати, для розробки методики формування у студентів немовних ВНЗ іншомовної професійної комунікативної сенсифікації комунікативний підхід має залишитися домінуючим, оскільки будь-який з трьох аспектів цієї сенсифікації може бути розвинутий у того, хто навчається, тільки через спілкування, заради спілкування і у спілкуванні цільовою мовою, що й відображає сутність комунікативного підходу.

Отже, у цій статті ми зробили лише першу спробу визначити поняття “професійна комунікативна сенсифікація”, а також описати основні його складники. Метою наших подальших досліджень є детальний аналіз описаного явища, а також створення навчально-методичного комплексу із навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови професійного спрямування через професійну комунікативну сенсифікацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Национальный вариант межкультурного учебника русского языка как основного средства межкультурного образования [Электрон. ресурс] / А. Бердичевский // *Mitteilungen fuer Lehrerinnen und Lehrer slawischer Fremdsprachen*. – Режим доступа: <http://www.russischlehrer.at/mitteilungen/mitteilungen0809-1.pdf>
2. Голуб І.Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: “Теорія і методика навчання: германські мови” / І.Ю. Голуб. – К., 2010. – 24 с.
3. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – М.: Academia, 2002. – 380 с.

4. Тарнопольський О.Б. Чи витісняє міжкультурна орієнтація комунікативний підхід у навчанні іноземних мов? / О.Б. Тарнопольський // Матеріали Третьої Всеукраїнської наукової конференції романістів “Культурно-семантичні і когнітивно-дискурсивні парадигми сучасного романського мовознавства”. – Одеса: Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 23-25.

УДК 811.161.1'243:378.091.3 – 054.62

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ**

*Кушнір І.М. (Харків)*

У статті описується структура проблемного практичного заняття з російської мови для іноземних студентів-нефілологів, яке пропонується в якості одного із засобів реалізації технології формування їх соціокультурної компетентності.

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, проблемне навчання, проблемна ситуація.

**Кушнір И.Н. Формирование социокультурной компетентности иностранных студентов методом проблемного обучения.** В данной статье описывается структура проблемного практического занятия по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов, которое предлагается в качестве одного из средств реализации технологии формирования их социокультурной компетентности.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, проблемное обучение, проблемная ситуация.

**Kushnir I. Forming of sociocultural competence of foreign students by the method of the problem teaching.** The structure of problem practical lesson of Russian for foreign students which is offered as one of facilities of realization of forming technology their sociocultural competence has been described in this article.

**Keywords:** sociocultural competence, problem teaching, problem situation.

Навчання російської мови іноземних студентів передбачає формування їх соціокультурної компетентності. Розроблена нами технологія формування соціокультурної компетентності [2] зумовлює



вибір ефективних методів і засобів (у їх взаємодії) навчання російської мови іноземних студентів, серед яких метод проблемного навчання.

**Мета** статті полягає в описі застосування проблемного методу як засобу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови.

Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів передбачає навчання мови через культуру та навчання культури через мову в якості засобу соціалізації та акультурації [4]. Особистість іноземного студента – центральний елемент цього процесу. Головна мета сучасної освіти взагалі та методики навчання російської мови зокрема полягає в засвоєнні студентами засобів творчого розвитку їх особистості. Процес творчості містить у собі відкриття нових об'єктів, знань, проблем, нових методів їх вирішення. Під час пізнання реалій іншомовної культури через вивчення російської мови відбувається розвиток міжкультурної мовної особистості іноземних студентів. Застосування проблемного методу формування соціокультурної компетентності як однієї із складових міжкультурної мовної особистості іноземних студентів дозволяє здійснювати творчий розвиток пізнавальної активності цієї особистості. Саме такими сучасними вимогами до процесу навчання у вищій школі зумовлено **актуальність** застосування проблемного методу навчання у процесі формування соціокультурної компетентності іноземних студентів.

Проблемне навчання — це тип розвиваючого навчання, зміст якого представлено системою проблемних задач різного рівня складності; у процесі рішення таких задач відбувається оволодіння новими знаннями та способами пошукових дій, а через це – формування творчих здібностей тих, хто навчається: їх продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій (Т.В. Кудрявцев) [1, с. 47].

Основою проблемного навчання є моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. Розроблена нами технологія уможливорює застосування проблемного методу на розвивальному (завершальному) етапі формування соціокультурної компетентності іноземних студентів [2]. Оскільки, на відміну від перших двох (підготовчого та основного), саме на розвивальному етапі усвідомлення, ухвалення і вирішення проблемних ситуацій

відбувається при оптимальній самостійності учнів і водночас під загальним направляючим керівництвом педагога під час сумісної діяльності. Проблемний метод формування соціокультурної компетентності передбачає наявність певної бази, тобто достатній рівень сформованості соціокультурної компетенції іноземних студентів-нефілологів, який досягається під час їх навчання російської мови на I – II курсах. У зв'язку з цим доцільним вважається проведення проблемних практичних занять з російської мови для іноземних студентів-нефілологів на III-IV курсах з метою формування соціокультурної компетентності.

До функцій проблемного навчання відносяться: формування мотивації; засвоєння системи знань і способів розумової діяльності; розвиток пізнавальних і творчих здібностей; формування навичок вживання системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності; формування навичок вживання засвоєних знань у новій ситуації; формування вмінь вирішувати навчальні проблеми; накопичення досвіду творчої діяльності, опанування методів наукового дослідження, рішення практичних завдань.

У центрі проблемного методу постає навчальна проблема, що визначається як відображення логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння. Вона визначає напрям розумового пошуку, пробуджує інтерес до пояснення сутності невідомого, веде до засвоєння нового поняття або нового способу дії (М.І. Махмутов) [3, с. 182].

Структура традиційного практичного заняття з російської мови, яке пропонується викладачем у вигляді передачі нової культурологічної інформації через текст та відповідну систему передтекстових, притекстових та післятекстових завдань, націлених на розвиток видів мовленнєвої діяльності, концептуально відрізняється від структури заняття проблемного характеру. В ході проблемного заняття всі ці операції здійснюються пошуковим способом, що активує розумову діяльність та творчу активність іноземних студентів. Отримана інформація засвоюється як особистісне здобування ще невідомого знання, що дозволяє створити у студентів ілюзію “відкриття”.

Етапи побудови проблемного заняття можуть бути наступними [6]:

- 1) виникнення проблеми – зіткнення учня з незрозумілим утрудненням;

- 2) становлення проблеми – аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкта;
- 3) розв'язування проблеми – змістовний аналіз відношень між умовою й вимогою проблеми; висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми; мисленнєве задіяння пізнавального об'єкта на нові зв'язки і відношення; висунення кількох гіпотез; доведення основної гіпотези;
- 4) зняття проблеми – аналіз одержаного результату.

Особливості практичного заняття з російської мови унеможливають застосування всіх етапів проблемного викладу в повній мірі, тому йдеться лише про проблемний характер такого заняття.

Наші дослідження показали, що успішним є створення проблемних ситуацій на практичних заняттях з російської мови, присвячених навчанню спілкування в соціокультурній сфері. Наведемо приклад на базі вивчення теми “Украинская наука. Выдающиеся учёные Украины”, яка пропонується програмою з російської мови для іноземних студентів-нефілологів, діючою у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна [4]. Ця тема безпосередньо пов'язана з науково-пізнавальною діяльністю іноземних студентів.

*Метою* першого етапу є актуалізація тих знань, які мають іноземні студенти з поданої теми. Тому звертання викладача до студентів з питанням про досягнення української науки та українських вчених водночас активізує їхню мовну пам'ять і розвиває такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння. *Способом реалізації* цього етапу є фронтальне опитування та активація монологічного мовлення студентів з необхідними виправленнями викладача. Пропонуються такі завдання: 1) дайте відповіді на питання; 2) розкажіть про ... Після опитування необхідно разом із студентами скласти лексичний мінімум до обраної теми (список ключових слів) за допомогою таких завдань: 1) назвіть слова, які найчастіше вами використовувались; 2) запишіть ключові слова; 3) складіть з цими словами словосполучення, речення. *Результатом* роботи на цьому етапі вбачається актуалізація у студентів опорних знань та їхньою словникового запасу, необхідних для глибокого осмислення проблеми, а також активація іншомовної мовленнєвої діяльності.

*Мета* другого етапу – розуміння іноземними студентами сутності проблеми засобами іноземної мови. *Спосіб реалізації*: висвітлення проблеми за допомогою діалогічного мовлення. Для аналізу пізнавальної проблеми іноземні студенти виконують наступні завдання: 1) прочитайте діалог у ролях (у діалогах подається приблизно 40 % нової лексики, значення якої виявляється контекстуально, – таким чином поповнюється лексичний мінімум з обраної теми); 2) розкрийте дужки у репліках діалогів; 3) доповніть репліки діалогів; 4) відтворіть діалог, відновлюючи окремі репліки; 5) відтворіть діалог, використовуючи ключові слова; 6) складіть та розіграйте по ролях діалог з обраною вами ситуації за темою, що розглядається. *Результат*: розширення словникового запасу студентів, розвиток діалогічного мовлення, розвиток їхньої розумової діяльності.

*Мета* третього етапу полягає в пошуку шляхів вирішення проблеми, яку було сформульовано під пильним керівництвом викладача. *Спосіб реалізації*: висловлювання іноземними студентами аргументованих пропозицій та обговорення проблеми у вигляді дискусії. Студентами виконуються такі завдання: 1) прослухайте речення та доповніть їх власним, відповідним за змістом; 2) скажіть, що отримане повідомлення не відповідає дійсності, аргументуючи свою точку зору; 3) зверніться до різних співбесідників з питаннями за темою; 4) скажіть, що ви розділяєте висловлену точку зору; 5) запитайте, чи зрозуміло викладаєте свою позицію; 6) запитайте, чи погоджуються з вами співбесідники; 7) зробіть висновок. *Результатом* цього етапу є розвиток монологічного та діалогічного мовлення, формування вмінь вести дискусію із використанням засобів мовленнєвого етикету, іншомовного для іноземних студентів, розвиток їхніх творчих здібностей.

*Мета* четвертого етапу – вирішення проблеми, винаходження істини. *Спосіб реалізації*: порівняння одержаної основної гіпотези з текстом, який готується викладачем і за змістом є вирішенням навчальної проблеми. Для досягнення мети пропонуються такі завдання: 1) прочитайте текст і визначте його характер (опис, доповідь, міркування, діалог з читачем та ін.); 2) знайдіть у тексті фразу, в якій сформульовано основну проблему; 3) відшукайте у тексті відповідь на поставлене питання; 4) розбийте текст на смислові частини та дайте їм заголовки; 5) висловіть аргументоване

погодження чи непогодження з головною думкою тексту. *Результат*: розвиток вмінь пошукового читання; формування вмінь одержання нової культурологічної інформації шляхом пошуку, аналізу і синтезу.

Описана у статті структура проблемного практичного заняття з російської мови як іноземної дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Проблемний метод мотивує пізнавальну активність іноземних студентів під час навчання російської мови, є умовою формування вмінь пошуку нових відомостей про іншомовну культуру та способи міжкультурної комунікації, вмінь творчого вирішення проблемних ситуацій міжкультурного спілкування, розвиток навичок переносу цих вмінь у ситуації реальної комунікації.

2. Застосування проблемного методу сприяє творчому розвитку міжкультурної мовної особистості іноземного студента через формування соціокультурної компетентності.

Важливим завданням удосконалення розробки проблемних занять з російської мови як методу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів є застосування мультимедійних засобів з метою інтенсифікації проблемного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 212 с.
2. Кушнір І.М. Технологія формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови / І.М. Кушнір // Теория и технология иноязычного образования: материалы IV междунар. науч.-метод. конференции, 29–30 сентября 2010 г. – Симферополь: ЧП “Феникс”, 2010. – С. 50–53.
3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татар. книж. изд-во, 1972. – 560 с.
4. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация): методич. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – Спб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
5. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
6. Фурман А.В. Теория навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія / А.В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

УДК 37.091.64:81'243(477.8) "1930/1939"

## СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ 1930–1939 РОКІВ

*Лабінська Б.І., канд. філол. наук (Чернівці)*

У статті аналізуються документи й архівні дані, наукові статті, які свідчать про комбінування прямого методу з новими прийомами навчання іноземних мов, їх використання у структурі та змісті західноукраїнських підручників 1930–1939 років.

**Ключові слова:** прямий метод, навчальні підручники, прийом

**Лабинская Б.И. Структура и содержание западноукраинских учебников иностранных языков 1930-1939 годов.** В статье анализируются документы и архивные данные, научные статьи, свидетельствующие о комбинировании прямого метода с новыми приемами изучения иностранных языков, об их использовании в структуре и содержании западноукраинских учебников 1930–1939 годов.

**Ключевые слова:** прямой метод, учебные пособия, прием

**Labinskaya B. Structure and Content of the West Ukrainian Textbooks on Foreign Languages in the Period of 1930-1939.** The documents, archive data, research works indicating the combination of the direct method with new ways of learning foreign languages are examined in the article. The author highlights the usage of the above-mentioned information in the structure and content of the West Ukrainian textbooks in the period of 1930–1939.

**Key words:** direct method, textbooks, modes.

Інтерес до вивчення іноземних мов (ІМ) у всі часи був одним із пріоритетних, оскільки крім виконання завдання розвитку особистості є ресурсом формування мовленнєвих навичок та вмій, оволодіння учнями іншомовним спілкуванням. Саме суспільні запити зумовили освітню політику реформувати систему навчання ІМ, переглядати структуру ступенів навчання, оновлювати зміст навчання ІМ і зміст виховання засобами ІМ, удосконалювати навчальні програми й альтернативні підручники з ІМ.

Вивчення історії методики навчання ІМ дозволить простежити шляхи еволюції методичних концепцій, тенденції розвитку, традиції та інновації, уможливить створення цілісної картини в галузі навчання

ІМ, сприятимуть упорядкуванню й систематизації набутих знань. Уперше історію методів навчання іноземних мов дослідили: В. Раушенбах, який проаналізував методи навчання з І по ХХ століття [5], Г. Ведель продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття [2]. І.Рахманов досліджував методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст. [6], О.Миролюбов проаналізував стан методики навчання іноземних мов у Росії ХХ–ХХІ ст. [4]. Не випадково перші екскурси в історію навчання ІМ були пов'язані з теорією методів навчання, оскільки вони найбільш повно розроблені у методиці навчання ІМ.

Аналіз методичної літератури свідчить, що на сьогодні не узагальнено і не проаналізовано накопичений досвід укладання підручників з ІМ, укладених західноукраїнськими педагогами, який потребує системних досліджень.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету проаналізувати структуру і зміст західноукраїнських підручників з ІМ 1930-1939 років і вплив на них основних концепцій прямого методу.

У досліджуваній період західноукраїнські землі перебували під владою таких держав: Північна Буковина, Хотинський, Акерманський та Ізмаїльський повіти Бессарабії – у складі Румунії; землі Східної Галичини та Західної Волині – у Польщі; Закарпаття – у Чехословаччині.

Зміна влад у другому й на початку третього десятиліть ХХ ст. зумовила реорганізацію системи освіти, шкільних закладів. Кожна влада, впливаючи на шкільництво, намагалася утверджувати свої політичні ідеї та вимоги щодо мови й предметів навчання.

