

УДК 81`27

Павленко А. Е.ORCID 0000-0002-2189-7166
ResearcherID B-7277-2017*доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры английского языка,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова,
филиал Ростовского государственного
экономического университета (РИНХ)
(Таганрог, Россия) E-mail: alex_pavlenko@inbox.ru***Карлина А. Н.**ORCID 0000-0002-3338-7673
ResearcherID ABG-4930-2020*Аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации,
программа Теория языка,
Ростовский государственный экономический университет
(Таганрог, Россия) E-mail: anastasiakarlina@mail.ru***Павленко Г. В.**

ORCID 0000-0001-5351-5292

*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Таганрогский институт управления и экономики
(Таганрог, Россия) E-mail: galina21c@inbox.ru*

КАК СООТНОСЯТСЯ ОСТРОВНОЙ АРЕАЛ И СОЦИАЛЬНАЯ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ РАСПРОСТРАНЕННОГО В НЕМ ИДИОМА? (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ «МАЛЫХ ЯЗЫКОВ»)

Цель исследования заключается в том, чтобы показать, что в плане социальной востребованности североирландский (ольстерский) вариант шотландского языка, соответствующий по своим параметрам определению островного переселенческого диалекта, отнюдь не одинок, и в различных регионах Европы и мира существуют типологически сходные территориальные варианты региональных и миноритарных языков, которые востребованы в своем социуме *de facto* и/или *de jure*. Ключевым фактором, обуславливающим высокий социальный статус подобных идиомов, является позитивное отношение к ним со стороны говорящих на них языковых коллективов. В свою очередь, этот факт может объясняться проявлением так называемого «островного менталитета».

Методология. Вопрос о переселенческом и островном характере подобных диалектов или диалектных групп рассматривается в русле идей акад. В. М. Жирмунского и его последователей, проводивших исследования на немецком материале. Представляется, что данный подход может быть успешно применен по отношению к целому ряду идиомов, бытующих в различных странах и регионах мира, в том числе, по отношению к анклавам и эксклавам, говорящим на языках и диалектах, относящимся к германской и романской группам.

Научная новизна. В науке до сих пор отсутствуют исследования отношения к островным переселенческим диалектам в их коллективах, являющихся носителями «островного менталитета». Подобный подход позволяет определить, можно ли считать относительно высокую социальную востребованность островных диалектов социолингвистической универсалией.

Выводы. Приведенные в работе факты подтверждают обоснованность трактовки островного характера диалектного ареала как фактора, противодействующего языковому сдвигу и способствующего повышению статуса идиома, распространенного в подобном ареале. К данному выводу позволяет прийти материал таких идиомов, как: чипло-венетский, алжирский каталанский и сатер-фризкий.

Ключевые слова: островной диалект, переселенческий диалект региональный язык, миноритарный язык, языковой остров.

В свете актуальной проблемы устойчивого развития «малых» языков (региональных и миноритарных), представляется целесообразным выявить и проанализировать различные примеры благоприятного развития отдельных территориальных вариантов таких идиомов, рассматриваемых в качестве своего рода ресурса для дальнейшего развития всего идиома в целом.

Словосочетание «социальная востребованность языка», не являясь термином, сравнительно успешно описывает статус того или иного идиома в данном коллективе и фактическое или планируемое исполнение этим идиомом более или менее полного набора социальных функций. Такая востребованность в конечном итоге проявляется в позитивном и конструктивном отношении к этому идиому со стороны властей и реализуется в языковом планировании, направленном на достижение устойчивого развития этого идиома. Кстати, как показывает мировой опыт, отношение к языку властей обычно становится ключевым фактором для его развития, поскольку наиболее действенные инструменты языковой политики (прежде всего система школьного образования) контролируются именно властями. Однако даже конструктивное языковое планирование, как известно, не гарантирует эффективного и быстрого возрождения «малого» языка (ср., например, неоднозначный опыт возрождения ирландского и шотландского гэльского языков).

Как показывают наблюдения за «малыми» языками, к числу их наиболее «благополучных», а, точнее, востребованных, вариантов зачастую относятся островные переселенческие диалекты, географически локализуемые на большем или меньшем удалении от материнского ареала, часто (хотя, и не всегда) на территории других государств. В этой связи интересный материал может дать шотландский язык, который представляет собой совокупность диалектных групп, распространенных преимущественно в регионе Лоуленд (так наз. равнинная Шотландия). По причине близкого родства английского и шотландского языков в данном регионе сформировался континуум, состоящий из череды переходных вариантов. Полюсы этого континуума составляют обработанный литературный английский язык части образованного слоя шотландского общества и консервативные диалекты (напр., на северо-востоке), в значительно меньшей степени подвергшиеся английскому влиянию, чем вышеупомянутые переходные варианты.

Среди диалектов шотландского языка, оказавшихся по разным причинам в числе наиболее социально востребованных – наиболее обособленный в территориальном и культурном отношении вариант, а именно ольстерско-шотландский, распространенный в нескольких районах Северной Ирландии. Прежде чем обратиться к причинам относительного «благополучия» этого варианта шотландского языка, отметим некоторые основные его особенности.

Как известно, ольстерско-шотландский (Ulster Scots или Ullans) сформировался на основе западно- и юго-западно-центральных диалектов, на которых говорили так называемые «плантаторы», переселившиеся в Северную Ирландию преимущественно в годы правления короля Якова VI Стюарта (Яков I после объединения английского и шотландского королевств) [2, 1–4]. Естественно, ольстерские диалекты исторически наиболее тесно связаны именно с диалектами юго-запада Шотландии и имеют с ними ряд общих черт [4, 119].

Как известно, Ольстер является единственным регионом за пределами территории Шотландии, где существует компактный языковой коллектив, постоянно говорящий на шотландском языке. Любопытно, что ольстерско-шотландский, который сейчас распространен в графствах Антрим, сев. Даун и на полуострове Ардс, сохранил некоторые архаичные черты, утраченные родственными диалектами в самой Шотландии. Кроме того, на североирландской почве в его системе возник ряд инноваций.

С начала 1990-х годов, и особенно после Соглашения Страстной Пятницы в 1998 г., на государственном уровне были приняты меры для повышения статуса и развития ольстерско-шотландского, а также для его защиты от ассимиляции ирландским английским. Разговорный ольстерско-шотландский, в отличие от его письменного варианта, подвержен языковому сдвигу, хотя в Северной Ирландии по-прежнему сохраняется несколько общин, в которых этот идиом используется в повседневном общении. Основной проблемой данного языкового коллектива является естественное старение.

По уровню востребованности в социуме упомянутый идиом, явно выделяется среди прочих территориальных вариантов шотландского языка. Представляется, что одним из важных факторов, обеспечивающих его относительное «благополучие» и создающих основу для устойчивого развития, являются именно особенности ареала, в котором он распространен и, соответственно, проживающего в ареале языкового коллектива с присущим ему менталитетом. Несмотря на его географическую разбросанность, языковой коллектив, использующий ольстерско-шотландский, можно охарактеризовать как анклав на территории Северной Ирландии и эксклав по отношению к равнинной Шотландии (Лоуленду). Несмотря на географическую близость к Шотландии и никогда не прекращавшиеся социальные контакты между жителями Ольстера и Лоуленда, ольстерский анклав отличается значительное обособление по отношению к основному ареалу шотландского языка.

В связи с периферийным и относительно изолированным местоположением ольстерского диалектного ареала, а также его существованием в иноязычном и инодиалектном окружении (подробнее см. выше), представляется возможным охарактеризовать данный ареал как языковой остров.

Как известно, термины «языковой остров» и «островной диалект» были введены в обиход германистами и использовались долгое время преимущественно для обозначения вариантов немецкого языка, существующих в иноязычном или инодиалектном окружении на более или менее значительном удалении от своих первоначальных ареалов [10; 3; 7]. Как известно, этот раздел германистики получил развитие и в Советском Союзе, где существовал обильный материал многочисленных немецких переселенческих говоров, бытовавших в форме языковых островов. Явление языкового острова или островного диалекта / говора подверглось теоретическому осмыслению и всестороннему описанию в трудах акад. В. М. Жирмунского и его школы [9; 1].

Шотландия на протяжении столетий была источником потока переселенцев во многие регионы мира. Наряду с гэльскоязычными шотландцами в переселениях активно участвовали и жители Лоуленда – равнинной части страны. Их язык, близкородственный английскому, на новом месте зачастую не выдерживал конкуренции с последним и через несколько поколений растворялся, оставляя после себя лишь отдельные фонетические, лексические и грамматические особенности в речи потомков иммигрантов. Это характерно прежде всего для отдаленных заморских территорий в Северной Америке, Австралии, Новой Зеландии и некоторых других. Переселение шотландцев в континентальную Европу не имело столь массового характера, как немецкое, и не могло создать что-либо подобное островным немецким говорам. Одним из немногочисленных исключений, на наш взгляд, является именно ольстерско-шотландский. Его можно охарактеризовать как типичный переселенческий диалект или, точнее, диалектную группу, сформировавшуюся в результате колонизационной деятельности (Plantation), т. е. целенаправленного освоения территорий на соседнем острове – Ирландии, отделенном от Шотландии Северным проливом (the North Channel). Географически незначительно удаленный от материнского ареала, он, тем не менее, полностью соответствует определению островного диалекта, находясь в отрыве от этого ареала, а также в иноязычном окружении.