Так, у період 1918–1939 років на Буковині всі українські школи були реорганізовані на румунські. У Галичині й на Волині були українські та утравістичні школи (польсько-українські – українські школи, в яких більшість предметів читалася польською мовою). У Карпатській Україні ситуація з мовою навчання була ліпшою: чехословацький уряд сприяв україномовним школам, закупаючи чималу кількість підручників українською мовою для всіх предметів і для ІМ зокрема. Двомовність у школах викликала обурення не лише батьків, а й учителів. Яків Романенко у статті "Чужа мова й двомовність у школі" зауважує, що ще проф. С. Русова довела: "двомовна школа – це педагогічний нонсенс і життєвий злочин, ...бо з неї виходять

приголомшені люди без правдивої освіти, не виховані на творчу, активну працю” [7: 92]. Яків Романенко теж погоджується з тим, що двомовність – це національно-політичне спустошення, занедбання рідної мови [7: 92]. Така проблема загострюється ще більше, коли мова йде про вивчення іноземних мов. З цього приводу Гнат Потоцький зазначає, що вчити дітей невідомої мови мовою незнаною – це страшна помилка [7: 78]. Німецький реформатор Ратке стверджує, що будь-яке навчання треба вести рідною мовою. Педагоги в один голос заявляють, що вивчення іноземних мов повинно здійснюватися рідною мовою і також після того, як закладені основи рідної мови. Однак проблема щодо мови навчання залишалася відкритою, тому більшості українських дітей для того, щоб вивчити іноземну мову, потрібно було знати польську на території Галичини і Волині та румунську на території Буковини. За таких умов учні були змушені розмовляти двома мовами, не знаючи при цьому жодної, тому були не в змозі висловити свої думки так легко, як це чинять одномовні діти. Шкільна двомовність створювала тип анальфабета. Така ситуація ускладнювала або взагалі робила неможливим отримання якісних знань з усіх предметів. Професор Львівського університету С. Блаховський говорив, що навчання чужих мов у дитинстві негативно впливає на опанування рідної мови, викликає гальмування репродукції слів, труднощі у висловлюванні, призводить до змішування слів, стилістичних похибок [8: 86]. К.Тумплірц стверджує, що некорисним є вплив чужої мови там, де мови споріднені між собою [8: 89]. Саме за таких умов польський, румунський, чехословацький уряди розв’язували цю проблему шляхом введення вивчення іноземних мов лише в гімназійних класах.

У досліджуваній відрізок часу стає актуальним також використання психологічних особливостей сприйняття у вивченні іноземних мов. Яків Романенко стверджує, що слово народжується з образом і в ньому самому слово є образом, а образ словом. Той чи інший образ викликає у нашій свідомості той мовний образ, який відповідає сприйнятому предмету. У такий спосіб ми активізуємо слова, що були в нас пасивними. Активізація словника вимагає дуже великих зусиль і праці свідомості, а також сили волі при говорінні. Автор продовжує, що чужа мова – це наче пасивний словник і лише мовні образи можуть брати участь в утворенні речень. Показуючи предмети, ми вимовляємо слова й речення з надією, що вони



органічно впишуться у загальну структуру образів і стануть механічними [7: 87].

А. Волошин, відомий педагог Закарпаття, у праці „Загальна методика” (1933 р.) стверджує, що для вивчення другої мови у досліджуваній період використовувався „прямий метод”, завдяки якому учитель міг навчити учнів розмовляти чужою мовою [3: 73-74].

Проведений аналіз структури та змісту західноукраїнських підручників різними науковцями з ІМ 1867 по 1930 роки [3; 7; 8] дає підстави нам стверджувати, що методом навчання ІМ у досліджуваній період залишається прямий метод, однак не в чистому вигляді, а з комбінуванням нових прийомів щодо навчання ІМ. До таких прийомів ми відносимо:

- пояснення граматики рідною мовою;
- систему вправ на формування граматичної (іноді фонетичної) компетенції;
- зіставлення граматичних правил рідної мови з ІМ при перекладі;
- відбір лексичних мінімумів до уроків;
- семантизацію лексики рідною мовою (іноді шляхом ілюстрацій);
- навчання читання із загальним охопленням змісту;
- засвоєння мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення.

Спробу врахування та втілення конкретних навчальних і методичних концепцій проаналізуємо в корпусі підручників досліджуваного періоду за критеріями аналізу й оцінки навчально-методичних комплексів, розробленими Н.Ф. Бориско [1: 25].

Підручник із німецької мови Я. Якобця і С. Леонарда **”Dorf und Stadt“** (Львів, Варшава, 1931, у таблиці під цифрою І) відповідає *соціальному замовленню суспільства того часу*, цьому сприяли політичні, соціальні, економічні відносини Німеччини з Польщею. У його концепції враховано *умови навчання*. Підручник з німецької мови призначено для II класу гімназії. Втілення *методичної концепції* здійснено через моделювання у ньому змісту навчання. *Моделювання цілей досягалось* шляхом формування певного рівня комунікативної компетенції, яка реалізовувалася за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних знань, що передбачало усне спілкування в межах запропонованих розмовних тем. Моделювання *змісту навчання* в підручнику забезпечувалося шляхом подання мовних знань (фонетики, лексики, граматики), що

уможливило формування вмінь читання, письма, говоріння, перекладу.

*Структура й обсяг навчального підручника.* Підручник складається з трьох частин. Перша частина розподілена на теми, які містять підтеми. Новим на той час у підручнику є плани уроків. Кожен урок (а їх кількість за рік складала 85) у плані поділений за видами мовленнєвої діяльності. Це такі граfi: 1) лексика (здебільшого подана в ілюстраціях); 2) опис (текст, який треба переказати); 3) уривки віршів, загадки; 3) усне і писемне мовлення (до цієї граfi належать діалоги, тексти з питаннями); 4) мовні відомості (до граматичних і фонетичних правил з вправами). Запропоновані тексти в підручнику висвітлюють такі теми: "Школа", "Пори року", "Їжа", "Написання листів", "Подорож", "Будинок", "У лікаря" та ін. У підручнику подані також розповіді, казки, короткі оповідання, пісні. Нова лексика у текстах виділяється жирним курсивом та ілюструється. У кінці текстів запропоновані питання, які перевіряють зміст прочитаного. Види граматичних вправ такі: переказати текст у минулому й майбутньому часі, утворити форму множини до поданих іменників, провідміняти дієслова, прописати числівники та ін. Фонетичні вправи подані у таблицях із виділеними звуками, які будуть тренуватися. До вправ подані коментарі, як вимовляти той чи інший звук. Усі правила та коментарі подано польською мовою. Друга частина підручника – це граматичний довідник, що містить граматичні правила. Третя частина – німецько-польський словник.

Підручник з французької мови Ольги Ціслінської та Галини Ніневської „**Les Francais de nos jours**” (Львів, 1937, у таблиці під цифрою II) відповідає *соціальному замовленню суспільства*. У його концепції враховані *умови навчання*. Підручник із французької мови призначений для IV класу гімназії.

*Структура й обсяг навчального підручника.* Підручник складається з двох частин. Перша частина містить тексти, які охоплюють різні галузі. Це освіта, історія створення фільмів, медицина, художнє мистецтво, скульптура та скульптори, сільське господарство, спорт, конструювання автомобілів, робота на фабриці, текстильна промисловість, авіатранспорт, історія Франції та відомості про знаних у Франції людей. Час від часу подаються вірші. Закінчується книга піснями з нотами. Підручник має багато

ілюстрацій – до кожної теми по кілька фотографій. Є матеріал з оригінальних джерел: газет, художніх творів. Друга частина – це окрема книга з коментарями і граматичними вправами на 78 сторінках. Коментарі до текстів подаються французькою мовою. Семантизація лексики проводиться шляхом коментаря іноземною мовою. Види вправ: заповнення пропущеної інформації з тексту, складання запитань до змісту прочитаного, відповіді на запитання та ін. Після коментарів подається граматичний довідник, список основних форм неправильних дієслів.

Підручник із німецької мови А.Д. Херела „**Podrecznik do nauki języka Niemieckiego**” (Варшава, 1938, у таблиці під цифрою III) також відповідає *соціальному замовленню суспільства*, зокрема, політичними, соціальними й економічними відносинами Німеччини з Польщею. У його концепції враховані *умови навчання*. Підручник з німецької мови призначений для IV класу гімназії. Втілення *методичної концепції* здійснено експліцитно в передмові, де сказано, що гаслом автора було: „Вивчення чужої мови без труда і зусилля” [10: 2]. *Моделювання цілей* здійснювалося шляхом формування певного рівня комунікативної компетенції, який реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних знань, що реалізуються у межах усного спілкування в запропонованих розмовних темах. Моделювання *змісту навчання* в підручнику забезпечувалося поданням мовних знань (із фонетики, лексики, граматики), що сприяло формуванню вмінь читання, письма, говоріння, перекладу.

*Структура й обсяг навчального підручника*. Підручник складається з двох частин. Перша частина містить лекції, які починаються із фонетики. Кожен вираз подається німецькою мовою з транскрипцією і перекладом польською мовою. Кожен урок починається із запитань і відповідей на певну тематику, має різноманітні ілюстрації, які допомагають семантизувати лексику і граматику. З сьомої лекції подаються граматичні правила і до них пропонуються різні види вправ. Усі уроки уніфіковано. Правила граматики подані з прикладами польською мовою. Граматичні правила систематично повторюються через кожні 7 лекцій. Основна мета підручника – навчити розмовляти. Тому головна увага приділяється найбільш уживаним зворотам розмовної мови. У кінці

підручника подаються тексти, що допоможуть учню активізувати самостійну роботу. Запропоновані лекції відображають такі теми: „Знайомство”, „Сім’я”, „На прийомі у лікаря”, „Квартира”, „Кіно”. Відтак коротенькі тексти подаються готичним шрифтом, які розкривають теми „Одяг”, „Їжа” та ін. Друга частина – граматичний довідник польською мовою.

Схематично наповнюваність навчально-методичним матеріалом досліджуваних підручників зобразимо у хронологічному порядку [11; 9; 10] шляхом зазначування наявних або відсутніх компонентів підручника у таблиці. Таке візуальне комплексне оцінювання підручників уможливить порівняти й об’єктивно оцінити дидактичні здобутки вчителів попередніх років, на основі яких базуються сучасні навчально-методичні комплекси з ІМ.

Результати аналізу підручників подано нижче.

Отже, розглянуті підручники укладені згідно з методичною концепцією, яка існувала у 1930–1939 роках, а саме: змішані прийоми прямого, граматико-перекладного та порівняльного методів. Проаналізовані підручники відповідали меті навчання іноземних мов та навчальній програмі, визначеній Міністерством освіти тієї країни, в якій перебували західноукраїнські землі, й типу навчального закладу. У підручниках враховано досягнення методики навчання іноземних мов і суміжних із нею наук. Використання різних прийомів дало можливість накопичити обсяг знань, навичок, умінь і застосовувати їх в іншомовній діяльності.

Критерії аналізу та оцінки навчально-методичного комплексу з іноземної мови	Зміст критеріїв аналізу підручників		Наявність/відсутність компонентів		
			I	II	III
	<b>I. Соціальне замовлення суспільства</b>	географічне розташування		+	+
історико-економічна близькість		+	+	+	
<b>II. Врахування навчальних умов</b>	навчальної програми		+	+	+
	типу середнього навчального закладу		+	+	+
<b>III. Втілення методичної концепції автора</b>	в передмові		-	-	-
	через моделювання змісту навчання		+	+	+
<b>IV. Моделювання цілей у змісті предмета і цілей процесу навчання</b>	мета підручника		+	+	+
	реалізація цілей		+	+	+
<b>V. Зміст навчання та його реалізація в підручнику</b>	за сферами і ситуаціями спілкування		-	-	-
	автентичність джерел		-	+	-
	наявність соціально-культурних знань про країну, мова якої вивчається		-	+	-
	відбір і моделювання мовних мінімумів	фонетичного	+	-	-
		лексичного	+	+	+
		граматичного	+	+	+
	організація	циклічна	+	+	+
тематична		+	-	+	
<b>VI. Формування системи вправ на розвиток навичок і вмінь</b>	лексики		+	+	+
	граматики		+	+	+
	фонетики		+	-	-
	аудіювання		-	-	-
	читання		+	+	+
	говоріння		+	-	-
	письма		+	+	+
	перекладу		-	-	+
<b>VII. Макро-структура</b>	поділ на частини		3	2	2
	компонентний склад	мінімальний	+	+	+
достатній		-	-	+	
<b>VIII. Мікро-структура</b>	поетапність оволодіння матеріалів у вибраній моделі уроку		+	+	+
	наявність обов'язкових і факультативних функціонально-структурних елементів		-	-	-
<b>IX. Технічне виконання окремих компонентів</b>	аудитивний		-	-	-
	друкований		+	+	+
	аудіовізуальний		-	-	-

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н.Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам / Н. Ф. Бориско // *Іноземні мови.* – 1999. – №1 – С. 22-25.
2. Ведель Г.Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 54 с.
3. Волошин А. Загальна методика / А.Волошин. – Ужгород: Накладом педагогічного товариства Підкарпатської Русі, 1933. – С. 73-74.
4. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Ступени, Инфа – М, 2002. – 448 с.
5. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М.: Высш. школа, 1971. – 112 с.
6. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков / Рахманов И.В. – М.: Учпедгиз, 1947. – 196 с.
7. Романенко Я. Чужа мова й двомовність у школі / Я. Романенко // *Шлях виховання й навчання: Педагог. тримісячник.* – Львів, 1936. – X-ий річник. – 224 с.
8. Blachowski J. Wyniki psychologjipedagogicznej: Encyclopedia Wychowania / St. Blachowski. – Warszawa, 1933. – 389 с.
9. Cieslinska O. Les Francais de nos jours. Podrecznik donauki jezyka francuskiego dla IV klasy ginazjanej / O. Cieslinska, H. Nieniewska. – Lwow: druk. Jana Zydaczewskiego, 1937. – 184 s.
10. Cherla A.G. Podrecznik do nauki jezyka Niemieckiego / A.G. Cherla. – Warszawa, 1938. – 381 s.
11. Jakobiec J. Dorf und Stadt Podreczik Niemiecki dla VI oddz. Szkoły powszechnej i II klasy gimnazjalnej / J.Jakobiec, St.Leonhard. – Lwow; Warszawa, 1931. – 163 s.

УДК 378.016:811]:001.891

## ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*Макарова Т.М., канд. філол. наук (Кривий Ріг)*

У статті подаються шляхи організації дослідницької роботи студентів, котрі повинні сформувати його мовну компетентність, та пропонуються етапи, які забезпечать системність, цілісність та потребу майбутніх фахівців у розширенні творчих здібностей, розвитку самостійного мислення та здатності до логічного пошуку й апробації власних наукових положень.

**Ключові слова:** дослідницька робота, мовна компетентність, науковість.

**Макарова Т.М. Исследовательская работа как один из способов развития языковой компетентности студентов.** В статье предлагаются пути организации исследовательской работы студентов, которые должны будут сформировать их языковую компетентность, и предлагаются этапы, которые обеспечат системность, целостность и желание будущих специалистов расширить свои творческие способности, развить самостоятельность мышления, стремление к логическому исследованию и апробации собственных научных положений.

**Ключевые слова:** исследовательская работа, языковая компетентность, научность.

**Makarova T. M. Research as a Way of Developing Language Competence of Students.** The ways of organizing the research work of students, who will form their linguistic competence are presented in the article. The stages that will ensure a systematic approach, integrity and a desire for future professionals to expand their creative potential, develop independent thinking, desire for logical investigation and testing of their own scientific provisions are given.

**Key words:** research work, linguistic competence, scientific provisions.

Розвиток наукового мислення студентів, формування умінь і навичок самостійного пошуку інформації, її обробки та аналізу набуває нині нового значення, адже сучасні інформаційні можливості доступу до бібліографічних джерел розкривають перед дослідником необмежене коло фактичного матеріалу для здійснення вагомих наукових досліджень і розробки проектів відповідно до потреб студентів та інтересів наукових шкіл, в яких вони працюють.

Та разом із тим, на сьогодні виникає велике коло проблем, котрі варто враховувати майбутнім дослідникам і педагогам. У першу чергу, ефективність такої роботи буде залежати від рівня мовної грамотності студента, його вміння досконало володіти усною та писемною формами мовлення, від можливостей розвитку комунікативних якостей та здатності ефективно й грамотно володіти інформацією. Саме це й зумовлює актуальність даного дослідження, адже процес формування мовної компетентності студентів залежить від якості засвоєння знань і ефективності майбутньої дослідницької роботи.

Для того, щоб правильно сформувати її складові у вищому навчальному закладі, розглянемо її зміст, основні методи і принципи реалізації в процесі викладання.

Зокрема, О. Заболотний вважає, що задля формування пошуково-дослідницьких здібностей варто запроваджувати “дидактичні методи пошукового спрямування, серед яких особливого значення набувають інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий та дослідницький методи” [1: 28]. Важливою складовою організації навчально-дослідної роботи студентів, котра б забезпечила формування пізнавальної активності, є залучення їх до самостійних пошуків та досліджень, які на сьогодні, на думку В. Нагаєва, є “одним із найперспективніших спрямувань освітньої діяльності” [4: 206].

А. Нізовцев та М. Печенюк указують на суттєву проблему у формуванні науково-дослідницьких умінь студентів – це відсутність розробленої методики, яка б урахувала “діагностування, моніторинг досягнень та мотивацію з метою залучення до прогнозування і проектування дослідницької діяльності, складання розгорнутого резюме випускника” [5: 50] та необхідність забезпечення чіткої організації роботи, котра б сприяла “поглибленому засвоєнню студентами спеціальних дисциплін” [6: 276].

Наголошують науковці й на критеріях та рівнях формування дослідницької культури студентів, зокрема, до основних із них вони відносять “когнітивний”, “мотиваційно-ціннісний”, “технологічний” [3: 30, 31], а для виявлення рівня їх сформованості пропонують застосовувати такі методи, як “анкетування, тестування, бесіди, спостереження, експертна оцінка та аналіз виконаних дослідницьких робіт” [Там само: 33].



С. Золотухіна та Г. Корнюш ефективність дослідницької роботи вбачають у реалізації певних вимог, а саме: “спрямованість на пошук нових рішень”, “інтерес до нових ідей і підходів”, “потреба в безперервному та якісному оновленні”, “цілеспрямованість та наявність чітких перспектив” [2: 20], які вони висувають як до “викладача-дослідника”, так і до “студента-дослідника”, адже вважають їх актуальними й видозмінними щодо змісту та потреб часу.

Отже, актуальність дослідницької роботи студентів незаперечна, оскільки вона передбачає розвиток творчої діяльності, формування вмінь набувати знання самостійно, робити висновки, застосовувати результати на практиці та сприятиме розвитку мовленнєво-комунікативних навичок.

*Мета статті* – репрезентувати результати упровадження шляхів формування дослідницької роботи як одного із факторів розвитку мовної компетентності студентів.

Тож, на основі розглянутого, пропонуємо власні підходи до організації дослідницької роботи зі студентами, котрі б формували його мовну компетентність.

Навчальний процес ділиться на 3 етапи. Так, на першому, варто застосувати систему вправ за різними рівнями складності, котрі б розвивали усне та писемне мовлення студентів, шляхом поступового накопичення знань про можливості мови. І цей процес повинен спочатку бути спрямованим на розвиток усного мовлення, задля визначення рівня знань студентів та уникнення нерозуміння теоретичного матеріалу, адже саме від його усвідомлення буде залежати результативність практичної діяльності.

Одним із найважливіших завдань розвитку професійного мовлення є формування власного лексичного запасу, котрий би в майбутньому реалізовувався в комунікативному процесі. Це може бути система вправ, спрямованих на укладання словника професійної лексики, робота з довідниками з метою з’ясування семантики нових термінів та понять.

Важливою складовою розвитку дослідницької роботи студентів є вміння опрацьовувати бібліографічні джерела, аналізувати періодичні видання, посібники, монографії, підручники, автореферати, дисертації. Такий підхід не тільки повинен повернути повагу студента до книги, але й сприяти можливості ознайомлення із фаховою літературою, її

структурою та тематичними різновидами, стилями мовлення, а також формувати навички оформлення бібліографічних джерел відповідно до сучасних стандартів. Адже в подальшому ці знання знадобляться під час оформлення списку використаної літератури в рефераті, курсовій та дипломній роботах, під час написання науково-дослідницьких робіт, а також тез та статей на конференції різних рівнів. І саме від способу побудови навчального процесу викладачем буде залежати в подальшому рівень зацікавленості студента в науково-дослідницькій роботі.

Другий етап передбачає впровадження системи вправ, які б розвивали грамотність студента, а також містили в собі елементи пошуку та логічного дослідження результатів. Адже саме рівень мовної компетентності буде визначати в подальшому вміння студента чітко та доцільно, аргументовано доводити свої думки, обґрунтовувати їх опрацьованим фактичним матеріалом та розробляти власні концепції або ж апробувати наукові гіпотези та в доступній формі викладати це на папері. Варто розробити такі завдання, які б спонукали студентів наполегливо шукати способи їх виконання, нестандартні підходи та досліджувати кінцевий результат. У процесі здійснення практичної роботи вони можуть передбачати різні види діяльності студентів: опрацювання літератури на виучувану тему, вправи аналітичного та конструктивного характеру з використанням різного типу словників; стилістичний аналіз тексту, написання анотацій на основі опрацьованої літератури, виступи з повідомленнями, обговорення доповідей та їх аналіз.

У сучасній методиці розрізняють вправи конструктивні, проблемно-пошукові та творчі. Зокрема, перші передбачають перебудову або ж заміну одних мовних елементів іншими. Особливе місце в системі вправ займає синтетичний мовний аналіз, котрий передбачає дослідження лексичного, фонетичного, словотворчого та граматичного рівнів тексту, заміну повторюваних частин мови, спостереження за особливостями мовних засобів різних стилів, виправлення помилок, спричинених змішуванням двох мов, побудову словосполучень за допомогою правильного використання засобів зв'язку. Застосування проблемно-пошукових вправ (Завдання 1. Уявити себе досвідченим редактором і допомогти письменнику-початківцю відредагувати текст, а також дати йому назву (пропонується текст). Завдання 2.

Відредагувати діалог (пропонується текст), поставити й пояснити розділові знаки. Завдання 3. За допомогою “Словника труднощів української мови” з’ясувати значення поданих слів) наштовхне студентів на пошук нової інформації, можливо незрозумілої з першого погляду, а також сприятиме активізації розумової діяльності з метою власного дослідження матеріалу. Проблемно-творчі вправи (створення ігрових проблемних ситуацій, складання твору-роздуму на основі запропонованих понять, уведення паронімів у речення, аналіз радіо- та телефірму з точки зору правильності мовлення дикторів, підбір термінів до тлумачень та подання неекономного пояснення знайдених слів-термінів, відтворення деформованого наукового тексту, фаховий переклад) сприятимуть варіативності та індивідуальності виконання завдань студентами і сформують основи стилістичної компетентності. Саме такий підхід повинен підвищувати інтерес та посилювати бажання виконувати їх.

Ефективним буде застосування таких видів робіт: дослідження-пошук, дослідження-творче моделювання, дослідження-творче конструювання, дослідження-реконструювання, дослідження-спостереження, котрі дозволять реалізувати вимоги дослідницького методу.

Важливим є і третій етап – залучення студентів до участі в дискусіях, круглих столах, диспутах, конференціях та аналізу ситуацій, котрі б формували уміння мислити, аргументовано доводити власні думки та володіти максимальними мовними можливостями. Основними завданнями при цьому є здатність викладача збудити творчі можливості студента, захопити його науково-дослідницькою роботою, сформувати стійкий інтерес до певної галузі знань, зорієнтувати в колі наукової проблематики та навчити правильно оформлювати власні здобутки.

На сьогодні важливою проблемою є мінімальна участь викладача в процесі керівництва науково-дослідницькими роботами, що зумовлює відсутність допомоги у визначенні теми дослідження, підборі літератури та розмитість усвідомлення об’єкту і предмету, оформлення результатів, а це, у свою чергу, призводить до зниження ефективності дослідження, втрати його наукової новизни та знеохочення студентів у цьому процесі, які самотужки не завжди можуть подолати всі труднощі, що постають перед ними.

Так, під час проведення дискусій та диспутів доцільно було б використати метод експерименту, який покликаний розвивати мислительні прийоми, перебудовувати мовні об'єкти пізнання, вилучати їх із одного середовища і вводити в інше, що забезпечить зміну взаємозв'язків об'єктів та сприятиме глибшому пізнанню їх природи.

Ефективним на цьому етапі роботи є і процес використання пошукових методів, запропонованих Г. Токмань [7]: аналіз, ділова гра, редакційний кошик, мікродискусії, форум, лабіринт дій, панельна дискусія, акваріум. Зокрема, вони забезпечать моделювання конкретної поведінки, розвиток монологічного та діалогічного мовлення, обґрунтування власної позиції та здатність працювати з літературою шляхом залучення до участі максимальної кількості учасників і сприятимуть розвитку зв'язного мовлення. У результаті проведення диспутів, дискусій відбуватиметься стимулювання висловлювань власних ідей, роз'яснення складних питань, які стоять у колі вирішення проблеми, забезпечення учасників потрібною інформацією, формування здатності робити висновки. Найкориснішими при цьому будуть відкриті питання, які потребують аргументованої відповіді, однак варто й підготувати індивідуальні питання, щоб залучити до кола дискутуючих малоактивних студентів, або ж дізнатися про думку опонента. Завдання педагога при цьому – сформулювати проблему та здійснювати контроль за процесом її розв'язання. Орієнтовними темами можуть бути: “Роль засобів масової інформації у процесі розвитку мови”, “Проблема двомовності в Україні”, “Шляхи формування мовної компетентності”, “Роль іншомовних слів у сучасному житті”, “Нестандартизовані елементи в українській літературній мові (на прикладі мовлення студентів)”, “Формування та походження економічної лексики в сучасній українській мові”, “Роль фразеологізмів у ділових паперах”, “Діалектичні особливості говірок певного регіону” та ін.

Не менш важливим етапом формування та захисту власних наукових досліджень студентів у процесі навчання є їхня участь у круглих столах та конференціях. Саме тут розкривається можливість винести на розсуд компетентної комісії результати власних наукових проєктів (розробок), уміння працювати з літературою, формувати наукову проблему, аналізувати ступінь її вивченості та захищати

обраний предмет дослідження. Однак при цьому викладач не повинен бути стороннім спостерігачем, йому потрібно докласти максимум зусиль для того, щоб створити такі умови, котрі б сприяли саморозвитку особистості, її самовдосконаленню, і завдяки цьому – перетворення студента з об'єкта навчально-виховного процесу у суб'єкта власних наукових здобутків, який отримав ґрунтовні знання та навички дослідницької роботи на основі максимальної розумової активності. Пропонуємо таку орієнтовну тематику круглих столів: “Вплив іншомовної лексики на формування мовної компетентності сучасної людини”, “Роль Інтернет-ресурсів у процесі поглиблення мовознавчих аспектів”, “Сучасні технології володіння державною мовою: проблеми та перспективи”, “Людина і мова: залежність чи необхідність” та ін.

Таким чином, застосування дослідницького методу роботи зі студентами повинне змінити тактику виконання вправ, сприяти зростанню гнучкості мислення, що дасть змогу швидше апробувати досліджуване положення та переорієнтуватися від однієї до іншої позиції під час виконання завдань. У студентів повинна сформуватися наполегливість у подоланні труднощів, а також збільшення інтересу до рідної мови.

У процесі дослідження встановлено, що результативність дослідницької роботи має пряму залежність від внутрішніх чинників (мотивації навчання, організації самостійної роботи) та зовнішніх (стимулювання в родині, викладачами та оцінка досягнутого представниками зовнішнього середовища), а врахування запропонованих форм роботи зі студентами сприятиме правильному відбору змісту навчальної дисциплін та визначить її ефективність. У подальшому варто розробити такий алгоритм роботи, котрий би забезпечив взаємопов'язаний ланцюг до формування потреби творчої та пізнавальної активності студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ та шляхом застосування міжпредметних зв'язків, які б забезпечили ефективність вивчення циклів гуманітарних, фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін. Такий алгоритм сприяв би підготовці до написання магістерської роботи, яка вимагає особливого підходу до результатів власного наукового дослідження, та передбачав би випуск фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотний О. Формування пошуково-дослідницьких здібностей учнів на уроках української мови / О. Заболотний // Укр. мова і літ. в школі. – 2003. – № 2. – С. 28-30.
2. Золотухіна С.Т. Вимоги до суб'єктів науково-дослідницької роботи у вищій школі / С.Т. Золотухіна, Г.В. Корнюш // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. XLVII / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 18-24.
3. Луценко І. Критерії та рівні сформованості дослідницької культури у студентів ВНЗ / І. Луценко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. XLIX / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 28-33.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учб. літ-ри. – 2007. – 232 с.
5. Нізовцев А. Формування дослідницьких умінь студентів / А. Нізовцев // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. XLIX / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 42-51.
6. Печенюк М.А. Структура науково-дослідницької роботи студентів мистецьких спеціальностей / М.А. Печенюк // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: ПП “Медобори-2006”, 2009. – С. 275-279.
7. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Г. Токмань // Дивослово. – 2002. – № 10. – С. 39-45.

УДК 378.016:811.111

### ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТА-МИТНИКА В КУРСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ІНОЗЕМНА МОВА”

*Метьолкіна О.М. (Київ)*

У статті досліджуються об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку студентів – майбутніх митників у процесі вивчення іноземної мови.

**Ключові слова:** особистісно-діяльнісний підхід, майбутні митники, об'єкти розвитку.

**Метёлкина Е. Н. Личностно-деятельностное развитие студента-таможенника в курсе учебной дисциплины “Иностранный язык”.** В статье

исследуются объекты личностного и деятельностного развития студентов – будущих таможенников в процессе изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** личностно-деятельностный подход, будущие таможенники, объекты развития.

**Metyolkina E. N. Personality-Action Development of the Student-Customs Officer in the Foreign Language Course.** The article covers the objects of the personality and action development of students – future customs officers in the Foreign language course.

**Key words:** personality-action approach, future customs officers, objects of development.

Проблема навчання фахової іноземної мови (ІМ) є однією з найактуальніших, зокрема для студентів немовних спеціальностей, оскільки перед такими студентами постає проблема оволодіння як іноземною комунікативною компетенцією, так і фаховою компетенцією з певної спеціальності. Зокрема, проблема формування у студентів – майбутніх митників професійно орієнтованої англомовної компетенції в діалогічному мовленні передбачає передусім характеристику студентів як активних суб'єктів навчальної діяльності. У статті ми маємо на меті визначити об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку студентів у курсі навчальної дисципліни “Іноземна мова”.

Навчання у ВНЗ умовно поділяється на молодші курси, коли відбувається адаптація студента до умов ВНЗ, та старші курси (зазвичай починаючи з третього), коли здійснюється професійне самовизначення студента як майбутнього фахівця. У студентів молодших курсів ставлення до майбутньої професії ще не носить яскраво вираженого характеру і, відповідно, мало впливає на їхню успішність. Поступово з набуттям професійних знань студенти глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої професії, у них формується відповідне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У студентів з високим рівнем соціальної зрілості яскраво виражене професійне самовизначення, головними ознаками якого є осмислена й тверда готовність до активної самостійної діяльності за обраною спеціальністю, прагнення постійно в ній удосконалюватися [3].

Контекстом визначення об'єктів особистісного й діяльнісного розвитку студентів – майбутніх митників у курсі навчальної дисципліни

“Іноземна мова” ми, слідом за багатьма науковцями, обрали особистісно-діяльнісний підхід [2: 74-89], згідно з яким студент є активним суб'єктом навчального процесу, виходячи з особливостей розвитку його (студента) особистості та діяльності. Виокремимо кожний із складників підходу.

Особистісний підхід до навчання визначає провідним орієнтиром, основним змістом і головним критерієм успішної навчальної діяльності не лише знання, навички й уміння, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, а й формування низки особистісних якостей: спрямованості, громадянської активності, творчих здібностей і вмінь, волі, емоційної сфери, рис характеру [1]. У свою чергу, діяльнісний підхід до навчання передбачає спрямованість усіх навчальних заходів на організацію інтенсивної діяльності студентів, яка постійно ускладнюється, оскільки лише через власну діяльність студент засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує й удосконалює особистісні якості [1]. У цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості.

Трактуючи діяльнісний підхід як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, у якому вони беруть активну участь у навчальному процесі, Л.Ф. Фотьянова [6] пропонує організувати навчання, в якому студенти є суб'єктами власної діяльності: усвідомлюють і самі виокремлюють проблему, висувають мету вивчення того чи іншого питання, формулюють *завдання, вирішують їх, застосовують набуті знання на практиці*.

Особистісні та діяльнісні характеристики майбутніх і сьогоdnішніх митників уже були об'єктами наукових досліджень. Так, М.В. Федотова [5] уклала модель розвитку Я-концепції фахівців-митників, три рівні якої (моделі) відображають необхідність наявності складників, вкрай важливих для здійснення професійної діяльності на різних рівнях службової кар'єри. При цьому виокремлюються два аспекти професійного розвитку фахівців-митників: професійно-кваліфікаційний розвиток, пов'язаний з навчанням та освітою, набуттям нових знань і досвіду, та професійно-посадовий розвиток, пов'язаний з раціональним розміщенням кадрів, яке ґрунтується на професійному потенціалі службовців та їх службовому зростанні [5: 152]. Для нашого дослідження актуальним є перший аспект професійного розвитку фахівців-митників.