Относительная жизнеспособность таких островных переселенческих диалектов, как ольстерско-шотландский, ни в коем случае, не уникальна и не может рассматриваться как исключение. Примеры, подтверждающие эту точку зрения, можно встретить в разных частях света.

Так, типологически близкие примеры встречаются среди романских языков. Чипило-венецианский, или чипиленьо – это язык потомков иммигрантов, которые во второй половине XIX в. переселились из области Венето (северо-восточная Италия) в штат Пуэбла в Мексике. Они основали город Чипило, от названия которого произошли как этноним, так и лингвоним. На этом варианте венецианского языка говорят и в некоторых других местных общинах, население которых состоит из чипиленьо.

Как известно, на венецианском или венетском языке говорят около четырех миллионов человек, проживающих в основном в области Венето, административным центром которого является Венеция. Близкородственный итальянскому языку, венецианский представляет собой самостоятельный региональный язык, включающий в себя ряд диалектных групп. В быту даже сами носители этого идиома, не считающие себя национальным или этническим меньшинством, воспринимают свой язык как диалект итальянского.

Переселенцы из Венеции прибыли в Мексику в 1868 году, и с тех пор община сохраняет свою культуру и язык как анклав, контактирующий с испанским и местными индейскими языками. Город Чипило оставался в относительной изоляции на протяжении большей части XX века, в результате чего чипиленьо, в отличие от других европейских иммигрантов в Мексике, в значительной степени сохранили свой исконный язык, а также культурные традиции. Таким образом, в мексиканском штате Пуэбла образовался переселенческий остров, демонстрирующий значительную устойчивость к языковому сдвигу. Считается, что местный вариант венецианского языка находится даже в лучшем состоянии, чем в его первоначальном ареале распространения в северной части области Венето, где коллектив его носителей постепенно сокращается [5].

Другой пример идиома, который является одновременно островным и переселенческим диалектом – это каталанский язык города Альгеро на северо-западном побережье острова Сардиния (Италия). В позднем средневековье остров входил в состав Арагонского королевства, и часть населения Альгеро имеет каталонские корни. Этот городской центр расположен в провинции Сассари, занимающей северную часть Сардинии. Часть населения Альгеро, составляющая 44 000 человек, продолжает пользоваться в быту местным вариантом каталанского языка, который признан здесь официальным наряду с итальянским и сардинским. Местные и региональные власти осуществляют конструктивное языковое планирование, направленное на поддержку альгерского диалекта [8].

Считается, что альгерский является родным примерно для одной пятой населения города, однако этот идиом переживает языковой сдвиг и постепенно утрачивает свой коллектив, в первую очередь в связи с тем, что на нем перестает говорить молодежь. Население города пополняется за

счет приезжающих из окрестностей и других районов Сардинии, в результате чего все больше проживающих в Альгеро предпочитают либо итальянский, либо сардинский и сассарский языки.

Городские и региональные власти и языковые активисты на протяжении ряда лет осуществляют языковую политику, направленную на защиту данного диалекта и предусматривающую внедрение образовательных программ, а также использование его в административной сфере. С 1997 года каталанский язык получил официальное признание, и национальные и региональные законы предусматривают право на его использование во всех сферах общественной жизни на территории города Альгеро и на прилегающей территории. В настоящее время развивается литературное творчество на альгерском каталанском, а также наблюдается возрождение и популяризация различных фольклорных жанров с его использованием.

Еще один пример относительно «благополучного» островного диалекта «малого» языка демонстрирует германская языковая группа. Среди «малых» языков этой группы фризский занимает особое место. Фризы составляют этническое меньшинство и их язык (или, точнее, языки) следует скорее отнести к миноритарным, нежели к региональным. На примере фризского, также, можно наблюдать благотворное влияние, которое способен оказывать островной характер ареала на те варианты «малых» языков, которые в них распространены.

Так, сатерландский фризский язык (Seelterlound) продолжает использоваться в районе Клоппенбург, земля Нижняя Саксония Федеративной Республики Германии. Носители этого языка относятся к проживающей здесь этнической группе фризов Сатерланда. В средние века Сатерланд, окруженный болотами регион, превратился в языковой остров после прихода на его территорию переселенцев из Восточной Фризии в период между X и XIII веками. В этом относительно изолированном регионе сформировался особый вариант восточно-фризского языка, который сохранился до наших дней [6].

Сатерландские фризы составляют этническую группу, имеющую официальный статус меньшинства в ФРГ. Островной характер Сатерланда обеспечил относительную сохранность местному варианту фризского языка и защитил его от исчезновения в этом регионе, в то время как на всей территории восточной Фрисландии данный идиом полностью вымер.

Вкратце охарактеризовав некоторые переселенческие диалекты, можем отметить, что их островной характер является условием, благоприятствующим устойчивому развитию данных идиомов и противодействующим языковому сдвигу. Этот фактор действует на язык не прямо, а опосредованно – через формирующийся в подобных условиях «островной менталитет» с его склонностью к акцентированию дифференциальных признаков и конструированию идентичности с привлечением значимых местных символов. Одним из таких символов и является исконный язык, который при формировании соответствующего общественного запроса берется националистическими кругами на вооружение, а направленная на его всестороннее развитие языковая политика получает организационную и финансовую поддержку.

References

1. Жирмунский В. М. Проблемы переселенческой диалектологии. *Общее и германское языкознание*. Ленинград: Наука, 1976. С. 491–516.
Zhirmunskiy, V. M. (1976). *Probleme pereselencheskoy dialektologii* [Problems of migratory dialectology]. *Obshhee i germanskoe jazykoznanie*. Leningrad, USSR : «Nauka».
2. Adams, G. B. (1964). Ulster dialects. In: *Ulster dialects: An introductory symposium*. Holywood, Co. Down (Northern Ireland): Ulster Folk and Transport Museum. P. 1–4.
3. Hutterer, C. J. (1982). Sprachinselforschung als Prüfstand für dialektologische Arbeitsprinzipien. In: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Erster Halbband*. Berlin; New York: W. de Gruyter. S. 178–189.
4. Macafee, C. (1983). Glasgow. In: *Varieties of English around the World*. T. 3. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. V. 167 p.
5. MacKay, Carolyn J. (1993). Il dialetto vento di Segusino e Chipilo. *Grafiche Antiga*. Cornuda '93.
6. Marron, C. (2001). Fort: Das Saterfriesische. In: *Horst H. Munske u. a. (Hrsg.): Handbuch des Friesischen*. Tübingen. S. 422.
7. Mattheier, K. J. (1994). Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierungen. In: *Nina Berend, Klaus J. Mattheier (Hrsg.). Sprachinselforschung / Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt am Main: Lang. S. 333–348.
8. Scala, L. Català de l'Alguer. (2003). *Criteris de llengua escrita*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
9. Schirmunski, V. (1928). Die schwäbischen Mundarten in Transkaukasien und Südukraine. In: *Teuthonista*. Jg. 5, H. 1. S. 38–60.
10. Wiesinger, P. (1980). Deutsche Sprachinseln. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer. S. 491–500.

Pavlenko A.

ORCID ID 0000-0002-2189-7166
Researcher ID B-7277-2017

Doctor of Literature, Associate Professor,
Professor of the Department of English,
A. P. Chekhov Institute of Taganrog,
(branch of) Rostov State University of Economics
(Taganrog, Russia) E-mail: alex_pavlenko@inbox.ru

Karlina A.

ORCID 0000-0002-3338-7673
ResearcherID ABG-4930-2020

Ph.D. student
Department of Linguistics and Cross-cultural Communication,
The programme «Language theory»,
Rostov State University of Economics
(Taganrog, Russia) E-mail: anastasiakarlina@mail.ru

Pavlenko G.

ORCID 0000-0001-5351-5292

Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Humanities,
Taganrog Institute of Management and Economics
(Taganrog, Russia) E-mail: galina21c@inbox.ru

**CORRELATION BETWEEN THE LINGUISTIC ISLAND AREA AND SOCIAL DEMAND
FOR THE VARIETY SPOKEN IN IT
(THE EVIDENCE OF REGIONAL VARIETIES OF LESSER-USED LANGUAGES)**

Article's purpose is to show that in terms of social relevance, the Northern Irish (Ulster) variety of the Scots language, which meets the definition of an insular dialect, is by no means alone, and in different regions of Europe and the world there are typologically similar varieties of regional and/or minority languages that are *de facto* or *de jure* in demand in their society. The key factor that determines the high social status of such idioms is the positive attitude towards them on behalf of the communities of their speakers. In turn, this fact can be explained by the manifestation of the so-called «island mentality».

Methodology. The question of the resettlement and insular character of the dialects under consideration is considered in line with the ideas Academician V. M. Zhirmunsky and his school had put forward on the evidence of insular varieties of German. It seems that this approach can be successfully applied to numerous language communities that exist in various countries and regions of the world, including enclaves and exclaves that speak languages and dialects belonging to the Germanic and Romance groups.

Scientific novelty. Research in the attitudes towards insular resettlement dialects in their communities, which are carriers of the "insular mentality" is still scarce. A similar approach makes it possible to determine whether the relatively high social demand for island dialects can be considered a sociolinguistic universal.