Для фахівців I рівня визначено критерії ефективності професійної діяльності, які є базовими при професійному психологічному відборі кандидатів для служби в митні органи: міцне здоров'я, нервово-психічна стійкість, рівень освіти не нижче середнього професійного, розвинуті соціальні навички, наявність професійно вагомих знань, навичок і вмінь, високий рівень виконавчої дисципліни і мотивації до митної служби [5: 150-151]. Для фахівців II рівня вимоги до професійної діяльності передбачають такі доповнення до критеріїв базового рівня: хороші знання митної справи та процедур митного оформлення, реалізація соціальної поведінки, як у взаємовідносинах з клієнтами митниці, так і в організації взаємодії з колегами по службі, оперативне планування й керування як своєю діяльністю, так і координація дій інших співробітників за своїм напрямом службової діяльності [5: 151]. Фахівців III рівня характеризують такі вимоги до професійної діяльності: службова компетентність за всіма напрямками діяльності митниці, самостійність, ініціатива, вміння керувати людьми, здатність проводити аналіз як своєї діяльності, так і діяльності підлеглих, інтелектуальна продуктивність, виражена здатність до саморозвитку [5: 151].

За М.В. Федотовою, психологічні фактори реалізації моделі розвитку персоналу митниці включають внутрішні особистісні характеристики та зовнішні поведінкові прояви фахівця митної служби. При цьому особистісні характеристики фахівців-митників та їхні професійні знання, навички й уміння проявляються в професійній діяльності [5: 153]. До внутрішніх особистісних характеристик М.В.Федотова відносить гармонійну структуру самоствавлення, професійний світогляд, пріоритет професійних службових потреб, професійну компетентність, активно-позитивну настанову щодо клієнтів митниці, прийняття відповідальності за професійні дії, рішення, вчинки, постійне підвищення людинознавчої компетентності. Зовнішні поведінкові прояви виявляються у взаємодії членів митних колективів у процесі особистісно-професійного розвитку, позитивної мотивації та стимулюванні цього процесу [5: 154].

В свою чергу, Н.С. Тимченко [4], досліджуючи проблему формування у студентів – майбутніх службовців-митників професійно-етичних якостей, трактує останні як стійкі риси їхньої свідомості й поведінки, результат усвідомлення мотивів власної

діяльності і вироблення відповідних способів професійної поведінки. Провідними й найвагомішими для цієї професії є: громадянськість, толерантність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, людяність, сумлінність, що найчастіше виявляються у митників безпосередньо в професійній діяльності і сприяють ефективному вирішенню професійних завдань. Ці та інші 24 провідні професійно-етичні якості дослідниця систематизує за 3-ма групами: якості, які 1) визначають стосунки людини й суспільства, 2) визначають взаємини з іншими людьми, 3) характеризують рівень ставлення до професійної діяльності.

У такий спосіб шляхом аналізу фахових джерел з досліджуваної проблеми ми визначили особистісні й діяльнісні характеристики фахівця-митника як вихідну модель, яка характеризує його особистість і діяльність відповідно до потреб сучасного суспільства і виробництва. При цьому ми трактуємо модель як сукупність узагальнених якостей, якими має володіти фахівець певного профілю для успішного вирішення всіх завдань професійної діяльності, а також для саморозвитку й самовдосконалення.

Звернемося до визначення об'єктів розвитку студента – майбутнього митника в процесі формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в діалогічному мовленні в контексті особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким особистість формується в процесі діяльності [2: 74-89]. Кожний складник підходу передбачає розвиток свого умовного об'єкту: *особистості* студента в процесі вивчення англійської мови та *діяльності*, яку він при цьому виконує. В свою чергу, і особистість, і діяльність як узагальнені об'єкти розвитку складаються з низки конкретніших об'єктів.

Наш практичний досвід викладання англійської мови студентам Національного транспортного університету, які набувають спеціалізації “Митний контроль на транспорті”, дозволяє стверджувати, що в межах навчальної дисципліни “Іноземна мова” студент є активним суб'єктом двох різновидів діяльності: професійно орієнтованого *учіння* (як систематичного набуття знань та оволодіння вміннями та навичками, необхідними для здійснення майбутньої фахової діяльності) та *іншомовної мовленнєвої діяльності* (в нашому випадку – професійно орієнтованого діалогічного мовлення). При цьому учіння націлене саме на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Отже, в межах

діяльнісного складника ми виокремлюємо ці два різновиди діяльності студента-митника.

У свою чергу, особистісний складник передбачає дослідження процесу навчання ІМ крізь особистість самого студента-митника – його пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, інших когнітивних процесів. Усі методичні рішення викладача ІМ (організація дидактичного матеріалу, навчальні прийоми, пропонувані завдання й вправи тощо) відображаються через призму особистості студента-митника: його потреби, мотиви, здібності й інші індивідуально-психологічні особливості. Отже, в межах особистісного складника ми виокремлюємо *мотиви учіння* студентів, а також *когнітивні процеси*, задіяні в процесі оволодіння ІМ, та *емоційно-вольові якості*.

Таким чином, об'єктами *особистісного* розвитку студентів – майбутніх митників у курсі іноземної мови ми визначили мотиви учіння студентів, когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння іноземною мовою, зокрема діалогічним мовленням, та емоційно-вольові якості; об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають професійно орієнтовану компетенцію в діалогічному мовленні та компетенцію в учінні.

Виокремлені об'єкти особистісно-діяльнісного розвитку співвідносяться з цілями професійно орієнтованого навчання студентів-митників іншомовного діалогічного мовлення. *Практична* мета передбачає формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні; *освітня* мета – компетенції в учінні; *виховна* мета – мотивів учіння; *розвивальна* мета – розвиток когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробці методики особистісно-діяльнісного розвитку студентів-митників при формуванні у них професійно орієнтованої англомовної компетенції в діалогічному мовленні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И.А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

3. Психология молодости: авторство собственного образа жизни : [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/23.html>. – Заглавие с экрана.
4. Тимченко Н.С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.С. Тимченко. – К., 2003. – 20 с.
5. Федотова М.В. Модель продуктивного развития Я-концепции специалистов таможенной службы / М.В. Федотова // Вестник ОГУ: Приложение “Гуманитарные науки”. – 2005. – № 4. – С. 150 – 154.
6. Фотьянова Л.Ф. Теоретические основы личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам [Электрон. ресурс] / Л.Ф. Фотьянова. – Режим доступа : <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/20.doc>. – Заглавие с экрана.

УДК 374.7.041:81'243

## **АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ КОНЦЕПЦІЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Секрет І.В., канд. психол. наук (Дніпродзержинськ)*

Статтю присвячено дослідженню основних підходів до розробки дистанційних навчальних курсів з іноземних мов, вивчається досвід їх впровадження, виокремлюються основні напрями вітчизняних досліджень у галузі викладання іноземних мов дистанційно.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, дистанційне навчання, іноземна мова.

**Секрет І.В. Анализ отечественных концепций изучения иностранных языков в условиях дистанционного образования.** Статья посвящена исследованию основных подходов к разработке дистанционных учебных курсов по иностранному языку, изучается опыт их внедрения, выделяются основные направления отечественных исследований в отрасли преподавания иностранных языков дистанционно.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционное обучение, иностранный язык.

**Sekret I.V. Analysis of the Ukrainian Concepts of Foreign Language Teaching by Means of Distance Education.** The article is devoted to the study of the main approaches to the elaboration of the distance courses in foreign languages in our country and the experience of their implementation. The dominant trends of the home scientific investigations of the distance foreign language learning are distinguished.

**Key words:** distance education, distance learning, foreign language.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Процеси реформування вищої освіти України в умовах інтенсивного соціально-економічного розвитку передбачають актуалізацію такої підготовки фахівців, де здійснюватиметься формування професійної компетентності, здатності до творчого застосування знань у реалізації професійних завдань, спроможності здійснювати спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища. З розвитком потреб суспільства змінилися акценти методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі – з читання та перекладу літератури за фахом на комплексне уміння здійснювати іншомовну комунікацію професійного спрямування. Поряд із цим особливого значення набувають інформаційні технології та дистанційне навчання, які, за досвідом зарубіжних країн, відкривають нові потенції для оптимального розвитку умінь і навичок здійснення комунікації іноземною мовою. Всі ці аспекти зумовлюють поштовх до подальшого розвитку педагогічної науки в галузі викладання іноземних мов із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Перші дослідження в галузі комп'ютерного навчання іноземних мов відносяться до шістдесятих років минулого століття. Проблемами такого навчання займалися педагоги, психологи та методисти, серед них Н.Ф. Тализіна, Т.В. Габай, А.В. Мордвінова, Є.С. Полат, Р.Г. Піотровський, Е.Л. Носенко та ін. Теоретичні проблеми використання комп'ютерів у процесі навчання іноземних мов розглядаються в контексті комп'ютерної лінгводидактики, зокрема в роботах М.А. Акопової, Н.Ф. Тализіної, Т.В. Габай, В.Я. Ляудіс, А.В. Мордвінової, Є. Енгланд (ергономічний та психолого-інформаційний аспекти); в дослідженнях

Р.Г. Піотровського, А.В. Зубова, Е.Л.Носенко, М. Кенінга та ін. (лінгвометодичний і дидактичний аспекти); в розробках В. Денінга, В.І. Брановицького, А.М. Довгялло, М. Хазена, Є.С. Полат (технічний та програмно-інформаційний аспекти).

**Постановка завдання.** З огляду на актуальність проблематики метою нашого дослідження є здійснення аналізу вітчизняних концепцій вивчення іноземних мов у вищому навчальному закладі в умовах дистанційної освіти.

Як свідчать дослідження, в Україні електронні дистанційні курси з іноземних мов існують з 1996 року [5]. Поряд із пропозиціями дистанційних курсів з іноземних мов розвиваються методологічні засади навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Так, до основних концептуальних положень дистанційного навчання іноземних мов Є.С. Полат відносить: обов'язкову самостійну практику студента у мовленнєвій діяльності; інтерактивну взаємодію студента і викладача; ефективний зворотній зв'язок; використання різноманітних видів самостійної діяльності студентів з переважним застосуванням нових педагогічних технологій. При цьому основними методичними принципами організації дистанційної системи навчання є комунікативність; свідомість; наочність; принцип опори на рідну мову студентів; доступність; позитивний емоційний фон [6].

Для організації дистанційного процесу навчання іноземних мов важливе значення мають наступні чинники: а) відбір та організація мовного матеріалу відповідно до цілей та задач курсу; б) структурування курсу, його методична та технологічна організація (гіпертекстові технології, Web-сторінки); в) чітке планування роботи групи (організація малих груп, конференцій, у тому числі аудіо- і відеоконференцій, організація систематичної звітності – індивідуальної, групової); г) організація постійних консультацій з викладачем і куратором сервера; д) налагодження та вмiла підтримка позитивного емоційного фону у групі у цілому та у кожного студента окремо [7].

У своїй концепції вивчення іноземних мов дистанційно Р.В. Ардовська зауважує, що дистанційна освіта відрізняється від традиційної своїми формами, засобами і технологіями, які все ще перебувають у стадії розробки. При цьому наголошується, що процес дистанційного навчання іноземних мов на різних етапах навчання буде ефективним, а навчання якісним, якщо будуть створені та реалізовані

наступні умови: визначення та обґрунтування системи дидактичних принципів дистанційного навчання іноземної мови; дослідження взаємної обумовленості дидактичних принципів на різних етапах дистанційного навчання; визначення ролі викладача-технолога у процесі дистанційного вивчення іноземної мови; розробка психолого-педагогічних умов ефективності і підвищення якості дистанційного навчання іноземної мови [1:6].

Як визначає В.В. Угольков, методологічними передумовами вивчення іноземних мов як засобу іншомовного спілкування та поліпшення викладання іноземних мов у ВНЗ залежить від реалізації наступних принципових питань організації навчального процесу, а саме: 1) відмова від авторитарного стилю викладання; 2) орієнтація на особистісні якості студентів; 3) удосконалення технологій вивчення навчальних дисциплін через: а) відмову від монологу як традиційно домінуючої форми навчальної діяльності, та б) розвиток такої форми навчання як полілог (спілкування, бесіда, обговорення); 4) розуміння іншомовної комунікації не тільки як уміння надавати інформацію у структурах та формах іноземної мови, але й як спонукання партнера до будь-якої дії мовленнєвого і немовленнєвого рівня, а також як реалізації самовираження мовця; (5) розуміння знання не як безособової інформації, а як сукупності навичок, що актуалізуються у системі діяльності суб'єкта [10].

За В.В. Угольковим, підвищення ефективності навчання іноземних мов засобами інформаційних технологій буде успішним, якщо будуть конкретно окреслені їх роль та місце у навчально-виховному процесі, чітко визначені основні поняття дистанційного навчання, розроблені та впроваджені методичні і технічні аспекти навчальних програм іноземних мов через певні моделі та навчально-методичні комплекси з дистанційного навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу [10].

Як вважає Р.В. Ардовська, для побудови раціональної і продуктивної системи дистанційного вивчення іноземної мови важливим є втілення дидактичного принципу систематичності і послідовності навчання: а) в плані лінгвістичного відбору; б) в послідовному вивченні матеріалу; в) в активній самостійній систематичній діяльності.

Як наголошує Б.І. Шуневич, дистанційний курс має забезпечити творче й активне оволодіння студентами знаннями, набуття вмінь

і навичок у обраній ними галузі. Ефективність дистанційного викладання іноземних мов досягається за умови встановлення якісного зворотного зв'язку між викладачем і студентом (раніше по телефону, а останнім часом з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) [11]. На думку Б.І. Шуневича, для сучасних вітчизняних ліній зв'язку, можливостей доступу населення до Інтернету, наявної кількості комп'ютерів найефективнішим є комбіноване навчання, тобто поєднання традиційного денного, заочного навчання, екстернату із електронним дистанційним навчанням. Таким чином, викладачі і студенти привчаються викладати і навчатися на відстані перед тим, як можна буде впроваджувати електронне навчання в усіх ВНЗ України.

За О.Г. Проніною, для організації самостійної роботи студентів у контексті інтеграції дистанційної та очної форм навчання іноземних мов у сфері професійної комунікації у технічному вищому навчальному закладі технології Web CT можуть бути використані у таких видах діяльності студентів: підготовка до практичних завдань; виконання домашніх завдань; самостійна робота над окремими темами навчальної дисципліни згідно програми; робота з додатковою літературою; написання частини дипломної роботи іноземною мовою; самоперевірка знань та навичок [8].

О.І. Чеботарьова зазначає, що серед педагогічних технологій найбільший інтерес для дистанційного навчання іноземних мов представляють ті технології, які передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у сумісній або індивідуальній діяльності, розвиток культури спілкування. Серед таких технологій найбільш адекватними цілям дистанційного навчання є:

- навчання у співпраці або сумісне навчання (cooperative learning), яке передбачає сумісний пошук, колективну роботу студентів; його результатом є нові знання, що продукуються самими студентами;
- метод проектів – комплексний метод навчання, який дозволяє будувати навчальний процес згідно інтересів студентів та дає їм можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі власної навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення нового продукту [12].



За Н.В. Галановим, для формування іншомовної комунікативної компетентності на базі дистанційного навчання важливим чинником є інтерактивність навчання. Для цього можна активно користуватись програмами VoIP (Voice over IP), Skype, які дають можливість як індивідуального, так і групового спілкування і можуть об'єднувати людей з різних країн. Проведення таких уроків передбачає ретельну підготовку та організацію з боку викладача [2].

Цікавим у цьому зв'язку є досвід Є.І. Горошко з віртуального групового навчання англійської мови в академічних цілях магістрів з України та США з використанням Skype-технологій [3]. Серед позитивних моментів такого навчання українські студенти виділили такі: спілкування з американськими партнерами, можливість мовної практики та поліпшення навичок усного мовлення та письма, розвиток крос-культурних навичок спілкування через Інтернет, відсутність обмежень щодо презентації он-лайн проміжних результатів виконання проекту для обговорення. Поряд з цим було виокремлено такі недоліки: нечітка структуризація модуля (відсутність чітко поставлених цілей і задач на початку модуля); відсутність чіткого плану дій та термінів виконання проекту; відсутність своєчасного зворотного зв'язку від американських партнерів; відсутність досвіду подібної роботи; технічні проблеми, пов'язані з доступом до Інтернету.

Як наголошують Н.М. Кримська та Т.П. Задорожня, головним завданням ефективного дистанційного курсу є контроль-комунікативний блок, який надає можливість забезпечувати студента кількома видами контролю: попереднім, поточним, рубіжним та підсумковим [5].

Проблему контролю навчальної діяльності студентів у межах дистанційної освіти піднімає В. Канава, зауважуючи, що електронна пошта, Інтернет-технології та навчальні форуми є прекрасним засобом обговорення навчального матеріалу і взаємодопомоги студентів. Однак практика свідчить, що без контролю викладача вони використовуються не за навчальним призначенням, або не використовуються взагалі. Тому для заохочення студентів до продуктивної роботи з Інтернет-технологіями необхідно надавати чіткі завдання до виконання, контролювати їх здійснення та вводити заохочувальні бали до загального рейтингу успішності студента [4]. За В. Канава, курс

дистанційного навчання розробляється на модульній основі: кожний модуль є стандартним навчальним продуктом, який охоплює чітко визначений об'єм знань і навичок, призначений для вивчення протягом певного часу, або – залікова одиниця, якість роботи з якою фіксується курсовими і контрольними роботами, а також тестовими, заліковими та екзаменаційними засобами.

Р.Е. Садоян зауважує, що під час оцінки мультимедійних навчальних курсів іноземних мов необхідно враховувати два важливих аспекти: оволодіння іноземною мовою передбачає необхідність опори на рідну мову студентів, що забезпечує свідоме, і, відповідно, більш стійке її засвоєння; незалежно від обраної методики вивчення іноземних мов, навчання необхідно будувати таким чином, щоб у свідомості студента формувалась система мови [9].

Підбиваючи підсумки проведеного аналізу, можна зробити наступні висновки:

1. Дистанційні форми навчання іноземних мов в Україні перебувають у стадії активного розвитку, що реалізується у розробці електронних підручників, створенні дистанційних навчальних курсів для різних рівнів вивчення іноземних мов.

2. Основними напрямками вітчизняних наукових досліджень дистанційного навчання іноземних мов є: а) опис переваг застосування інформаційних технологій та дистанційних форм навчання над традиційними формами навчання; б) розкриття можливостей, які надають інформаційні технології та дистанційна освіта у вивченні іноземних мов; в) виокремлення проблем методологічного, психологічного, методичного та технічного характеру, що заважають ефективному впровадженню дистанційного навчання; г) дослідження зарубіжного досвіду з впровадження дистанційних форм навчання; д) опис технологій розробки дистанційних курсів, електронних підручників, а також окремих випадків досвіду їх впровадження у практичну навчальну діяльність.

3. Методологічні засади розробки дистанційного навчання іноземних мов базуються на положеннях традиційної педагогіки, у наукових дослідженнях проблем дистанційної освіти має місце висвітлення загалом позитивних сторін використання інформаційних технологій у навчальному процесі без експериментального їх доведення.

4. Інформаційні технології використовуються як заміник навчальних матеріалів на паперових носіях, при цьому не застосовується весь спектр можливостей, які вони можуть представляти у навчальному процесі. Застосування інформаційних технологій для реалізації навчальної комунікації, обумовленої чіткими цілями і задачами, носить епізодичний характер у практиці окремих викладачів і не має тенденційного впровадження.

5. Викладач залишається центральною фігурою навчального процесу, не зважаючи на заклики до його децентрації, навчальна діяльність залишається у межах традиційного трикутника: дисципліни, що вивчається, викладача і навчальної групи. Можливості застосування відкритого навчання, тобто такого, де функцію викладача виконують інші особи, джерела інформації, тощо, які можна використовувати і в межах традиційного навчання, залишаються поза увагою.

Перспективним напрямком подальших досліджень даної проблематики є вивчення зарубіжного досвіду застосування засобів дистанційної освіти для формування іншомовної професійної компетентності у вищих навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ардовская Р.В. Изучайте иностранный язык дистанционно: монография / Р.В. Ардовская. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 157 с.
2. Галанов Н.В. Дистанционное формирование социально-профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников финансово-экономического вуза [Электрон. ресурс] / Н.В. Галанов. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik.htm>. – Заглавие с экрана.
3. Горошко Е.И. Виртуальное групповое обучение (с использованием Skure-технологий) как средство реформирования магистерских программ университетов [Электрон. ресурс] / Е.И. Горошко. – Режим доступа: [http://ifets/ieee/org/russian/depository/v13\\_i2/8.htm](http://ifets/ieee/org/russian/depository/v13_i2/8.htm). – Заглавие с экрана.
3. Канава В. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через интернет [Электрон. ресурс] / В. Канава. – Режим доступа: [http://www.edu/of/ru/zaoch/default.asp?ob\\_no=9523](http://www.edu/of/ru/zaoch/default.asp?ob_no=9523). – Заглавие с экрана.
4. Кримська Н.М. Варіант організації дистанційного електронного курсу з іноземної мови для віртуального навчального середовища Moodle

- [Електрон. ресурс] / Н.М. Кримська, Т.П. Задорожня. – Режим доступу: <http://www.conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Sadoroznaja.php>. – Назва з екрану.
5. Полат Е.С. Интернет в системе дистанционного обучения иностранным языкам [Электрон. ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: <http://www.ito.su/1998/3/polat.html>. – Заглавие с экрана.
  6. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Электрон. ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: [http://www/e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007/html](http://www/e-joe.ru/sod/98/1_98/st007/html). – Заглавие с экрана.
  7. Пронина О.Г. Интеграция дистанционной и очной форм обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе. [Электрон. ресурс] / О.Г. Пронина. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik.htm>. – Заглавие с экрана.
  8. Садоян Р.Э. Начальный этап построения системы мультимедийного дистанционного обучения иностранным языкам [Электрон. ресурс] / Р.Э. Садоян. – Режим доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/98/2\\_98/st018.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/2_98/st018.html). – Заглавие с экрана.
  9. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук, спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” [Электрон. ресурс] / В.В. Угольков. – Москва, 2004. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/74500>. – Заглавие с экрана.
  10. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б.І. Шуневич. – Київ, 2008. – 36 с.
  11. Чеботарева О.И. Педагогические технологии дистанционного обучения в обучении иностранному языку [Электрон. ресурс] / О.И. Чеботарева. – Режим доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/98/2\\_98/st018.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/2_98/st018.html). – Заглавие с экрана.

УДК 378.147:81243

## **ЕКСПЕРІЄНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНОМУ ВНЗ: СУТНІСТЬ ПІДХОДУ**

*Тарнопольський О.Б., докт. пед. наук (Дніпропетровськ)*

У статті розглядаються базові особливості експерієнційного навчання іноземної мови для професійної комунікації в немовному ВНЗ. Експерієнційне навчання визначається як моделювання у мовному курсі професійної діяльності майбутніх фахівців. Обговорюється сполучення експерієнційного та інтерактивного підходів, які складають єдиний експерієнційно-інтерактивний підхід.

**Ключові слова:** експерієнційне навчання, інтерактивність, експерієнційно-інтерактивний підхід.

**Тарнопольский О.Б. Эксперієнциально-інтерактивное обучение иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе: сущность подхода.** В статье рассматриваются базовые особенности эксперієнциального обучения иностранному языку для профессиональной коммуникации в неязыковом вузе. Эксперієнциальное обучение определяется как моделирование в языковом курсе профессиональной деятельности будущих специалистов. Анализируется интерактивный подход к изучению иностранного языка. Обсуждается сочетание эксперієнциального и интерактивного подходов, которые составляют единый эксперієнциально-интерактивный подход.

**Ключевые слова:** эксперієнциальное обучение, интерактивность, эксперієнциально-интерактивный подход.

**Tarnopolsky O.B. Experієntial-Interactive Teaching/Learning of a Foreign Language for Specific Purposes at a Non-Linguistic Tertiary School: the Essence of the Approach.**

The article discusses the basics of experієntial teaching/learning of foreign languages for professional communication at non-linguistic tertiary schools. Experієntial teaching/learning is defined as modeling in the language course of future specialists' professional activities which is achieved through the target language means. The interactive approach to foreign language teaching/learning is analyzed. The combination of experієntial and interactive approaches is discussed, that combination being viewed as a unified experієntial-interactive approach.

**Key words:** experієntial teaching/learning, interaction, experієntial-interactive approach.

У деяких з попередніх наших робіт [3; 5] розглядався популярний у західній методиці навчання іноземних мов і ще мало відомий в Україні *експерієнційний підхід* (*experiential learning*) [7; 8; 9] до викладання мови, перш за все для спеціальних цілей, який вже довів свою високу ефективність, особливо при використанні в курсах англійської мови для професійного спілкування у немовному ВНЗ [4]. Метою цієї статті є аналіз сполучання експерієнційного та інтерактивного підходів та основних характеристик такого поєданого експерієнційно-інтерактивного підходу, які роблять його одним з найефективніших засобів оптимізації навчання іноземної мови для спеціальних цілей в українській немовній вищій школі.

Спочатку, посилаючись на наші попередні роботи [3; 5], слід нагадати, що експерієнційне навчання іноземних мов для спеціальних цілей відрізняється тим, що воно здійснюється через виконання студентами реальних практичних дій, так чи інакше пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, яка моделюється. Ці дії виконуються засобами іноземної (англійської) мови в процесі здійснення іншомовної (англомовної) професійної комунікації. Ефективність експерієнційного підходу обумовлена тим, що він забезпечує найбільш природний шлях оволодіння мовами та спілкування ними, оскільки вивчення іноземної мови завжди починається на основі екстралінгвістичних цілей того, хто навчається. У випадку, коли оволодіння мовою та спілкуванням нею відбувається у межах іншої діяльності, як в експерієнційному навчанні, засвоєння мовних форм та формування мовленнєвих навичок та вмій стає побічним продуктом цієї основної діяльності, здійснюється, з точки зору того, хто навчається, нібито мимохідь. В результаті вмикається механізм мимовільного запам'ятовування [1] і навіть імпринтингу [2]. Це значно полегшує засвоєння мовного матеріалу і процес навчання мови і мовлення взагалі.

До експерієнційного навчання англійської мови для спеціальних цілей у вищій школі можна віднести такі види навчальної діяльності:

1. Рольові ігри.
2. Ділові ігри.
3. Проектування, тобто виконання навчальних проектів екстралінгвістичного характеру засобами мови, що вивчається.

4. Мозковий штурм (*brainstorming*) засобами іноземної мови для знаходження рішення якоїсь екстралінгвістичної проблеми.

5. “Кейс-метод” (*case studies*), або метод аналізу конкретних екстралінгвістичних ситуацій засобами мови, що вивчається.

6. Дискусії, тобто обговорення засобами іноземної мови якоїсь проблеми, питання екстралінгвістичного характеру з метою порівняння точок зору та узгодження спільного підходу до вирішення питання, знаходження консенсусу тощо.

7. Презентації з певних питань та проблем.

8. Інтернет-пошук екстралінгвістичної (фахової) інформації на іншомовних (англомовних) сайтах для виконання якихось творчих навчальних завдань.

Всі ці види навчальної діяльності об'єднуються тим, що кожен з них так чи інакше забезпечує моделювання такої практичної діяльності з фаху майбутнього спеціаліста, яка потребує спілкування мовою, що вивчається, для вирішення професійних завдань. Крім того, перелічені види навчальної діяльності забезпечують паралельне оволодіння всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності в комплексі та в найбільш природних умовах їх інтеграції (неможливо підготувати усну презентацію без читання потрібних для неї друкованих або електронних матеріалів, письмового складання її конспекту або навіть повного тексту; усні дискусії вимагають попереднього читання та аудіювання і письмового підведення їх підсумків тощо).

Наведене вище обговорення особливостей експерієнційного навчання та властивих для нього видів навчальної діяльності вже само по собі показує, що таке навчання тісно пов'язане з *інтерактивністю*. Це твердження перш за все вимагає пояснення того, що мається на увазі під інтерактивним навчанням.

Під *інтерактивністю* у навчанні надалі буде розумітися процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з навколишнім позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами інформації. Це забезпечує взаємний вплив учасників навчального процесу один на одного і вплив на них навколишнього середовища і позанавчальних джерел інформації через спеціально організовану пізнавальну діяльність, що несе яскраво виражену соціальну спрямованість. До інтерактивних методів навчання можна

віднести ті методи, які організують процес соціальної взаємодії таким чином, що на основі цієї взаємодії в учасників навчального процесу виникає деяке “нове” знання або нові навички та вміння, які народилися безпосередньо в процесі взаємодії або як її результат.

Якщо спробувати схематично представити інтерактивне навчання у вигляді моделі, то результат буде таким, який показаний на рис. 1.

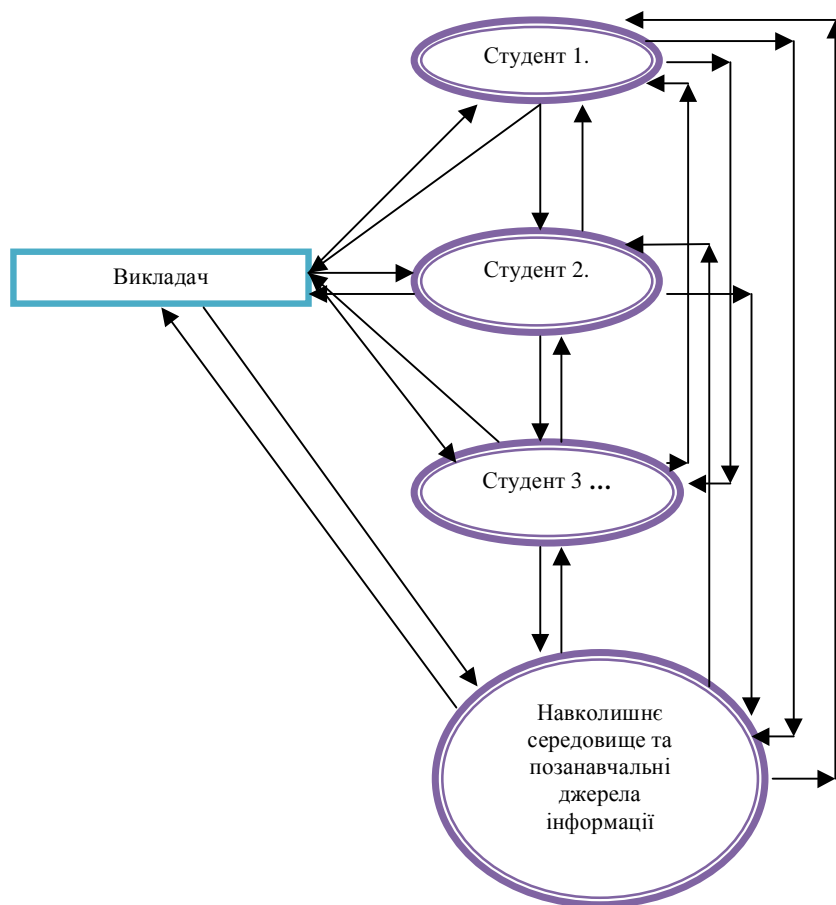


Рис. 1. Модель інтерактивного навчання у ВНЗ

З рис. 1 видно, що відмінність інтерактивного навчання від будь-яких інших, більш традиційних, його типів полягає в тому, що



забезпечується навчальна взаємодія не тільки між викладачем та студентами. Самі студенти також активно взаємодіють між собою у пошуках та створенні нового знання або в процесі формування та розвитку нових навичок та вмінь. При цьому саме взаємодія між тими, хто навчається виходить на перший план замість взаємодії за схемою викладач  $\leftrightarrow$  студенти, як у традиційному навчальному процесі.

В аспекті взаємодії студентів не тільки з викладачем, а і проміж собою інтерактивне навчання співпадає з так званим *кооперативним навчанням* (*cooperative language learning*) [6]. У західній методиці воно розглядається як один з найважливіших підходів для активізації тих, хто навчається, інтенсифікації навчального процесу та підвищення його ефективності. Кооперативне навчання – це не просто робота у парах та малих групах, це така робота, де знання, навички та вміння всіх учасників мовби підсумовуються так, що студенти не просто вчать, але й вчать та вчать один у одного, підвищуючи загальний навчальний ефект.