Conclusions. The evidence presented in the work confirms the validity of the interpretation of the insular nature of the dialect area as a factor that counteracts language shift and contributes to an increase in the status of an idiom spoken in such an area. The material of such idioms as Chipilo-Venetian, Alghero Catalan and Saterland Frisian corroborates this conclusion.

Key words: island dialect, resettlement dialect, regional language, minority language, linguistic island

Стаття надійшла до редакції 25.10.2020

Рецензент: **А. М. Червоний**, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької та французької мов Таганрозького інституту імені А. П. Чехова (філія) Ростовського державного економічного університету (РІНХ)

Попелюк В. П.

ORCID 0000-0002-9992-7484

Викладач кафедри іноземних мов
факультету підготовки спеціалістів військової розвідки
та спеціального призначення Військової академії
(Одеса, Україна) E-mail: victoriyapopelyuk@gmail.com

АНГЛІЙСЬКА МОВА У ПАРАДИГМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КУРСАНТІВ ЗВО

Мета статті – розглянути англійську мову як іноземну в контексті формування комунікативних компетентностей курсантів ЗВО. Актуальність дослідження зумовлена посиленнями інтеграційними процесами, що охоплюють різні сфери сучасного життя, в тому числі сферу військової служби. Дедалі частіше держави протистоять викликам миру й безпеки не відособлено, а в складі міжнародних військово-політичних організацій, успішне функціонування яких можливе за умови якісної комунікації між учасниками, що забезпечується процесами стандартизації, у тому числі щодо мовленнєвих інструментів, найперше – власне офіційно прийнятої мови спілкування й ведення документації та уніфікованого словника професійної військової лексики. Крім того, ключовими в питаннях миру стають уміння вести діалог і знаходити компроміс, уміння розмовляти й домовлятися на паритетних засадах, що вимагає від військових комунікативних компетентностей високої якості. Це вимагає змін у навчальних планах військових вишів та особливого підходу до викладання англійської мови, відмінного знання військової лексики, вміння сприймати інформацію іноземною мовою на слух та через читання, знання граматичних, орфографічних і пунктуаційних норм, володіння військовим стилем мовлення та письма.

Методологія. Домінантними у ході підготовки цієї розвідки є описово-аналітичні дослідницькі методи.

Наукова новизна. Визначено вплив глобалізаційних процесів на сучасну модель військової служби, окреслено поняття комунікативної компетентності курсантів ЗВО, з'ясовано роль англійської мови в професійному та особистісному розвитку студентів-військовослужбовців, визначено тенденції розвитку англійської мови для військово-службовців, сформульовано базові компетентності, котрих повинен набути курсант ЗВО.

Висновки. Комунікативно-компетентнісна складова робить пріоритетним володіння іноземною мовою для досягнення прагматичних цілей професійної військової та особистісної комунікації. Фундаментальною є теза, що сучасний курсант не може бути професійно реалізованим без належного володіння англійською мовою.

Ключові слова: комунікативна компетентність, англійська мова як іноземна, курсант ЗВО, професійні навички, військово-політичні організації.

Постановка проблеми. Актуальність роботи. Процеси глобалізації, котрі стали визначальними факторами розвитку багатьох сфер соціально-економічного та культурного розвитку суспільства XXI століття, неминуче позначились на тенденціях розвитку освітньої галузі. Дедалі частіше в науковій та публіцистичній літературі функціонує поняття інтегрованого глобального освітнього простору, що передбачає уніфікований, стандартизований підхід до навчання на інтернаціональному рівні. Так, дедалі більше країн світу долучається до глобального проєкту PISA (Programme for International Student Assessment), який станом на 2020 р. налічує 93 країни-учасниці. Важливо, що в широкому сенсі проєкт оцінює готовність реципієнтів перейти від загальної освіти до здобуття професійних компетентностей у закладах вищої освіти. Отже, набір ключових компетентностей на цьому етапі відіграватиме ключову роль у визначенні векторів подальшого професійного становлення. Чільне місце в системі компетентностей займає вміння ефективно комунікувати. Глобалізаційні зміни, а також виклики інформаційної епохи, сучасної для теперішнього світу, ставлять вимогу до формування в студентів набору компетентностей, що має на меті не теоретизований підхід до навчання, а навчання з метою практичного застосування – набуття компетентностей. Органічно в сучасному світі почувається не просто людина, яка знає, а людина, котра шляхом застосування здобутих знань може досягати практичних цілей. Базовою компетентністю є мовна, що для сучасної людини означає обов'язкове володіння на компетентнісному рівні іноземною мовою, зокрема, англійською. Саме володіння англійською мовою уможливує повноцінне спілкування в

полікультурному контексті, що набуває особливої ваги для курсантів ЗВО, оскільки міжнаціональне спілкування у військовій сфері є питанням не лише обміну досвідом, культурною спадщиною, але й питанням налагодження мирних взаємин між учасниками діалогу. Крім того, володіння англійською мовою на компетентнісному рівні збільшує шанси інтегруватись до соціального життя поза військовою службою в разі ранньої відставки, що відбувається досить часто через специфіку військової служби.

Усе це зумовлює актуальність дослідження англійської мови у парадигмі комунікативних компетентностей, що з прив'язкою до військової служби вимагає чітких конкретизацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Англійська мова в наукових працях щодо формування комунікативних компетентностей курсантів ЗВО фігурує здебільшого в контексті набуття практичних навичок володіння нею як іноземною мовою. А. Еламін та ін. [7, 147–167] звертає увагу на те, що місія сучасних військовослужбовців дедалі частіше зводиться не безпосередньо до воєнних дій, а якраз до участі в миротворчих чи гуманітарних акціях, де не уникнути необхідності комунікувати з іншими учасниками міжнародних місій. Найчастіше така комунікація організовується з використанням англійської мови. З трансформацією традиційних для ХХ століття моделей військових відносин у ХХІ столітті комунікативна компетентність із прив'язкою до англійської мови теж стає свого роду зброєю, оскільки дозволяє досягати поставлених дипломатичних стратегічних та нагальних цілей. А. Еламін та ін. [7] у контексті дискурсу щодо компетентнісного володіння англійською мовою курсантами суданських вишів говорить про необхідність бути достатньо підготовленими до участі у проведенні військово-дипломатичних місій, таких як: позиція аташе з питань оборони, функція спецпредставника миру тощо. Але військова підготовка передбачає й низку інших запланованих та форс-мажорних місій, що вимагають від військового актуалізованого практичного володіння англійською мовою. Підготовка кваліфікованого військового сьогодні апріорі неможлива без знання іноземної мови, у більшості випадків – англійської, яка займає беззаперечну домінуючу позицію на світовій арені. Б. Нікулеску та Г. Обілістеану [19, 136–142], К. Лі [13, 1–8], Бловерс [4, 2–5], зосереджуючись на освіті курсантів, демонструють модель набуття компетентностей з англійської мови через акцент на зв'язку мови та культури. Тобто пропонується включати до поняття компетентнісного володіння англійською мовою власне лінгвістичну компетенцію та компетенцію культурну, яка є визначальною та формотворчою для лінгвістичної складової. Дослідниками розроблено практичні поради вчителям щодо підготовки курсантів у процесі опанування англійського до міжкультурних викликів, наголошено на перевагах використання культурно-орієнтованого принципу навчання у поєднанні з суто граматичними завданнями [4, 2–5].

Тематичну групу праць складають рекомендації теоретико-методологічного характеру та практичні кейси щодо результатів застосування спеціальних методів набуття комунікативних компетентностей. П. Мітчелл [17] говорить про успіхи застосування методу «сюжетної лінії» під час навчання курсантів-лінгвістів, який є сприятливим для розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності та творчо-критичного мислення студентів. С. Янг [30] і Х. Яо та Й. Хунг [31] пропонують використовувати перегляд тематичних фільмів для збільшення вузькогалузевого словникового запасу курсантів. Розвідка Н. Пушпітасарі [20] присвячена добору навчальних матеріалів для результативного вивчення англійської мови курсантами. М. Адам [1, 3–6], К. Сунг [26, 89–116] та А. Алквахані [3, 163–172] ставлять у центр уваги проблему відповідності навчальних матеріалів з англійської мови очікуванням студентів, наголошуючи на важливості мотиваційної складової в процесі набуття комунікативних компетентностей. Студент повинен чітко розуміти, які перспективи його навчання, що потрібно зробити для досягнення успіху через свідоме ставлення до навчання та процесу саморефлексії.

Окреме значення мають спеціалізовані дослідження, які стосуються профільного функціонування англійської мови. Зокрема, Л. Шверова та ін. [22, 1625–1634] зосереджують увагу на формуванні професійної та комунікативної компетентностей у процесі викладання морської технічної англійської мови. Дослідження І. Фан та ін. [9, 65–71] присвячене експериментальній розвідці щодо виявлення рівня мовної компетентності (володіння англійською) серед китайських моряків. Саме недостатність комунікативної компетентності (середній рівень від «poor» до «fair») визначена ключовим негативним фактором низької конкуренції китайських моряків на світовому ринку праці. Х. Хашим та ін. [11], у свою чергу, досліджують причини низької компетентності у володінні англійською мовою індонезійських курсантів. Проводиться думка, що в сучасних умовах успішна військова кар'єра є неможливою без знання англійської та вільного володіння нею, що змушує організувати процес вивчення мови у вишах таким чином, аби створювати відповідне комунікативне середовище, вчити курсантів долати страх перед мовленнєвими помилками та в цілому бути більш упевненими в собі.