Але в інтерактивному навчанні, як видно з рис. 1, є ще одна особливість, яка, з одного боку, обумовлює його додаткову відмінність від більш традиційного навчання, а з іншого боку, робить його більш широким поняттям, ніж навчання кооперативне. Навчаючись за інтерактивною моделлю, ті, хто навчаються, взаємодіють не тільки між собою та з викладачем і тими навчальними матеріалами, які приходять до них через викладача (підручники, посібники тощо, добрані викладачем, на основі яких організується курс). Вони повинні також взаємодіяти з навколишнім середовищем і позанавчальними джерелами інформації для того, щоб виконувати свої навчальні завдання. Наприклад, якщо студенти виконують навчальний проект, в межах якого їм необхідно зібрати матеріали на реальному підприємстві, то це взаємодія з позанавчальним навколишнім середовищем. Таким же чином, якщо вони шукають інформацію для своїх презентацій у мережі Інтернет не на навчальних, а на професійних сайтах, то має місце взаємодія з позанавчальним джерелом інформації.

Зі всього сказаного можна зробити два висновки.

Перший полягає в тому, що інтерактивне навчання включає в себе кооперативне як свою форму, тобто інтерактивне навчання є завжди

кооперативним, але використання в навчальному процесі кооперативних форм навчальної діяльності не зроблять цей процес повністю інтерактивним. Для досягнення повної інтерактивності навчальний процес повинен ще вийти у позанавчальне середовище і почати спиратися на позанавчальні джерела інформації. Сказане може бути показано схематично так, як це зроблено на рис. 2.



Рис. 2. Співвідношення між інтерактивним та кооперативним навчанням

Зі схеми на рис. 2 видно, що кооперативне навчання не потребує виходу до позанавчального середовища та позанавчальних джерел інформації як обов'язкової умови (студенти можуть працювати над суто навчальним матеріалом у взаємодії, не звертаючись до якихось позанавчальних джерел). Але щоб стати дійсно інтерактивним, звертання до позанавчального середовища є таким же необхідним, як і повна система взаємодій між всіма учасниками навчального процесу. Інакше він "замкнеться" сам на собі без реального зв'язку з зовнішньою дійсністю, що зробить інтеракцію неповною з точки зору кінцевих практичних цілей навчання.

Другий висновок є мабуть найважливішим для експерієнційної методики навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей. Щоб бути дійсно експерієнційним, таке навчання, як вже згадувалося, обов'язково повинне одночасно бути інтерактивним.

Навіть з попереднього переліку видів навчальної діяльності, характерних для експерієнційного навчання, видно, що всі ці види в

більшій або меншій мірі потребують кооперативного навчання для своєї реалізації. Це звичайно не означає, що вся навчальна діяльність студентів є виключно кооперативною. Хоча рольові/ділові ігри, мозкові штурми, робота з кейсами та дискусії проводяться тільки в межах кооперативного навчання, все ж таки, готуючись до них, студенти індивідуально читають необхідні тексти мовою, що вивчається, або слухають відповідні аудіоматеріали тощо. В підготовці проектів частина роботи неодмінно проводиться на кооперативній основі, але обов'язково мають бути і завдання для індивідуального виконання. Навчальні студентські презентації спочатку можуть проводитися у парах та малих групах, але пізніше доцільно переходити до індивідуальних студентських презентацій і т.д. Таким чином, в експерієнційному навчанні кооперативна навчальна діяльність завжди і неодмінно сполучається з індивідуальною. Але це не відмінняє того факту, що в основі будь-якого з видів експерієнційної навчальної діяльності неодмінно лежить кооперативне навчання, а індивідуальна навчальна робота або супроводжує кооперативну, або є вищим етапом її виконання.

Якщо ж йдеться про навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей через експерієнційні види навчальної діяльності, то їх навряд чи можна ефективно реалізувати без звертання до самої професійної діяльності майбутнього фахівця, тобто без виходу за межі суто навчального середовища у позанавчальне фахове середовище з використанням позанавчальних іншомовних фахових джерел інформації. Інакше зникне сама сутність експерієнційного навчання іноземних мов для спеціальних цілей, яка вимагає, як зазначалося раніше, оволодіння мовою та спілкуванням нею як побічними продуктами екстралінгвістичної діяльності через досвід такої екстралінгвістичної діяльності, що моделює реальну професійну діяльність майбутнього фахівця.

Таким чином, ефективне експерієнційне навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей просто неможливе, якщо воно не буде одночасно інтерактивним у наведеному вище розумінні. Це означає, що доцільно говорити не про експерієнційне навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей, а про *експерієнційно-інтерактивне навчання*. Визначення такого навчання може бути наступним:

*Експерієнційно-інтерактивне навчання студентів ВНЗ іноземної мови для спеціальних/професійних цілей є навчанням, яке реалізується через систему специфічних видів навчальної діяльності. Вони забезпечують оволодіння мовою та спілкуванням нею як побічними продуктами екстралінгвістичної діяльності, що моделює реальну професійну діяльність майбутнього фахівця. Такі види навчальної діяльності базуються на кооперативному навчанні студентів, яке зовсім не виключає індивідуальної навчальної роботи, а, навпаки, вимагає її як своєї невід'ємної складової. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей також обов'язково потребує виходу студентів за межі суто навчального середовища у позанавчальне фахове середовище з використанням позанавчальних іншомовних фахових джерел інформації.*

Саме такий експерієнційно-інтерактивний підхід був покладений в основу проаналізованого нами в нещодавній статті [4] підручника *Psychological Matters*, призначеного для навчання англійської мови для професійної комунікації студентів психологічних факультетів, який довів свою високу ефективність у практиці викладання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 563 с.
2. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Психолінгвістика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Рус. яз., 1977. – С. 5-12.
3. Тарнопольський О.Б. Експерієнційне навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ та основні види навчальної діяльності у такому навчанні / О.Б. Тарнопольський // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конференції 14-15 травня 2010 року. – Полтава, 2010. – С. 481-483.
4. Тарнопольський О.Б. Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів факультетів психології / О.Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. – Вип. 14. – Харків: Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, 2009. – С. 216-224.
5. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография /

- [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общ. и науч. ред. О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко. – Днепропетровск: ДУЕП, 2008. – 236 с.
6. Cooperative language learning: A teacher's resource book / Carolyn Kessler, Editor. – Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.
  7. Freeman Y.S. ESL/EFL teaching: Principles for success / Y.S. Freeman, D.E. Freeman. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. – 292 p.
  8. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.
  9. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.

УДК 378.147:316.7:811.111

## МЕТОД ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Тверезовська Н.Т., докт. пед. наук.,  
Чередніченко Г.А., канд. пед. наук (Київ)*

У статті авторами вказано на важливість методу діалогу культур у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, визначено принципи методики діалогу культур у підготовці фахівців.

**Ключові слова:** культурологічна підготовка, діалог культур.

**Тверезовская Н.Т., Чередниченко Г.А. Метод диалога культур в процессе преподавания иностранного языка.** В статье авторами указано на важность метода диалога культур в процессе преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях, определены принципы методики диалога культур в подготовке специалистов.

**Ключевые слова:** культурологическая подготовка, диалог культур

**Tverezovskaya N., Cherednichenko H. Method of the Dialogue of Cultures in Foreign Language Teaching.** The authors focus on the importance of the dialogue of cultures method in foreign language teaching at higher educational

establishments. Basic functions of a dialogue and principles of the method under analysis in the process of training are determined.

**Key words:** cultural training, dialogue of cultures.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** На даному етапі стрімкого переходу людства на якісно новий рівень глобального розвитку з'явився культурний гіперпростір, ознакою якого є взаємозалежність культур народів світу. Картина сучасної світової культури – “це мов би сплав багатьох взаємодіючих самобутніх культур різних цивілізаційних регіонів, етносів, поколінь тощо. Всі вони знаходяться у постійному діалозі та взаємодії одна з одною, причому цей діалог здійснюється не тільки синхронно (одномоментно), але й діахронно (минуле – сучасне – майбутнє) [3: 114].

Єдиною сприятливою формою їх спільного існування та взаємодії є діалог культур. Але, щоб вести такий діалог, культуру потрібно пізнавати, знати і розуміти, потрібно бути укоріненим у ній. Таким чином, культурне ядро освіти становлять загальнолюдські, гуманістичні цінності, що виховуються через відношення до студента як до вільної, цілісної особистості, що здатна у процесі свого розвитку самостійно обирати шляхи культурного самовизначення, цінності, способи творчої самореалізації.

Особлива роль у цьому належить іноземним мовам, за допомогою яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур – рідної та іноземної. Іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Феномен діалогу був і залишається предметом вивчення філософів, культурологів, лінгвістів, літературознавців, мистецтвознавців, соціологів, психологів, педагогів, які досліджували різні його аспекти: як загальнолюдську реальність, форму людської свідомості та самосвідомості (М. Бахтін, М. Бубер та ін.); природу діалогу та діалогічність мислення (В. Біблер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Соколов та ін.); рольову діалогічну взаємодію у комунікації (А. Добрович, В. М'ясищєв, Я. Яноушек та ін.); особливості, структуру, функції діалогу (М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.). Однак широке коло питань, що стосуються діалогу культур у процесі викладання

іноземних мов, ще не достатньо досліджене.

Тому **мета статті** – розглянути важливість використання методу діалогу культур у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Філософський словник визначає “діалог культур” як: 1) процес спілкування культур, у ході якого має місце їх взаємна трансформація, 2) різновид міжкультурної взаємодії, що передбачає активний обмін змістом культур-контрагентів при збереженні ними своєї самобутності. У соціально-когнітивному відношенні діалог культур передбачає широкий спектр питань, в основному другорядного характеру, по яких у межах кожної культури активно вивчається «думка» культури-контрагента, шукаються і виробляються власні паралелі й аналогі; обмін іде на рівні периферійних інтерпретацій, не зачіпаючи ядерних когнітивних структур культур-контрагентів, які зберігають свою структуру і зміст. У соціальному плані діалог культур передбачає наявність більш-менш широких «проміжних» шарів, які відносяться до суб’єктів як тієї, так і іншої культури [8: 162].

За В.С. Біблером, “діалог культур” – це ситуація зіткнення культур мислення, що принципово не зводяться одна до одної, різних форм розуміння [1: 162].

На думку В.В. Сафонові, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає необхідність аналізу країнознавчого матеріалу з точки зору потенційних можливостей моделювання за його допомогою в навчальній аудиторії культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і цивілізацій, що постійно розширюється. Цей принцип вимагає відповіді на питання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного та білінгвального розвитку суб’єктів навчання, для їхньої підготовки до виконання ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, для розвитку у них загальнопланетарного мислення, таких якостей, як культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншому культурному середовищі, мовний та міжкультурний такт [6: 63-64].

Ученими виокремлено три можливі стратегії взаємодії культур: домінування однієї з них, синтезування культури без збереження її самобутності, синтезування зі збереженням її самобутності. Тільки

третя стратегія передбачає можливість збагачення та справжньої синтез культур, при цьому межі їх своєрідності не порушуються а, навпаки, розширюються, що сприяє їх подальшому розвитку.

У вищих навчальних закладах діалог культур реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови, що створює найкращі умови для виховання у студентів не тільки визнання розбіжностей у своїй і чужих культурах та поважного ставлення до них, але й допомагає розбудити почуття гордості за свою країну, народ, культуру. Міжкультурний компонент іноземної мови сприяє формуванню у студентів уявлення про діалог культур як про єдину можливу в сучасних полікультурних спільнотах філософію існування, яка відрізняється етнічною, расовою, соціальною та релігійною толерантністю й емпатією до представників інших культур. У практичному плані вміло використаний міжкультурний підхід сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до представників інших культурних груп та налаштованості на ненасильницьке вирішення спірних проблем, співпрацю і взаєморозуміння.

Особливого значення набуває тенденція гуманізації навчання іноземної мови як діалогу різних культур з урахуванням національного менталітету і необхідністю оволодіння системою понять, створених у кожній окремій культурі за допомогою мови даного соціуму. Такий підхід до навчання повністю узгоджується з цілями і завданнями мовної політики Ради Європи, визначеними в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, де наголошується, що “багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку” [2 :18], і тому головним завданням освітянських закладів є перетворення такого розмаїття з перешкоди у спілкуванні, особливо фаховому, на джерело взаємного збагачення та розуміння, що передбачає вивчення національної природи, специфіки національного характеру, духовної культури, мови і стереотипів світогляду народу, мова якого вивчається як іноземна.

Ми поділяємо точку зору П.В. Сисоєва з приводу того, що принцип домінування проблемних завдань у культурознавчій освіті засобами іноземної мови має бути зорієнтований на побудову такої методичної моделі, за якою, виходячи з інтелектуального потенціалу суб’єктів навчання та спираючись на рівень їхніх комунікативних навичок, вони вирішують певні культурознавчі завдання, а саме:



§ тренуються в зборі, систематизації, узагальненні та інтерпретації культурознавчої інформації;

§ оволодівають стратегіями культурознавчого пошуку та способами інтерпретації культурних явищ і подій;

§ розвивають полікультурну комунікативну компетенцію, яка допомагає їм орієнтуватись у різних міжкультурних ситуаціях;

§ формують та поглиблюють свої уявлення про специфічні розбіжності в різних культурах;

§ беруть участь у творчих роботах культурознавчого та комунікативно-пізнавального характеру [7: 136].

Крім того, у своєму дисертаційному дослідженні щодо концепції мовної полікультурної освіти П.В. Сисоєв пропонує ще два методичних принципи навчання культури через мову і навпаки: принцип культурної варіативності та принцип культурної рефлексії. Ці принципи покладено в основу розробки п'яти типів проблемних культурознавчих завдань, метою яких є “полікультурний розвиток студентів засобами іноземної мови:

- визнання себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі;
- розуміння факту існування різних рівнозначних культур;
- виявлення студентами соціокультурних схожостей і розбіжностей між представниками різних культурних груп;
- визначення студентом свого місця, ролі і значимості в діалозі культур;
- ініціація та участь у діях, направлених проти культурної агресії, культурної дискримінації та культурного вандалізму” [7: 239].

Таке нагромадження методичних принципів свідчить, що залучення студентів до оволодіння культурознавчими знаннями сприяє визнанню кожним учасником навчального процесу своєї особистості як носія певної національної культури і в той же час громадянина світу, готового до відкритого спілкування з носіями іншої культури.

Водночас, емпіричне дослідження Р.П. Мільруда показало, що студенти не завжди є експертами у своїй рідній культурі. Інформація про свою рідну культуру майже не представлена у навчальних посібниках з іноземної мови, тоді як, на думку вченого, “без знання рідної культури студент не може бути повноцінним суб'єктом діалогу культур” [4: 19].

Схожа ситуація спостерігається і в Україні, де до навчання англійської мови часто залучаються автентичні посібники, видані за кордоном (Великій Британії чи США); звичайно, вони зовсім не містять інформації про нашу країну та її культуру. Їх мета – забезпечити студента якомога повнішою інформацією про свою країну, її культуру, способи життя, переваги її системи освіти, навіть про поліграфічні можливості видавництва, які випускають ці посібники. У такій ситуації викладач має доповнювати автентичний посібник додатковими матеріалами з вітчизняних джерел, виступаючи при цьому в ролі популяризатора української системи освіти, культури, її кращих здобутків.

У своєму дослідженні П.В. Сисоєв звертається до розширення соціокультурного простору студентів, вважаючи, що навчання культури країни, мова якої вивчається, “може створити сприятливі умови для культурного самовизначення особистості, якщо воно відбуватиметься за принципом розширення кола типів і видів культур, від близьких і знайомих студенту до більш віддалених і невідомих” [7: 136]. Автор висловлює думку, що вивчаючи і спостерігаючи подібності між культурами і спільнотами рідної та іноземної мови, студенти зможуть розширити свій міжкультурний простір і будуть сприймати своїх однолітків із країни мови, що вивчається не як “інших” та “чужих”, а як сучасників і співгромадян єдиного світу, об’єднаних спільними цінностями, інтересами, професійною діяльністю, проблемами та шляхами їх вирішення.

Важливість культурологічної спрямованості вивчення іноземної мови зазначено і в Програмі з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), призначеної для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з різних спеціальностей.