Л. Воробець [28, 2750–2756] розробила систему вправ, які сприяють розвитку комунікативної компетентності курсантів авіаційного інституту. В. Сіранангхом [23, 139] зачіпає питання розробки спеціального курсу розмовної англійської для курсантів авіації. В. Сіранангхом та В. Ярунтхаватчай [24, 403–425] досліджують також питання прагматичної обізнаності курсантів тайських повітряних сил, котрі вивчають англійську мову як іноземну. М. Чацко [5, 775–792] розглядає вплив компетентності в англійській мові на розвиток лідерських якостей студентів та безпосередню частоту

обіймання керівних військових посад особами, що володіють англійською на достатньому та високому рівні. М. Ер і Й. Кіркгоз [8, 179–199] пропонують оцінку інноваційної навчальної програми «Авіаційна англійська мова для курсантів», яка призначена для задоволення індивідуальних та інституційних потреб курсантів Туреччини.

Дослідження К. Лінлін [14, 15–18] стосується застосування моделі «Full English Teaching» (FET – «Викладання цілком англійською») під час навчання дисципліни «Теорія авіації» з метою поступового впровадження сучасних методів навчання в авіаційних коледжах та університетах, постійного підвищення мотивації льотних курсантів до опанування англійською мовою в ніші військової авіації. FET означає використання англійської мови як спеціальної мови для викладання основ певної навчальної дисципліни, важливого інструменту для передачі знань на заняттях та засобу налагодження міжособистісного контакту в освітньому середовищі. Окрім цього, студенти можуть формувати нові способи мислення та обмінюватися досвідом, використовуючи англійську мову як основну. Модель FET повинна базуватися на сучасній освітній теорії, що вимагає від викладача спеціальної підготовки. У контексті цього постає проблема браку досвідченого персоналу, який міг би сповна використовувати всі переваги зазначеної моделі у закладах вищої військової освіти.

В. Сіранангом та В. Ярунтхаватчай [24, 403–425] помічають актуальний для багатьох країн перехід від надмірного акцентування на вивченні граматичних правил до сучасної тенденції вивчення англійської мови насамперед для ефективного спілкування. Цікаво, що, позиціонуючи англійську мову суто як інструмент спілкування (дослівно: «...англійська більше не ототожнюється з жодною країною»), автори фактично вступають у протиріччя з дослідниками, які дотримуються доміанти культурологічного підходу до опанування англійської, прямо пов'язуючи мову з соціокультурним контекстом англо-американських країн. Компетентнісний підхід до вивчення англійської ставить на перший план принципи мовної прагматики, котра якраз і стосується вивчення того, як коректно спілкуватися англійською мовою, що наразі вважається вирішальним у викладанні та вивченні іноземної мови.

Наявність численних розвідок, що стосуються проблеми вивчення англійської мови курсантами, не вичерпує проблему формування комунікативних компетентностей, оскільки вона вимагає цілісного узагальнювального підходу та практичних вказівок для успішного розв'язання цього освітнього питання. Цим і зумовлюється актуальність подальших розвідок із теми.

Мета роботи. Метою статті є дослідження місця англійської мови у парадигмі комунікативних компетентностей курсантів закладів вищої освіти. Досягнення вказаної мети передбачає розв'язання таких завдань, як:

- визначити вплив глобалізаційних процесів на модель військової служби в контексті сьогодення, інтеграційних змін, доміанти в геополітичному плані військово-політичних альянсів, що викликає гостру необхідність перед усіма учасниками спілкуватись однією спільною мовою, більше того – максимально стандартизувати термінологічно-понятійний апарат;

- окреслити поняття комунікативної компетентності курсантів ЗВО;

- з'ясувати роль англійської мови для професійного та особистісного розвитку студентів-військовослужбовців;

- визначити основні тенденції розвитку англійської мови для військовослужбовців;

- сформулювати базові компетентності у володінні англійською мовою, котрих повинен набути кожний курсант ЗВО під час виконання навчальних програм.

Методологічна основа. Реалізація поставлених цілей та виконання окреслених завдань можливі через залучення таких дослідницьких методів, як:

- аналіз публікацій провідних військово-політичних організацій світу щодо вимог до комунікативних компетентностей військовослужбовців, зокрема щодо володіння іноземною мовою, якою найчастіше є саме англійська;

- вивчення розвідок-кейсів, що є відображенням результатів запровадження методик компетентнісного підходу до опанування англійської мови у різних країнах світу та щодо різних категорій студентів-військовослужбовців;

- метод порівняльного аналізу (щодо підходів до формування комунікативних компетентностей курсантів ЗВО);

- системний та логічний аналіз даних, метод синтезу інформації;

- аналіз, систематизація та узагальнення наукових публікацій за останнє п'ятиріччя щодо особливостей функціонування англійської мови у парадигмі формування комунікативних компетентностей курсантів ЗВО.

Підготовка нашої розвідки відбувалась у два етапи:

- 1) емпіричний етап – вивчення наявних практик формування комунікативних компетентностей та підходів учителів до навчання студентів досягати комунікативних цілей, використовуючи англійську мову як іноземну;

- 2) аналітичний етап – узагальнення та систематизація даних, класифікація тематичних публікацій, виокремлення та розробка на теоретичному рівні ефективних рішень щодо моделей

якісного розвитку практичних навичок та теоретичних підходів до функціонування англійської мови як іноземної у контексті військової сфери.

Наукова новизна. У результаті дослідження було визначено вплив глобалізаційних процесів на сучасну модель військової служби, окреслено поняття комунікативної компетентності курсантів ЗВО, з'ясовано роль англійської мови для професійного та особистісного розвитку студентів-військовослужбовців, визначено тенденції розвитку англійської мови для військовослужбовців, сформульовано базові компетентності, котрих повинен набути курсант ЗВО під час виконання навчальних програм з англійської мови.

Результати дослідження. Тренди в розвитку мовних компетентностей сучасних військово-службовців задають міжнародні військово-політичні організації, наймасштабнішою з яких є Північноатлантичний альянс, або НАТО. Домінантна позиція США в НАТО та ООН сприяла тому, що саме англійська мова стала мовою міжнаціонального спілкування для військовослужбовців у всьому світі. Варто сказати, що саме міжнародні військово-політичні організації як верховні в ієрархії військових структур формують запит на студентів-випускників з набором певних професійних компетентностей, необхідних для ефективного вирішення спектру стратегічних і нагальних військових питань, під час набору до закладів вищої освіти, які готують майбутніх військовослужбовців. Зокрема, 2015 р. НАТО було опубліковано статтю про необхідність мовної стандартизації, що стане запорукою результативної діяльності країн-учасниць організації при спільному розгортанні спецоперацій та планових навчань [18]. Висновок був таким, що країн-члени НАТО та їх партнери повинні розмовляти однією мовою та застосовувати однакові технічні стандарти при веденні комунікації. У такому випадку мається на увазі не тільки верховенство англійської як мови міжкультурного спілкування, але й семантичну роботу над фіксацією термінології, застосовуваної на самітах. Організацією було створено The official NATO Terminology Database «NATOTerm» (Офіційна база даних термінології НАТО «NATOTerm»), що містить військову та релевантну невійськову термінологію, котра стосується НАТО. База даних NATOTerm доступна обома офіційними мовами НАТО – англійською та французькою. Таким чином, мовна компетентність студента військового вишу країни, що є членом чи партнером НАТО, обов'язково вимагає знання цієї термінології мовою оригіналу, переважно англійською як найпоширенішою мовою міжнародного спілкування.

У свою чергу, продуктивне користування англійською мовою для студента військового вишу передбачає знання загальної англійської мови та англійської за професійним спрямуванням, яка в більшості вишів вивчається як окремий курс у комплексі освітньо-професійних програм для підготовки військовослужбовців. На самітах НАТО регулярно йдеться про необхідність стандартизації навчальних програм для навчання військовослужбовців альянсу. Ініціативна діяльність НАТО щодо формування мовних компетентностей на базі англійської полягає не тільки в академічній підготовці військовослужбовців, але й у програмах соціальної адаптації та перепідготовки звільнених від військової служби. Так, у рамках програми «НАТО-Киргизстан» [2], запровадженої 2009 р., близько 500 співробітників сфери безпеки пройшли навчання за численними напрямками, серед яких англійська мова. Це допомогло їм реалізуватись у цивільному житті. Участь у навчаннях, що проводяться на базі НАТО, вимагає певного рівня володіння англійською мовою, для чого існують Military English Exams for Foreigners Stanag6001 (Іспити з військової англійської мови для іноземців Stanag6001). На спеціально розробленому сайті <http://www.stanag6001.com/> зібрано вправи та довідковий матеріал для вивчення військово орієнтованої англійської мови. Сайт призначений для студентів, які вивчають мову в парадигмі вивчення англійської як іноземної. У результаті проходження тесту за чотирма традиційними видами діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) студент набуває певного рівня володіння англійською, який може виявитись достатнім чи недостатнім для участі в програмах НАТО, що вимагають певної мовної підготовки (Рис. 1).

Доцільно розглянути «функціональний» 2-ий рівень володіння англійською мовою як іноземною, що є здебільшого достатнім для функціонування на військовій службі за критеріями НАТО (Таблиця 1).