Програма АМПС зорієнтована на “виховання інтересу до культур наших європейських сусідів, розвиток демократичного суспільства, формування відкритості, толерантності й поваги до “несхожості й відмінностей” [5: 4]. У більш широкому європейському контексті вона спрямована не лише на розвиток прагматичної компетенції, але й враховує міжкультурний аспект спільноти, в якій будуть жити й працювати студенти – майбутні фахівці.

Ураховуючи вищевикладене, нами визначені основні принципи методики діалогу культур в підготовці майбутнього фахівця:

- людина, як суб'єкт культури, власного життя і індивідуального розвитку;
- освіта розуміється як культурно розвивальне середовище, що вирощує і живить особистість майбутнього фахівця, додає її життю культурного сенсу;
- творчість і діалог виступають способами існування і саморозвитку майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі.

**Висновки.** Метод діалогу культур у вищих навчальних закладах реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови. Використання цього методу у процесі професійної підготовки фахівців сприятиме вирішенню таких складних завдань, як підготовка майбутніх фахівців до зростаючих потреб міжнародної мобільності й тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури, науки, але також у торгівлі та промисловості; сприяння взаємному розумінню й терпимості, повазі до особистості й культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці, формуванню позитивного ставлення студентів до представників інших культурних груп та налаштованості на ненасильницьке вирішення спірних проблем, діалог і взаєморозуміння.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Владос, 1991. – 317 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Культурология: учеб. пособие / под. ред. Г.В. Драча. – М. : Альфа-М, 2003. – 432 с.
4. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17-22.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування/ [Г.С. Бакаєва, А.О. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
7. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на примере культурологи США) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / П.В. Сысоев. – М., 2004. – 546 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, ін-т філософії ім. Г. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

УДК 378.091.64:81'243

## РОЗВИТОК УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДРУЧНИКУ З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

*Ушакова Н.І. докт. пед. наук (Харків)*

Основні етапи самостійної роботи інтерпретовано для завдань створення підручника з мови навчання для іноземних студентів. Запропоновано алгоритм побудови матеріалів для самостійної роботи, формування основних груп загальнонавчальних умінь.

**Ключові слова:** самостійна робота, підручник з мови навчання, іноземні студенти, загальнонавчальні вміння.

**Ушакова Н.И. Развитие умений самостоятельной деятельности в учебнике по языку обучения для иностранных студентов.** Основные этапы самостоятельной работы интерпретированы для задач создания учебника по языку обучения для иностранных студентов. Предложен алгоритм создания материалов для самостоятельной работы, формирования основных групп общеучебных умений.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебник по языку обучения, иностранные студенты, общеучебные умения.

**Ushakova N.I. The Development of Self-regulated Activity in the Second language Textbook for Foreign Students.** The main stages of self-regulated training have been interpreted for the tasks of creation of the second language textbook for foreign students. Algorithm of self-regulated training material creation and developing the main groups of general educational skills is offered.

**Key words:** self-regulated training, second language textbook, foreign students, general educational skills.

Під час навчання у ВНЗ студент повинен одержати базу безперервної самоосвіти упродовж життя. Це надасть можливість підвищувати кваліфікацію, переучуватись, якщо виникне така потреба. Такі вимоги сформульовано в переліку ключових компетенцій Ради Європи та Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [7].

Скорочення аудиторних занять, збільшення обсягу матеріалу для самостійної роботи (СР) не повинно погіршувати якість підготовки студентів. Тому необхідною вважають розробку дидактичних принципів

і прийомів організації самостійного засвоєння навчального матеріалу. Наукове обґрунтування принципів створення матеріалів для СР, методики керівництва нею та контролю результатів особливо актуальні для іноземних студентів, що навчаються нерідною мовою. Мова навчання має стати освітньою дисципліною, засобом професійної підготовки та загальнокультурного розвитку особистості студента [11].

Науковці визначають СР як важливу форму організації навчального процесу, що виконується під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача [4; 5; 13]. У цьому виді навчальної діяльності формуються такі необхідні сучасному фахівцю якості як ініціативність, відповідальність за хід і результати діяльності, навички самоорганізації та самоконтролю. Важливо, щоб студент усвідомлював, що сформовані вміння допомагають діяти не тільки в знайомих обставинах, а й у нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Пізнавальна самостійність означає, що у студента сформовано: 1) вміння самостійно видобувати нові знання з різних джерел, формувати нові вміння й навички як шляхом заучування, так і шляхом самостійного дослідження; 2) вміння використовувати набуті знання, вміння та навички для подальшої самоосвіти; 3) вміння застосовувати одержані знання, вміння та навички в практичній діяльності для вирішення проблем [9]. Це передбачає формування здатності проникати в сутність предмета вивчення, встановлювати зв'язки й відносини, вміти аналізувати складові конкретної галузі знань, робити власні висновки.

Умовою успішності навчання самостійної діяльності є чітке планування викладачем СР студентів. Перспективною є думка про те, що на самостійну роботу слід перенести вимоги кваліфікаційних характеристик, тобто СР майбутнього бакалавра має будуватись на його навчальній діяльності, спеціаліста – на дослідницькій діяльності, а магістра – на науково-дослідній та творчій діяльності [4]. Виходячи з основних характеристик навчального процесу мовної підготовки іноземних студентів, коли більшість студентів-нефілологів вивчає мову три з половиною роки, першочерговим завданням вважаємо формування вмінь самостійної діяльності в межах трирічного терміну на базі навчальної діяльності студентів.

Для успішного здійснення СР необхідно, щоб: 1) студент чітко уявляв собі мету навчального завдання; 2) завдання було підібрано з

урахуванням їхньої складності та доступності; 3) методичні вказівки до СР містили алгоритм її виконання; 4) було забезпечено своєчасну перевірку та корегування виконання завдань [13].

Вимоги до матеріалів для СР передбачають поступове введення її різних видів, поетапне скорочення участі викладача в цьому виді навчальної діяльності.

СР розуміють як вид діяльності, що стимулює активність і самостійність, як основу самоосвіти, тому необхідна наявність у студентів загальнонавчальних умінь, що сприяють раціональній організації освітнього процесу. Це вміння планувати свою діяльність, чітко формулювати й систематизувати завдання, обирати засоби їх найбільш ефективного виконання, вміння контролювати свою діяльність та вносити корективи за результатами контролю, порівнювати такі результати з тими, що передбачаються, ліквідувати причини відхилень [2]. Рівень самостійності особистості визначається за чотирима основними показниками: здатності до планування, моделювання, програмування та оцінки власної навчальної діяльності [5].

Планування – процес визначення мети та етапів її досягнення. Моделювання – врахування значущих умов діяльності, необхідних для її здійснення. Програмування передбачає визначення послідовності виконання дій. Оцінка результатів – співвіднесення досягнень з критеріями успішності. На основі оцінки результатів здійснюється корекція навчальних дій. Викладач повинен побудувати адекватну методичну систему, яка забезпечить поетапне формування необхідних умінь.

На етапі планування студенту необхідно повідомити мету виконання завдань, пов'язати їх з аудиторним навчальним процесом. Наприклад: *На матеріалі даного тексту ви познайомитесь з новими фактами (підходами, теоріями, засобами, словами, висловленнями, граматичними формами і т.д.), що є продовженням нашої теми “.....” й необхідне для ...*

На етапі моделювання можливі наступні варіанти завдань: *Щоб виконати це завдання, вам необхідно згадати (повторити, зрозуміти, знайти, обрати і т.д.). Ви повинні вміти скласти (змінювати, будувати, обирати, знаходити і т.д.).*

На етапі програмування треба запропонувати студентам (особливо на молодших курсах) послідовність (алгоритм) виконання

навчальних дій, низку вправ і завдань, які безпосередньо належать до теми, що вивчається.

Характер завдань цього етапу буде визначатись наступними положеннями. У методиці навчання іноземних мов виділяють *рівні* СР: *репродуктивний, напівтворчий і творчий. Репродуктивний* рівень лежить в основі всіх інших рівнів і відповідає за формування вербальної лексично-граматичної бази, за створення еталонів у пам'яті. На цьому рівні відбувається засвоєння та закріплення мовного матеріалу. *Напівтворчий* рівень виходить від попереднього, тут здійснюється перенесення набутих умінь і навичок на аналогічні ситуації. СР цього рівня потребує більшої розумової активності та креативності. *Творчий* рівень пов'язаний із формуванням умінь здійснювати пошук при вирішенні комунікативних завдань [17].

Після виконання завдань для СР необхідною є самостійна оцінка студентами результатів діяльності. Для цього необхідно забезпечити підручник контрольними матеріалами (еталоном). Аналізуючи відповідність до еталона або кількісний аналіз власних досягнень на етапі корекції, студент здійснює виправлення помилок.

Формування вмінь самооцінки є актуальною методичною проблемою. Самооцінка займає центральне місце в загальному контексті формування особистості. Сприйняття людиною власних якостей відбувається на тлі розуміння “як повинно бути”, тому основу самооцінки складають операції порівняння: людина порівнює себе з іншими людьми або еталонами, усвідомлює ступінь збігу характеристик двох об'єктів порівняння.

Самооцінка пов'язана з оцінкою. Студенти мають потребу в зовнішній оцінці. Це продиктовано бажанням уникнути психологічного дискомфорту, забезпечити позитивне відношення оточуючих. Внутрішні мотиви полягають у необхідності мати найбільш вірогідне уявлення про власне “Я” [6]. Не викликає сумнівів і мотивуюча роль оцінки. Вона підтверджує необхідність навчання заради отримання гідного місця в суспільстві, має юридичну силу, є свідомством того, наскільки успішним буде суб'єкт у професійному майбутньому [6].

Головним чинником, що забезпечує формування вмінь самооцінки, є прозорість форм контролю. На перших етапах навчання, коли головну роль відіграє оцінювання викладачем, необхідно, щоб студент розумів, чому його оцінка саме така. Самооцінка повинна співпадати

з оцінюванням. З цієї точки зору найбільш прийнятними є тестові форми оцінювання, коли за певну кількість правильних відповідей виставляється фіксований бал.

Підручник має надавати досить широкий вибір різноманітних завдань, щоб студент мав можливість обрати завдання того рівня, який він вважає прийнятним для себе. Вже на початковому етапі навчання можливо побудувати систему завдань таким чином, що в ній будуть завдання різного рівня складності. Легкі завдання (наприклад, виконання вправ за зразком) оцінюються невеликою кількістю балів, завдання середнього рівня мають надавати можливість вибору виду діяльності з навчальним матеріалом. Складні завдання відрізняються високим ступенем ризику, але в разі успішного виконання дають високий бал. Одна сума балів може бути одержана при виконанні кількох легких або одного-двох складних завдань. При такому підході студент буде розуміти, що результат залежить від нього особисто, а також, що високий результат може бути досягнутий різними шляхами.

Основою виконання СР є загальнонавчальні вміння. Формування таких умінь вивчає евристика [17], яка керує побудовою індивідуальних освітніх траєкторій. Науковці виокремлюють інваріантні умови евристичної освітньої діяльності: креативні, когнітивні, методологічні. Освіта здійснюється у процесі трьох видів діяльності: пізнання, створення особистісного продукту та самоорганізації цих видів діяльності. Загальнонавчальні вміння розглядаються як діяльнісний компонент навчально-пізнавальної компетенції [12].

Базовими серед навчальних умінь вважають *організаційні*, головними серед яких є вміння цілепокладання, які є системоутворюючими та визначають задум будь-якої діяльності. Організаційні вміння забезпечують послідовне виконання всіх етапів діяльності від цілі до результату, включаючи рефлексію та самоконтроль [14].

Операційно-дійовий блок діяльності складають інформаційні та інтелектуальні вміння, що виконують інструментальну функцію щодо змісту освіти. Це *навчально-інформаційні вміння*, пов'язані із засвоєнням, переробкою та використанням інформації, тобто відомостей, що складають безпосередньо комунікативний процес:



джерело інформації, власне інформація, закодована за допомогою певної системи знаків, канал (засіб передачі інформації), приймач (підсистема, що одержує, розпізнає, інтерпретує інформацію). Навчально-інформаційні вміння забезпечують пошук, переробку та використання інформації для вирішення навчальних завдань.

Навчально-інформаційні вміння групуються за джерелами інформації. Це можуть бути тексти та реальні об'єкти. Для завдань мовної підготовки іноземців важлива робота з текстом. Уміння роботи з текстом можна класифікувати, враховуючи розподіл текстів на усні та письмові, а також беручи до уваги рецептивний або продуктивний характер взаємодії з текстом. Отже, виділяють уміння працювати з усними текстами, з письмовими текстами, уміння працювати з реальними об'єктами як джерелами інформації. Вміння працювати з текстами є вміннями комунікативними, що виконують показову функцію щодо всіх груп навчальних умінь, бо мовлення – показник зв'язності мислення і системності знань [12].

Наступна група умінь – *навчально-логічні*. Вони є найважливішим компонентом розумової діяльності. Шляхом використання цих умінь інформація структурується для забезпечення поступового руху від незнання до знання.

Навчально-логічні вміння розподіляються на дві групи. До першої належать п'ять умінь (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та класифікація, визначення понять, доказ і спростування), які відповідають основним методам і формам мислення, що вивчаються формальною логікою. Однак вона не охоплює весь процес мислення в його діалектичних протиставленнях. Ці питання вирішує діалектична логіка, предметом якої є творче мислення, що втілюється в постановці та вирішенні проблем. Усвідомлення проблеми виводить на вибір способів діяльності. Цю функцію виконують метакогнітивні, соціальні й афективні стратегії, що входять до складу загальної стратегічної компетенції особистості.

Загальнонавчальні вміння розглядають як інваріантний елемент навчальних компетенцій. Це вміння пошуку джерел інформації, відбір потрібної інформації в одному або кількох джерелах; уміння змістової переробки інформації (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення). Для успішного функціонування названих умінь важливе урахування лінгвістичних характеристик текстів, до яких звертатимуться студенти.

Розглянемо зміст діяльності викладача, студента й апарату підручника при виконанні самостійної роботи. Для цього використаємо двочленну систему З. Абасова [1], що описує діяльність викладача та студента, доповнимо її описом функцій апарату підручника.

**Діяльність викладача, студента й функції підручника при виконанні самостійної роботи**

Етапи й характеристики СР	Діяльність викладача	Діяльність студента	Апарат підручника
<b>Планування</b> 1. Пояснення цілі виконання СР	Пояснює ціль виконання СР, інструктує про вимоги до СР та засоби її виконання, демонструє зразок СР	Розуміє та приймає ціль СР як особистісно значущу, ознайомлюється з вимогами до СР	Письмове коротке та чітке викладення цілі та змісту СР, зразок виконання, коментар (граматичний, лексичний і т.д.)
<b>Планування</b> 2. Формування мотивації СР	Розкриває значущість виконання СР, формує пізнавальну потребу, мотивує на досягнення успіху	Формує власну пізнавальну потребу в СР, настанову, приймає рішення про виконання СР	Пояснення, що студент буде здатний робити після виконання СР
<b>Моделювання</b> Побудова плану діяльності	Визначає когнітивні та діяльнісні передумови СР	Пригадує, повторює, знаходить необхідну інформацію	Повідомляє студентів про передумови діяльності

<b>Програмування</b> Керування СР студента	Здійснює програмування шляхом цілеспрямованого впливу на процес виконання СР, надає їй загальні орієнтири	Володіючи узагальненим прийомом, здійснює керування СР (планує, проектує, раціонально розподіляє час)	Матеріали для СР (тексти із завданнями, корпус вправ) на репродуктивному, напівтворчому, творчому рівні (алгоритм СР)
<b>Контроль і корекція СР</b> Оцінювання СР студента	Оцінює та корегує СР студента	Оцінює свою СР, порівнюючи з оцінкою викладача або еталоном з підручника, корегує СР	Еталон або прозора система оцінювання з кількісними параметрами

На кожному етапі задіяні всі групи вмінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-логічні.

Успішне формування всіх груп умінь можливо при чіткому формулюванні навчальних завдань. Такі формулювання повинні відображати зміст, відповідати логіко-дидактичним орієнтирам і критеріям точності, зрозумілості, послідовності й доказовості, містити загальнонаукову і спеціальну термінологію [12]. Завдання – це мета, якої можна досягти певними засобами за певних умов. Завдання містить вказівку на конкретну дію (знайти, визначити, порівняти) і питання, що потребує відповіді. Однак, у реальних завданнях найчастіше присутні питання без пояснення, які саме дії повинні бути виконані. Такі завдання не є завданнями в повному розумінні. Подібні вимоги особливо стосуються завдань для СР.