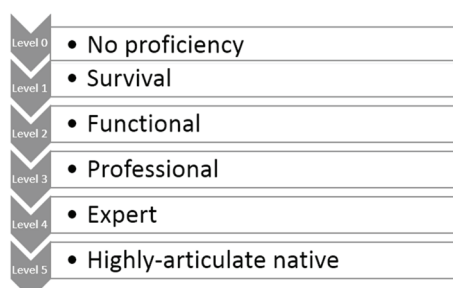


Figure 1. Stanag6001 language proficiency skills

Рівень функціональної кваліфікації відповідно до вимог STANAG 6001

Навичка	Необхідний зміст навички
Слухання та розуміння (Listening Comprehension)	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння розмов на щоденні соціальні та побутові теми, а також теми, пов'язані з професійною діяльністю респондента; – розуміння мовлення при безпосередньому спілкуванні з носієм англійської мови при середній швидкості мовлення (можлива потреба в повторенні та/чи переформулюванні сказаного носієм мови); – зрідка передбачає розуміння респондентом почутого за несприятливих комунікативних умов, за наявності комунікативного шуму (наприклад, мовлення, що транслюється через гучномовці просто неба або розмова, виголошена при сильній схвильованості мовця); – лише найбільш загальне розуміння розмовної лексики, почутої із засобів масової інформації або через носіїв мови в ситуаціях, коли мовлення вузько спеціалізоване або стилістично марковане; – розуміння фактичного змісту сказаного (без деталізації, сприйняття відтінків сказаного, конотативного змісту розмови).
Говоріння (Speaking)	<ul style="list-style-type: none"> – вміння спілкуватися в типових повсякденних ситуаціях та рутинних ситуаціях, пов'язаних із виконанням службових обов'язків респондента; – навички описувати людей, місця та речі, розповідати про поточні, минулі та майбутні події повними, але простими реченнями; – вміння констатувати факти; – уміння порівнювати, зіставляти й протиставляти; – можливість давати прямі вказівки, ставити передбачувані запитання й/чи відповідати на них; – можливість комунікативної взаємодії безпосередньо з носіями англійської мови; – послуговування простими синтаксичними конструкціями; – наявність помилок у конструюванні складних чи ускладнених простих речень або ж уникнення складніших синтаксичних одиниць; – допускаються помилки у вимові, неточності в лексичному значенні використовуваних слів, що може спотворювати інтенцію мовця, призводити до комунікативних невдач.
Розуміння прочитаного (Reading Comprehension)	<ul style="list-style-type: none"> – читання й розуміння простих автентичних письмових матеріалів на знайомій темі; – читання конкретних фактичних текстів, які можуть містити описи людей, місць та речей, розповіді про поточні, минулі та майбутні події; – читання нескладних прозових текстів на знайомій темі, які зазвичай подаються в логічній послідовності, що теж допомагає читачеві зрозуміти прочитане; – вміння відповідати на фактичні запитання щодо текстів; – відсутність навичок сприйняття відтінків прочитаного поза фактичним змістом матеріалу; – читання може бути сповільненим (порівняно з аналогічним текстом рідною мовою), деяка інформація з прочитаного може розумітись некоректно; – можливі навички узагальнення, сортування та знаходження конкретної інформації в текстах вищого рівня, що стосуються спеціальної професійної галузі респондента, але це розуміння переважно не послідовне чи й часто не достовірне.
Письмо (Writing)	<ul style="list-style-type: none"> – можливість ведення особистої та робочої кореспонденції; – можливість письмово констатувати факти, давати вказівки; – вміння описувати людей, місцевість та предмети; – навички розповідати про поточні, минулі та майбутні події повними, але простими реченнями; – організація змістовних прозових текстів, членування текстів на абзаци; – репрезентація матеріалу за принципом прямолінійності розповіді або виокремлення найголовнішого; – письмове мовлення не завжди послідовне, йому зазвичай бракує зв'язності; – письмовий текст зрозумілий пересічному носію мови; – словниковий запас придатний для опису загальних тем; – граматичні, орфографічні та пунктуаційні помилки, що можуть спотворювати авторську інтенцію.

Джерело: Складено автором на основі STANAG 6001 (2010).

Описані вміння поділяють на рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо). Крім того, важливе значення як для професійної діяльності, так і для щоденних особистих потреб користування англійською є інтегративні навички ведення нотаток, записування під диктовку, читання вголос, участь у розмовах (полілогічне мовлення), переклад на англійську та з англійської.

Військове спілкування, на перший погляд, може здаватися надто прямолінійним, чітким, стандартизованим, що з точки зору цивільних осіб, спрощує розуміння. Проте у військовій обстановці виникає потреба сказати потрібну річ у потрібний час, причому від сказаного часто залежать питання війни чи миру, прийняття командних рішень, від яких залежать питання збереження людських життів. В інтернаціональній військовій одиниці питання стандартизації мовних кліше, послуговування загальнозрозумілою для кожного військового загальною та спеціальною лексикою є вкрай важливими. Йдеться навіть про деякі спеціальні мовленнєві коди чи вузькопрофесійну лексику, яка для сторонньої людини може бути абсолютно невідомою. Саме тому З. Міллер і Д. Кроутер [16, 41–59] стверджують, що для вивчення будь-якої іноземної мови курсантами ЗВО необхідне ґрунтовне знання військової культури. Для забезпечення комунікативного успіху прагматика військового спілкування залучає додаткові зовнішні маркери, наприклад, регламентований дрес-код для кожного військового рангу, що підказує мовцю модель комунікативної поведінки навіть за умови, коли він не знайомий зі своїм співрозмовником безпосередньо. У контексті міжнародного співробітництва це спрощує підходи до організації результативного спілкування з партнером інтернаціональних військових сил чи з військовим ворожого табору.

Звертаючись до навичок говоріння, сьогодні дедалі частіше дослідники наголошують на необхідності перейти від пасивних моделей вивчення мови з низькою мотивацією з боку студентів та орієнтацією на вивчення мови не для задоволення особистісно-професійних потреб, а для складання екзаменів. Перехід цей рекомендовано здійснити в бік прагматичного підходу [24, 403–425]. Найчастішими сферами застосування навичок говоріння англійською мовою як іноземною під час виконання службових військових доручень є взаємодія з іноземними військовими силами для оперативного планування та навчання, взаємодія з іноземними дипломатичними службами, проведення військових допитів тощо [16, 41–59]. Головне завдання вивчення мови за таких умов – забезпечити студенту комунікативний успіх під час спілкування в автентичній мовленнєвій ситуації через уміння швидко реагувати на всі чинники комунікації, знаходити потрібні слова в потрібний час, послідовно реалізуючи власну комунікативну інтенцію та адекватно відповідаючи на комунікативну інтенцію співрозмовника.

Усе це змушує не тремтіти перед тим, аби вчасно й дослівно пригадати й відтворити завчений напам'ять діалог, а постійно бути в активному стані й відповідально ставитись до власного мовленнєвого арсеналу. Крім того, такий підхід вимагає чіткого розуміння того, що граматична помилка є не настільки серйозною, як помилка прагматична. Адже саме страх перед граматичними помилками сковує студентів, ставить бар'єр між прагненням набути комунікативних компетентностей та неконтрольованим страхом припуститися мовних помилок.

Крім того, для швидкого й ефективного реагування в комунікативній ситуації, крім знання лексики іноземної мови, вміння будувати граматичні конструкції, важливу роль відіграє здатність визначати, чи певне висловлення відповідає комунікативній ситуації. Ці навички перебувають на межі між лінгвістичними та психологічними й формально-етикетними нормами, належачи до сфери психолінгвістики та лінгвокультурології. Вони походять від комунікативної компетенції мовця як такої. Якщо індивід, котрий вивчає іноземну мову, походить із соціокультурного осередку, що транслює суттєво відмінні цінності та норми поведінки, декодування взаємодії адресанта та адресата мовлення вимагатиме значно ширшого кола знань, що виходить далеко за межі знання граматики. Тому військовослужбовцям, які за родом діяльності стикаються з представниками не тільки найрізноманітніших соціальних станів, але й культур, у парадигмі набуття комунікативних компетентностей украй важливо на належному рівні пізнавати культуру різних країн світу та володіти етикетними військовими нормами поведінки. Культурологічний аспект у комунікативній компетентності посилюється тим, що інтегрована військова спільнота в особі багатонаціональних військово-політичних організацій залучає до полілогу щодо стратегічних питань безпеки представників не тільки з різних країн, але й із різних континентів, які в процесі мовленнєвої взаємодії транслюють цінності своїх націй і культур. Вміння організувати полілог англійською мовою з гарантуванням емоційно-культурологічного комфорту всіх учасників контактних груп часто є запорукою не тільки комунікативного успіху, але й безпеки. Комунікативна компетентність приречена бути недостатньо розвинутою, якщо формується за умов ігнорування ролі мови в міжкультурному спілкуванні. Отже, мовна підготовка потребує подальшої інтеграції в інші навчальні цикли майбутніх військовослужбовців.

Тож мовні здібності самі по собі не можуть впоратися з цією ситуацією. Для полководця, який нещодавно вивчив нову мову, важливість розуміння соціальних і культурних впливів на те, що

говорить носій мови, може швидко стати життям або смертю. Розвиток комунікативної компетенції багатомовних лідерів, які є одними з найбільш критичних взаємодій з іноземними громадянами, має бути пріоритетним у іншомовній аудиторії. Для багатьох нових офіцерів це починається з досвіду вивчення мови та культури до офіційного вступу до лав збройних сил.

Типовими навичками письмової англійської для військовослужбовців є вміння долати труднощі організації тексту, вибору стилю мовлення, лексем загального вжитку та граматичних конструкцій, добору коректних військових термінів. Студенти військових закладів вищої освіти повинні володіти спеціальним армійським стандартом письма, що має свої особливості. Студент повинен уміти писати англійською мовою військові звіти, звіти з міжнародних навчань, регулярні щоденні, щотижневі, щомісячні та річні звіти, накази, письмові виступи, презентації. Навички письма включають також вміння коректно вести офіційне та неофіційне листування, листування електронною поштою. Курсанти повинні вивчати та практикувати особливості жанру військового письма [7, 147–167]. Регламентованими для нього є вимога розміщувати рекомендації, висновки або зазначати причини написання тексту на початку, а не наприкінці; використовувати дієслова активного, а не пасивного стану; віддавати перевагу коротким реченням (які містять здебільшого до 15 слів); уникати складних чи складених слів; чітко структурувати текст на абзаци, що містять в середньому 6–7 речень; коректно орфографічно, пунктуаційно, граматично, лексично оформлювати писемне мовлення. Для стилю військового письма також притаманне широке функціонування займенників першої та другої особи однини й множини у ролі суб'єктів дії (підметів), переважання конкретних вказівок на суб'єктно-об'єктні відношення в реченнях на противагу розмитим узагальненням. Мовлення максимально економне, сконденсоване. Завдання – вкласти максимум потрібного змісту в мінімальну кількість слів.

Д. Гізман [10, 106–118] використовує поняття «ефективного письма» для оцінки якості військового писемного тексту. Армійське письмо є ефективним, якщо воно функціональне, тобто коли відповідає цілям адресанта та очікуванням потенційного читача, а також не переходить за регламентовані стандарти військового стилю, особливості якого коротко перелічені вище. Принцип функціональності письма підпорядковує весь процес створення тексту, добір лексем та граматичних конструкцій кінцевій меті – досягненню комунікативного успіху. Процес ефективного письма як вищої мисленнєвої діяльності прямо залежить від уміння критично та творчо мислити. Саме тому більшість закладів вищої освіти США пропонують для загалу військових спеціалізовані заняття з розвитку критичного та творчого мислення для поліпшення процесів розуміння, візуалізації, опису проблем, що потребують відображення в тексті, та підходів до вирішення цих проблем. Потреба в таких заняттях загострюється, коли йдеться про вивчення англійської як іноземної студентами-курсантами.

Департамент армії США затвердив сімнадцять нормативних актів щодо управління інформацією. Вони стосуються як регламентування діяльності з управління інформацією офіційних армійських видань, так і військового стилю мовлення загалом. Саме положення про офіційне листування в армії містить понад двадцять роз'яснювальних таблиць і понад шістьдесят рисунків, що ілюструють принципи та методику застосування правил написання військових текстів. Стандарти стосуються також організації веб-контенту на військову тематику. Додаткові вимоги до військового письма, окрім Департаменту армії США, встановлює TRADOC (United States Army Training and Doctrine Command – Доктрина з навчання та командування армії Сполучених Штатів). Інші підпорядковані армійські організації встановлюють власні вимоги до письма, проте принаймні ці, що зазначені, базові, повинні вивчатися студентами ЗВО під час опанування навичок письма англійською мовою.

Окрему увагу при набутті компетентностей з англійської мови слід звернути на вузькогалузеве профілювання лексики. Так, словниковий склад військового сухопутних військ, повітряних сил, військово-морських сил, десантно-штурмових військ, сил спеціальних операцій тощо буде суттєво відрізнятися.

Отже, процес формування комунікативних компетентностей під час вивчення англійської мови як іноземної студентами-курсантами вишів є складним. Сьогодні він вимагає ґрунтовного теоретичного розуміння окресленої проблеми та тестування практичних моделей навчання задля ефективного опанування англійської мови майбутніми професійними військовослужбовцями.

Знання англійської мови та загалом англо-американської культури є критично важливими для кожної сучасної освіченої особистості в ході її професійної підготовки [6, 102–13; 16, 41–59; 11]. Англійська мова зараз є рушійною мовою зокрема й для військової сфери, яка в міжнародному геополітичному сценарії, що позначений глобалізацією військових конфліктів, їхнім виходом за межі суто національних кордонів, інтегрує національні армійські сили у багатонаціональну та полікультурну коаліцію [7, 147–167]. Трансформація поглядів на військову місію вбік від ведення воєнних дій до здійснення миротворчої та гуманітарної діяльності, посилення ролі міжнародних організацій з питань миру та військово-політичних блоків ще більше поставила акцент на ролі англійської мови в процесі налагодження ефективної інтернаціональної комунікації. Шукаючи

ефективні моделі навчання англійської мови, ми маємо на увазі не стільки тренд, соціокультурну вимогу часу, скільки нагальну потребу користування англійською мовою як іноземною задля адекватного й оперативного реагування студентами-військовими та вже штатними військовими на виклики сучасного середовища безпеки. Після відставки з військової служби англійська слугує інструментом адаптації до цивільного життя, є запорукою швидшого працевлаштування та загалом більш комфортної самореалізації військового поза службою. Утім, типовою проблемою країн, що розвиваються, є те, що лише невелика частина сучасних військових офіцерів володіє іноземними мовами, зокрема англійською [7, 147–167; 27, 87–95]. Це створює не лише перешкоди на шляху особистісного розвитку військового в умовах інтеграційних світових процесів, засилля англійського культурного контенту, але, найперше, стоїть на заваді повномасштабній участі у світових організаціях зі стратегічних питань безпеки.

Під час пошуку ефективних моделей формування комунікативних компетентностей у студентів-курсантів важливо чітко розуміти, що підходи до навчання англійської мови для військовослужбовців повинні фундаментально відрізнятись від методик опанування академічної англійської цивільними студентами. Постає питання диверсифікації принципів викладання англійської мови [15, 114–117; 21, 144–152; 29]. Векторами у формуванні підходів до викладання військової англійської мови мають бути: перекладацька діяльність, розширення словникового запасу (види зброї та військового обладнання, армійська організація), розробка стандартизованих навчальних програм, спеціалізованих курсів англійської мови для військових у вигляді підручників, посібників, довідкових матеріалів, спеціалізованих мобільних додатків, інструментів контролю знань тощо.

Висновки. Якісна побудова іншомовної (англійської) компетентності представниками закладів вищої освіти збройних сил є головним питанням, яке стоїть перед більшістю країн світу у парадигмі глобалізаційних та інтеграційних процесів. Попри активне запровадження практик компетентнісного підходу до вивчення англійської мови військовослужбовцями, більшість країн досі не має уніфікованих стандартів для контролю за рівнем володіння англійською мовою студентами-військовослужбовцями, через що військовослужбовці з неанглійських країн постають перед проблемою працевлаштування. Більше того, вказана проблема стосується й браку фахових перекладачів, котрі б віртуозно володіли особливостями перекладацької роботи у сфері військової служби. Проблема розширення комунікативних навчальних можливостей для військових курсантів є нагальною й потребує негайного вирішення. Утім, можливе це за умови повноцінної й активної співпраці міжнародних військово-політичних організацій із збройними силами країн, міністерствами освіти та безпосередньо викладачами-практиками. Запорукою сильної національної армії в час інформаційної ери є, серед іншого, систематична та системна взаємовигідна інтеракція з арміями інших країн, яка можлива лише через англійську мову.

References

1. Adam, M. S. (2019). Teaching Military English at Karay University. *Sust Journal of Linguistic and Literary Studies*, 20(2). Retrieved from <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24204>
2. AKIpress. (2014). Kyrgyz Deputy Defense Minister, NATO Liaison Officer discuss expansion of cooperation. Retrieved from <https://akipress.com/news:544511>
3. Alqahtani, A. F. (2017). A study of the language learning motivation of Saudi military cadets. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(4). P. 163–172.
4. Blowers, E. M. (2017). Towards a Multilingual and Cross-Cultured Officer Corps: A Study of Language and Culture Training Programs for Army ROTC Cadets. *Theses – ALL*. P. 133. Retrieved from <https://surface.syr.edu/thesis/133>
5. Chacko, M. A. (2020). English-Educated as ‘Ready-Made’ Leaders: Re-Inscribing Distinction through the Student Police Cadet Project in Kerala, India. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, 43(4). P. 775–792. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00856401.2020.1775356>
6. Chiocca, E. S. (2020). Hearts and minds: goal-orientation and intercultural communicative competence of ROTC cadets learning critical languages. *Intercultural Education*, 31(1). P. 102–132. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1666247>
7. Elamin, A. M., Ahmed, M. A., Osman, H. A. (2018). Investigating Needs Analysis of English Language Productive Skills to Enhance Military Demands in English Language Learning (A Case Study of Students of the Sudanese Joint Command & Staff College (JCSC)). *SUST Journal of Educational Sciences*, 19(1). P. 147–167.
8. Er, M., & Kirkgöz, Y. (2018). Introducing innovation into an ESP Program: Aviation English for cadets. *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Springer, Cham. P. 179–199. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_11