Вважаємо, що необхідно створити список дієслів для називання дій із навчальним матеріалом. До цього списку увійдуть дієслова, які позначають дії, необхідні для реалізації всіх видів загальнонавчальних умінь [16].

Для *навчально-організаційних* умінь це дієслова *підготуйтеся* (до читання, відповіді), *пригадайте* (правило, лексику). Для *навчально-інформаційних* умінь (роботи з текстами письмового

та усного характеру): здобуття інформації (*знайдіть, ознайомтесь, дізнайтеся*); переробка інформації (*складіть план, тези, реферат, змініть речення*); використання інформації (*складіть власне речення, висловлення, пригадайте, повторіть, закінчіть*).

Для навчально-логічних умінь: аналізу (*виділіть, знайдіть*), порівняння (*порівняйте, співвіднесіть*), узагальнення, класифікації (*зробіть висновок, класифікуйте, назвіть групи, види, класи, перелічіть*), визначення понять (*визначте, дайте визначення*), аргументації (*доведіть, підтвердьте, спростуйте*), корекції (*перевірте, порівняйте, виправте*).

Додержання послідовності етапів СР, порядку введення матеріалів для СР (репродуктивного, напівтворчого, творчого), точна характеристика дій, які належить виконати студентам, за допомогою дієслів, що позначають такі дії, наявність матеріалів для адекватної самооцінки навчальної діяльності забезпечують успішне засвоєння студентами-іноземцями мови навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов / З. Абасов // Высш. образование в России. – 2007. – №10. – С. 81–84.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Глузман О.В. Базові компетентності: їх сутність та значення в життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2 (63). – С. 51–60.
4. Головань О.В. О различных формах самостоятельной работы в системе непрерывного образования / О.В. Головань, А.В. Ишков // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Алт. ГТУ, 2004. – С. 139–140.
5. Гордеева А.Й. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів / А.Й. Гордеева // Іноземні мови. – 2009. – №2. – С. 24–28.
6. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М.В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

8. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні/ В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2 (63). – С. 13–25.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
10. Моранова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции произвольной активности человека / В.И. Моранова. – М. : Наука, 2001. – 119 с.
11. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
12. Перминова Л.М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л.М. Перминова, Л.Н. Николаева // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 18–25.
13. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в общении: теоретико-экспериментальные исследования / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
14. Татьянченко Д.В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55.
15. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы: Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины/ Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
16. Ушакова Н.І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (російська мова)” / Н.І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.
17. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А.А. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22.

УДК 378.091.64:81'243

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО  
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ  
СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Чердніченко Г.А., канд. пед. наук,  
Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. (Київ)**

У статті авторами розглянуто основні види вправ та завдань для навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** професійно орієнтоване читання, професійна інформація, спеціальна іншомовна література.

**Чердніченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. Методика обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых высших учебных заведений.** В статье авторами рассмотрены основные виды упражнений и заданий для обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное чтение, профессиональная подготовка, специальная иноязычная литература.

**Cherednichenko H., Shapran L., Kunitsa L. Methodology of Teaching Professionally-oriented Foreign Reading to the Students of Non-Linguistic Tertiary Schools.** The authors examine the main kinds of exercises and tasks for teaching the students of non-linguistic tertiary schools professionally-oriented foreign reading.

**Key words:** professionally-oriented reading, professional training, special foreign literature.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Іншомовне професійно орієнтоване читання є складовою частиною діяльності фахівців різних галузей. Воно задовольняє потреби в отриманні нової професійної інформації. Вміння читати й розуміти таку інформацію має першорядне значення у практичній роботі майбутнього фахівця після закінчення вищого навчального закладу, коли виникає потреба

ознайомлення з великим обсягом іноземної літератури з фаху. Але розвиток навичок читання і розуміння текстів неможливий без тісного зв'язку з іншими видами роботи над мовним матеріалом, у першу чергу з роботою над лексикою та граматику цієї мови [2: 74-75].

В останні роки інтерес до оволодіння іноземною мовою (в першу чергу, англійською) значно зріс. З розвитком засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, професійна інформація стає більш доступною. Та, незважаючи на наявність потреби й усвідомленої мотивації в оволодінні англійською мовою, більша частина випускників вищих навчальних закладів не в змозі користуватись нею у своїй професійній діяльності [6: 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні десятиріччя у контексті проблеми, що розглядається, було проведено велику кількість наукових досліджень. Низку фундаментальних праць з навчання іншомовного читання виконано Г.В. Барабановою (2005), З.І. Кличніковою (1983), Т.С. Серовою (1988), С.К. Фоломкіною (1987). Зокрема дослідження Т.С. Серової та Г.В. Барабанової присвячені концепції навчання професійно орієнтованого читання.

Існує також велика кількість дисертаційних досліджень, в яких досліджено когнітивно-комунікативну методику навчання іншомовного читання (Г.В. Барабанова, Т.Д. Шевченко), розроблено методику навчання самостійного читання іншомовних текстів (М.А. Алієва, Н.М. Магазова, І.Д. рофімова), побудовано професійно спрямовані та спеціалізовані курси навчання іншомовного читання (О.С. Балахонов, Л.В. Добровольская, Т.Г. Клепикова, С.Л. Мерцалова) тощо.

**Мета статті** – розглянути основні види вправ та завдань, що спрямовані на формування вмінь професійно орієнтованого читання у студентів немовних ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах є професійно спрямованим. Це означає, що мови викладаються з метою навчити студентів застосовувати їх у своїй професійній діяльності, тобто читати спеціальну іншомовну літературу для отримання потрібної інформації, а також уміти спілкуватись із зарубіжними колегами з професійних питань [6: 12].

Початок професійно орієнтованого навчання іноземної мови був покладений у першій половині ХХ ст. у США, де з'явилися перші

мовні курси німецької мови для вчених. Дослідники встановили, що під час навчання професійно-орієнтованої мови студенти вивчають іноземну мову не в повному обсязі, а в такому, що є достатнім для їх професійної діяльності.

Нова програма з іноземної мови для немовних вищих навчальних закладів передбачає оволодіння вмінням пошуку інформації для професійно орієнтованого читання та аналізу англомовних джерел [8: 54].

Тексти фахового спрямування є джерелом для розширення фахового термінологічного словника, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

Основні завдання, що стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові:

1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;

2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [1: 76].

Відповідно до зазначених завдань доцільними є наступні види роботи з оволодіння навичками читання літератури за фахом:

- робота з оригінальними професійно-орієнтованими текстами, а саме аналітико-синтетичне (і обов'язково екстенсивне) читання з відповідним контролем розуміння прочитаного у процесі аудиторних занять;

- виконання ефективних вправ (на спеціально підібраному для цього матеріалі) до і після читання професійно-орієнтованих текстів.

Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, потрібно створити комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних задач під час роботи з фаховою літературою. Цей комплекс вправ можна поділити на дві групи:

1) лексико-граматичні вправи, які передбачають багаторазове виконання завдань одного типу і формують механізми читання з безпосереднім розумінням прочитаного; ці вправи спрямовані на формування навичок читання;



2) вправи, які мають своїм об'єктом зміст наукового тексту, отримання фактичної інформації та її осмислення, а тому передбачають одночасне вирішення розумових завдань різного плану; ці вправи спрямовані на формування вмінь читання.

Робота над текстом за фахом починається з подачі та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру. Такі вправи, на думку М.В. Ляховицького [5: 36], допоможуть краще усвідомити правила утворення дериватів і способів конверсії слів, переосмислити вживання загальноживаних лексичних одиниць, які в новій якості набувають термінологічного значення, і поступово здогадатися чи зрозуміти значення того чи іншого терміна або термінологічного словосполучення.

К.Ф. Кусько вважає, що “текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності” [4: 17].

На важливість правильного підбору текстів вказує С.К. Фоломкіна. На її думку, текст виступає “як основна комунікативна одиниця, якою користується людина в мовленнєвій діяльності” [7: 47].

Як свідчить практика, на початковому етапі вивчення англійської мови професійного спрямування студенти більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю. А студенти старших курсів, у яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють терміни рідною мовою, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Такий вид «ознайомлювального» або «пошукового» читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, доповідей, так і для майбутнього професійного росту, поглиблення знань з фаху.

Для семантизації термінів доцільно застосовувати такі способи: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами англійської мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови; переклад [3: 55].

Для надбання необхідних навичок для подальшого самостійного вивчення професійно-орієнтованої літератури студентам доцільно виконувати вправи, спрямовані на:

Ї впізнання (ідентифікацію) невідомих слів за асоціацією, із контексту, за словотворчими елементами, за приналежністю до групи інтернаціональних слів

Ї впізнання мовних моделей у процесі читання, тобто розуміння мовних зразків, що мають в основі ту або іншу модель, характерну для певного виду фахової літератури;

Ї уміння користуватися словниками та довідниками.

Для подолання граматичних труднощів під час роботи з текстами необхідно сформувати у студентів відповідні навички та довести їх до автоматизму. Для досягнення цієї мети доцільно виробляти вміння пізнавати та виділяти в тексті характерні для нього мовні моделі. У процесі навчання читання важливо, щоб студенти за сукупністю окремих слів бачили у реченні певний взаємозв'язок цих слів, який складає не менш визначену структуру – мовну модель.

Лексико-граматичні вправи можуть бути не пов'язаними зі змістом тексту, хоча повинні містити лексику та граматичні явища, які зустрічаються в тексті та які необхідно опрацювати, що сприятиме розумінню тексту під час його читання. Якщо вправи супроводжуються чітко сформульованими завданнями, інструкціями та поясненнями, то їх можна запропонувати виконати самостійно в аудиторії чи під час самостійної роботи. Такі вправи варто забезпечити ключами для самоконтролю. І не варто боятися того, що студенти скористаються ними без самостійного виконання завдань. Якщо вони будуть зацікавлені в кінцевому результаті, мотивація навчання мови буде високою, то, безумовно, будуть виконувати все самостійно. На наш погляд, результативними є, наприклад, граматичні вправи, які в завданні, крім прикладу чи моделі, містять короткий теоретичний виклад граматичного явища.

До передтекстових лексичних вправ варто було б включати: вправи на вимову з транскрипцією або завдання перевірити вимову в словнику; вправи на словотворення – визначення частин мови за словотворчими елементами, утворення слів за допомогою різних способів словотворення (ці вправи є корисними для поповнення словникового запасу, а також для вільного орієнтування в реченні); вправи на синоніми, антоніми; визначення значення слова за його дефініцією; переклад інтернаціональних слів; поєднання слів англійською мовою з їх українськими еквівалентами; завдання, які

вимагають використання словників – двомовних або англо-англійських тощо.

Лексико-граматичні вправи також корисно давати і після читання тексту, тому що вони дають можливість ще раз зупинитися на тому чи іншому граматичному явищі, яке може викликати певні труднощі, або відпрацьовувати вживання лексики, що корисно як для читання наступного тексту, так і для усного мовлення, якщо в цьому є потреба. Такі вправи також можна запропонувати виконати самостійно і розробити до них ключі. Вправи можна пропонувати робити як письмово, так і усно або і так, і так, щоб мати змогу залучати різні види пам'яті: і зорову, і слухову, і моторну. Кожна людина має свої особливості і може вирішити сама, яким чином їй краще виконати завдання, якщо немає спеціальної вказівки викладача.

На заключному етапі роботи доцільне виконання вправ з текстом. Ці вправи відрізняються від приведених вище лише тим, що основою для роботи служить текст, і студентам дається завдання самостійно вибрати з тексту і семантизувати ті або інші похідні слова.

Перед читанням тексту необхідно ставити перед студентами різноманітні завдання, щоб поступово знайомити їх із специфікою читання спеціальної літератури і виробити у них тверді вміння та навички, необхідні в майбутній професійній діяльності:

- 1) виділити головну думку; 2) вибрати необхідні деталі; 3) конспективно передати зміст прочитаного на рідній мові; 4) узагальнити прочитане; 5) швидко проглянути текст і вибрати основні наукові факти; 6) знайти відповіді на поставлені запитання; 7) прочитати схему або зобразити прочитане схематично або у вигляді малюнку; 8) знайти потрібне посилання, формулювання або довідку.

Післятекстові вправи служать головним чином для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів. Вони мають на меті оцінити зміст та інформацію прочитаного наукового тексту за фахом. Такі вправи носять творчий характер і спрямовані не стільки на розвиток пам'яті, скільки мислення, розумових здібностей, логіки. Ці вправи можуть містити завдання, що контролюють розуміння змісту матеріалу, викладеного в тексті, розвивають уміння визначити основну і додаткову інформацію (наприклад, визначить, які речення відповідають змістові тексту, а які ні; найдіть речення, в яких закладена основна думка тексту чи

абзацу; найдіть речення, в яких говориться про певні факти; поєднайте початок і кінець речень; поєднайте питання та відповідь тощо); що виявляють логіко-композиційні зв'язки в тексті, причино-наслідкові відношення між явищами, які описуються в тексті (наприклад, складіть план тексту; визначіть ключове слово, фразу, речення в абзаці; перекажіть зміст, використовуючи ключові слова, фрази, речення; напишіть речення, що стосуються тексту, в їх логічній послідовності; розділіть текст на логічні частини та назвіть їх; запишіть запитання до тексту і поставте їх у логічній послідовності товаришам; виправте анотацію (резюме) до тексту; складіть план прочитаного; викладіть зміст тексту за планом тощо); що сприяють розвитку вміння висловлювати власні судження, своє ставлення до прочитаного, давати оцінку (наприклад, висловіть своє ставлення до тієї чи іншої думки, явища, твердження в тексті; яку додаткову інформацію можна використати на основі знань з інших предметів, щоб підтвердити чи спростувати певну думку, твердження в тексті; дайте власне визначення певного явища; підготуйте повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури тощо).

Таким чином, запропонований комплекс вправ над оригінальними науковими текстами за фахом спрямовані на формування навичок читання (передтекстові вправи), а також на формування вмінь читання (післятекстові вправи). Вони сприяють організації та управлінню самостійною роботою студентів, а також формуванню їхніх умінь і навичок у цьому виді мовленнєвої діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, ми розглянули основні види вправ та завдань з професійно орієнтованими текстами на іноземній мові, мета яких виробити у студентів навички читання літератури за фахом. Приведені види вправ, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів при читанні текстів іноземною мовою. Багато питань розвитку навичок роботи з текстами за фахом ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 315 с.
2. Жлуктенко Ю.О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю.О. Жлуктенко Ю.О. – К.: Вища школа, 1971. – 222 с.

3. Кравчук Г.В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами / Г.В. Кравчук // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 54-57.
4. Кусько К.Ф. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колективна монографія. – Львів: “Світ”, 1996. – 134 с.
5. Ляховицький М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицький. – М.: Высш. шк., 1981. – 153 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – К.: Вищ. шк., 1993 – 167 с.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 180 с.
8. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities: Програма з англійської мови для професійного спілкування / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

Матеріали для опублікування приймаються від фахівців у галузі методики викладання мов у ВНЗ (української, російської та іноземних).

*Мова публікацій:* українська, російська (для іноземних авторів).

### Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор. для докторів та кандидатів наук; 5–7 стор. для аспірантів та викладачів;
- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12);
- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);
- після назви статті і прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською й англійською мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються ключові слова (не більше 5, словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації подаються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації;
- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- за положенням ВАК України від 01.2003 стаття повинна містити **обґрунтування теми, ступінь її розробки, актуальність, мету** аналізу, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);
- якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;
- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;
- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;
- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля),

нижче впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса. Аспіранти та викладачі додають до рукопису дві рецензії (зовнішню та внутрішню). Разом із матеріалами просимо надсилати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

**Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.**

**Редакційна колегія залишає за собою право відхилити статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.**

**Дивись сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>**

*Редакційна колегія*

Наукове видання

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

**Випуск 17**

**Збірник наукових праць**

**Українською, російською та англійською мовами**

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

І.І. Черненко  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 29.11.10.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 8,1. Обл.-вид. арк. 9,4.  
Тираж 100 пр. Ціна договірна.

61077, Харків, пл. Свободи, 4,  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано:  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
61077, Харків, пл. Свободи, 4  
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.