9. Fan, L., Fei, J., Schriever, U., & Fan, S. (2018). An empirical study on the communicative competence of Chinese seafarers. *Marine Policy*, 87. P. 65–71. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2017.10.010>
10. Gieseeman, D. (2015). Effective Writing for Army Leaders the Army Writing Standard Redefined. *Military Review*, 106-118. Retrieved from https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/MilitaryReview_20151031_art016.pdf
11. Hashim, H. U., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2020). Lack of Proficiency in English Language: Understanding the Circumstances among the Military Cadets. *Proceedings of the Third Workshop on Multidisciplinary and Its Applications, WMA-3 2019, 11–14 December 2019, Medan, Indonesia*. Retrieved from <https://doi.org/10.4108/eai.11-12-2019.2290883>
12. Hatziolou, E., & Sofiou, S. Foreign Languages and Military Terminology at the Hellenic Army Military Academy. *NAUSIVIOS CHORA*, 7. P. 29–35. Retrieved from <http://195.251.98.8/docs/2018D3.pdf>
13. Li, X. I. E. (2020). Task-driven and College English Curriculum Based Intercultural Competence Cultivation in Police University. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. Retrieved from <https://doi.org/10.12783/dtssehs/icesd2020/34425>
14. Linlin, X. I. N. G. (2018). The Application of Full English Teaching Model in Aviation Theory Courses. *Higher Education of Social Science*, 15(2). P. 15–18. Retrieved from <https://doi.org/10.3968/10902>
15. Meng, L., Mei, S., & Wenhui, H. (2020). Expand the Research and Practice of the Training Path of English for Military Cadets. *2020 4th International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2020)*. Atlantis Press. P. 114–117. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200826.024>
16. Miller, Z. F., & Crowther, D. (2020). Foreign Language Learning Motivation in a US Military Academy: A Comparative Case Study on the Effects from the Learning Environment. *Applied Language Learning*, 30(1-2). P. 41–59.
17. Mitchell, P. (2016). The Impact of the Storyline Method on the Foreign Language Classroom: An Action Research Case Study with Military Linguist Cadets', Doctor of Education, University of Derby. Retrieved from <https://derby.openrepository.com/handle/10545/609884>
18. NATO. (2015). A common language for NATO and its partners. Retrieved from https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_125041.htm
19. Niculescu, B. O., & Obilișteanu, G. (2018). Developing the Cadets' Communication Competence from an Intercultural Perspective. *Land Forces Academy Review*, 23(2). P. 136–142. Retrieved from <https://doi.org/10.2478/raft-2018-0016>
20. Puspitasari, N. N. S. W. (2018). Developing English Materials for Military Cadets. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 6(2). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/33522825.pdf>
21. Seo, D. H. (2016). Some Implications of Digital Humanities in Korea Military Academy Cadets' Education. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(10). P. 144–152. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/234675100.pdf>
22. Shverova, L. S., Zadorozhnaia, E. Y., Avanesova, T. P., Gruzdeva, L. K., Gruzdev, D. Y., & Popova, A. V. (2020). Maritime Technical English in Shaping the Professional Expertise of a Cadet in Accordance with National and International Law. *Journal of Critical Reviews*, 7(12). P. 1625–1634. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.12.268>
23. Siraranghom, W. (2020). The Needs of Air Cadets in an English-Speaking Course. *The New English Teacher*, 14(2). P. 139-139. Retrieved from <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/newEnglishTeacher/article/download/4466/2805/10572>
24. Siraranghom, W., & Jarunthawatchai, W. (2018). Investigating the Pragmatic Awareness of EFL Learners: Thai Air Force Cadets. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts)*, 11(5). P. 403–425. Retrieved from <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/161153/116204>
25. STANAG 6001. (2010). Edition 4. Language Proficiency Levels. Retrieved from <http://www.stanag6001.com/languages/>
26. Sung, K., Yang, S., & Jung, H. (2016). A Study on Military Cadets' Curricular Satisfaction, their Needs for ESP, and the Future Use of English. *Modern English Education*, 17(1). P. 89–116.
27. Volynkina, N. V., Gladkikh, V. V., & Larina, T. V. (2020). Military University Cadets' Intellectual and Creative Development during Foreign Language Education. *Perspectives of Science & Education*, 44(3). P. 87–95.
28. Vorobets, L. V. (2020). Summarizing as a Means of Development of a Communicative Competence in Aviation Sphere. *International Scientific Conference «Far East Con» (ISCFEC 2020)*. Atlantis Press, P. 2750–2756. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.390>

29. Yan-Bin, S. H. I., Shun-Chuan, G. A. O., Feng, T. I. A. N., & Hao-Peng, W. A. N. G. (2016). Study of Internationalization Military English Teaching. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. Retrieved from <https://doi.org/10.12783/dtssehs/eshd2016/5156>
30. Yang, S. W., Kim, E. Y., & Jung, H. (2016). An Effective Way of Teaching Military Terms in ESP Course: Using the Movie Band of Brothers. SAI 2016 Joint International Conference. Retrieved from <http://www.icem.education/conferences/seoul/sai-2016-conference-proceedings/?showMeta=2&ext=.pdf#page=98>
31. Yao, H. Y., & Hung, Y. T. (2020). To kill or not to Kill: A Theme-based Instruction in Decision Making for Military English Learning. *Educational Research (IJM CER)*, 2(5). P. 270–289.

Popelyuk V.

ORCID 0000-0002-9992-7484

Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Faculty of Military Intelligence and Special Purpose Specialists
Military Academy
(Odessa, Ukraine) E-mail: victoriyapopelyuk@gmail.com

ENGLISH LANGUAGE IN THE PARADIGM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF UNIVERSITY CADETS

The purpose of this article is to consider English as a foreign language in the context of forming communicative competencies of university cadets. The relevance of the study is due to the enhanced integration processes that cover various areas of modern life, including the field of military service. Increasingly, states are to face challenges to peace and security as part of international military-political organizations, the successful operation of which is possible only with quality communication between all the participants, provided by various standardization processes, including speech instruments, the official language of communication and documentation, and the unified collection of professional military vocabulary. Besides, the key to peace issues are the ability to conduct dialogue, find compromise, talk and negotiate on a parity basis, which require that those involved in military industry have high quality communicative competencies. All this requires changes in the curricula of the universities that train military students, and a special approach to teaching English, aimed at excellent command of military vocabulary, the ability to perceive information in a foreign language by ear and through reading, the knowledge of grammar, spelling, punctuation, mastery of the military style of speech and writing.

Methodology. *Descriptive-analytical research methods are dominant in the preparation of this study.*

Scientific novelty. *The study identified the impact of globalization processes on the modern model of military service, outlined the concept of communicative competence of university cadets, clarified the role of English for professional and personal development of military students, identified the trends in English for servicemen, formulated the basic competencies to acquire by each university cadet during the implementation of English language training programs.*

Conclusions. *The communicative-competence component prioritizes the study and use of a foreign language in order to effectively achieve the pragmatic goals of professional military and personal communication. Fundamental is the thesis that a modern cadet a priori cannot be successful, professionally realized without a proper command of English.*

Key words: *communicative competence, English as a foreign language, university cadets, professional skills, military-political organizations.*

Стаття надійшла до редакції 08.10.2020

Рецензент: **Л. О. Савенко**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії, історії права і держави та конституційного права Університету державної фіскальної служби України

Pochinok T.ORCID 0000-0003-2068-967X
ResearcherID ABA-6156-2020
Scopus-Author ID 57216620507*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the English Language Department,
Francisk Scorina Gomel State University
(Gomel, Belarus) E-mail: pochinok@list.ru*

ACTUAL TRENDS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

Objective. Examined in the article is the importance and methods of implementing professionally oriented education in general, with greater detail on the example of teaching a foreign language to students for whom a foreign language is not the main specialty. One of the author's goals is to show the options for interaction between the university and employers to increase the effectiveness of training young specialists both in the main specialty and in a foreign language.

Methodology. Given are specific examples of various professionally oriented events that can be organized jointly with potential employers, with their direct participation in the educational process. Such forms of work as testing, contests of educational projects, English-language seminars, questionnaires of employers, foreign language classes, which are necessary for teaching students to implement business intercultural communication in future professional activities, are considered in more detail.

Scientific novelty. The author considered the methods of organizing professionally oriented events in a foreign language, which are effective tools for foreign language professional training of students. The peculiarity of these events is joint preparation and implementation of these forms of work by teachers and potential employers. Direct participation of potential employers in professional training of students has a powerful incentive for students that contributes to more effective professional and foreign language training.

Conclusions. For employers at the labor market, it is important that future specialists should not only know the basics of their future profession, but also possess a number of new skills that complement the professional competence of future specialists. The development of students' skills and abilities that are in demand in the labor market requires a non-standard, creative approach to the organization of training sessions and active implementation of a variety of educational activities. These events actualize students' creative abilities, form the skills to independent search for unique solutions, develop creative thinking, develop foreign language training, which are integral components of an up-to-date specialist's professional competence. The activation of vocationally-oriented training in the university ensures a close relationship and consistency of the educational process with the requirements of the labor market and is aimed at training highly qualified young professionals.

Key words: university, labor market, employers, professional training, culture-oriented assignments.

Higher education system is a social institution that trains specialists to meet the needs of the labor market. The quality of training of young professionals determines not only the efficiency of industrial enterprises, organizations and institutions, but also the productivity of the economic and social sectors of the region and country as a whole.

The purpose of this article is to identify the most relevant and effective ways of developing the professional competence of students in close cooperation with potential employers in the educational process. The author gives specific examples of educational activities for the intensification and diversification of professional training and retraining of students, conducted with the participation and in interaction with employers. Also, the examples of culture-orientated assignments are included in the article that can be used to train sociocultural skills of the students.

For employers of the labor market at present it is important that future specialists should not only know the basics of their future profession, but also possess a number of new skills that complement their professional competence. Employers note the importance of such components of professional competence as

the need for productive teamwork, the ability to present the created products, ideas and reports, conduct business negotiations, have stress resistance, the ability to manage time, and also work in the conditions of limited time. Regardless of the specialty and the acquired profession, at present, the labor market requires such competencies as: the ability to acquire new knowledge, the ability to improve in a new area of knowledge and professional activity, the ability to plan, organize and coordinate activities, openness to new opportunities, the ability to build interpersonal relationships, avoid disagreements in the work group or find ways to overcome conflict situations. Consequently, the development of students' skills and abilities that are in demand in the labor market requires a non-standard, creative approach to the organization of training sessions and active implementation of a variety of educational activities [6, 51–52]. It is extraordinary, non-traditional, creative educational events that actualize students' creative abilities, form their skills of independent search for unique solutions, develop creative thinking, which are integral components of the professional competence of an up-to-date specialist.

The problem of creative development of the individual in the learning process is an urgent scientific problem now. Creative activity of a person elaborates something new, whether it is something of the external world or a well-known structure of mind or feelings that live and appear only in the person. From the point of view of philosophy, creativity also generates new values, ideas, and the person himself as a creator becomes different in his development [7, 85].

When considering the process of learning at the university, the concept of creativity is associated with the concept of independence, which is considered as the quality of a person, reflecting their ability to self-regulate thinking and determining the effectiveness of performing professional duties. Considering its importance for professional development of future young specialists, independent creative activity of the student acquires a special status in the practice of teaching in higher educational institutions and is of particular importance in planning the educational programs. Creative types of educational activities give students an additional incentive to improve themselves as future professionals, learn to independently search for new knowledge in various situations, as well as see a new problem in the trivial situation, form their vision, their attitude towards it and offer their own way of solving it. Formation of these particular skills should become an obligatory element of professional training of a modern specialist [7, 86–87].

It should be noted that organizing and conducting creative educational events together with potential employers stimulates students' motivation and effectively prepares them for future professional activities. Future employers, in turn, have an opportunity to identify the most active and capable students, assess their potential in order to support and help them start their professional activities on the basis of their enterprises and organizations. For example, effective educational activities are joint organization of various forms of educational activities by teachers and employers, such as lectures, seminars, round-tables, master classes by employers of enterprises – practitioners in their fields, organization of student competitions in conjunction with representatives of enterprises and companies. Also, other possible forms of cooperation between universities and employers are [3, 15–16]:

- joint laboratories of educational institutions and companies;
- additional optional courses with invited industry professionals;
- branches of departments on the basis of enterprises and companies;
- participation of companies and enterprises in professional training and retraining of teachers;
- participation of teachers and employers in thematic conferences held on the basis of enterprises and universities;
- holding job fairs;
- practice and internship of students at enterprises;
- professional study tours of junior students to enterprises.

So, IT companies have been actively participating in the training of future specialists for their industry for several years. Employees of the companies conduct lectures and seminars on key topics of training future IT specialists. Also, the companies, in cooperation with the university, pay special attention to improving the level of English proficiency of IT-students.

As an example, we can mention English testing. The content of the tests can be compiled jointly by teachers and employers with the aim of maximally approximating their content to the functions of using a foreign language in future professional activities. Since, basically, for professional activity of a programmer the skills of spoken English and listening are necessary, therefore, the content of such tests includes the verification of these linguistic aspects. Students who won prizes based on testing results are awarded certificates from an IT company, which provide them with additional employment opportunities. Thus, the company at an early stage of study in the university can select capable and motivated students, and together with their teachers prepare them for future professional activities, thereby significantly fostering their motivation in learning.

To improve the quality of training and, at the same time, to develop and encourage students' creative potential different contests of educational projects can be offered. To prepare for such a contest, students, together with teachers, prepare educational projects in English on actual topics of IT industry and present

them to the competition jury, which consists of company employees. Based on the results of the presentation and interviews in English with the representatives of the jury, company representatives single out the best works and reward the winners with preference when applying for a job in the company.

The possible scheme for organizing the teacher's independent creative activity of students in preparation for the competition of educational projects can be the following [7, 88–89]:

1. Initial stage. The teacher and student together choose and discuss a topic in the context of the general theme of the competition. The teacher focuses on the content and structure of the project, recommends sources and literature for preparation, stipulates the terms and schedule for the preparation of the project. The student acts in accordance with the designated assignment schedule.

2. Advanced stage. The teacher provides advisory support, corrects and directs the research, controls intermediate results. The student independently fills the content of the project, structures the material, chooses the presentation format and visualization method.

3. The final stage. It is characterized by the freedom to realize the student's creative potential, which manifests itself in the creative presentation of the results of his research, in the choice of the most effective form of his presentation to the audience. The instructor advises and is the first spectator for the student.

To prepare a university graduate for future production activities, it is necessary to intensify the practice of inviting practitioners to give lectures and conduct seminars, round-tables, which will be able to familiarize students with the specifics of activities in a particular industry and at specific enterprises. In order to develop the students' professional competence, as well as to develop professionally oriented foreign language competence, seminars can be organized in English with the participation of representatives of the industrial enterprises. Participants have the opportunity to present in English their enterprises and areas of activity to students. Students have the opportunity to communicate online in English with speakers and clarify questions of interest to them on the operation of enterprises, production and employment opportunities. Such events arouse significant interest not only among students and teachers of the university, but are also of interest to the participants themselves who can act as mentors in the university environment.

To train young specialists, universities constantly monitor current professions of the labor market, qualifications in demand, modern employers' requirements for the professional competencies of university graduates. The higher education system cannot instantly respond to the ongoing changes; therefore, universities monitor the labor market conditions in advance, the balance of supply and demand, and carry out short-term and long-term forecasts of transformations in the labor market.

Being aware of the changes in the labor market is very important for the universities. Thus, universities can react with the introduction of new specialties, correct the educational process and adapt it to the ongoing changes. So, in order to interact with employers, universities can hold conferences and round-table discussions. In such conferences the representatives of government bodies in different areas, representatives of industrial enterprises, IT companies, sports and cultural organizations, secondary education institutions can be participants. The reports of the participants can be presented, topical issues of training specialists at the university and their relevance for employers are discussed.

Universities conduct different surveys of the representatives of the labor market in order to monitor their position on training specialists at the university and the possibilities of their direct participation in the educational process. The questionnaire can include such questions as:

1. Is the work being carried out to form a personnel reserve for specialist positions in enterprises among university graduates?

2. How is the work held with the students who are sent by higher education institutions for internship in the organization?

3. Does the organization need a scientific study of the problematic aspects of management in the framework of the implementation by students of higher education institutions of course and diploma (master's) work on the relevant topic?

4. Does the organization participate in arranging an order for the specialists who are trained in higher education institutions?

5. In the training (retraining) of what specialists does the organization have the need today, connected with the profile of higher education institution?

6. In what forms of organization are they ready to participate in the educational process?

7. Select specialties that, in your opinion, will be in demand in organizations in 4–8 years, etc.

The results of the survey of employers can be used for adjusting the educational process at the universities, for as well as in further interaction to implement a close relationship among students, teachers and employers.

As examples of creative forms of educational activity in foreign language classes, we can cite the dramatization of culture-oriented role-playing games. These techniques are tools for the development of speech skills in practice of intercultural communication, but also involve the creative use of communicative competence by students for the successful fulfillment of the declared communicative role. A culturally oriented role-playing game is a «problem-communicative foreign language task that creates educational and

methodological conditions for social-speech modeling of role positions (indicated in these tasks) by trainees, taking into account the functional factors of foreign and intercultural communication, as well as the sociocultural background of role situations and prescriptions or expectations in the process of jointly solving socially and professionally significant communicative tasks» [5]. All structural components of such a game (the goal of the game, the content of the game, the totality of social roles, the conditions for implementation) are formulated and presented in such a way as to orient students towards the culture of the country of the target language, immersing them in the socio-cultural context of a foreign language linguistic culture. Unlike other tasks, culture-oriented role-playing games not only develop speaking skills, but also teach them to use their cultural knowledge in interaction.

The main component of a culture-oriented role-playing game, like any role-playing game, is a role, namely a set of social and interpersonal roles, the performance of which by trainees involves them in the process of communication and mastering communication [1]. Fulfilling various roles (status, positional, situational), the student learns to follow a specific communication program, choose adequate language means, vary behavior strategies and show communicative flexibility in order to justify the "role expectations" of the speech behavior of the native speaker of the target language in such situations. In the process of completing the task, the student develops socio-cultural abilities and fosters the socio-cultural qualities necessary for effective intercultural communication. In a culture-oriented role-playing game, social relations existing in a society are reproduced, which forces the participants to comply with certain rules and conditions of the game, following the norms of foreign language communicative behavior. The coincidence of role prescriptions existing in a foreign language linguaculture with role expectations of certain speech behavior is an indicator that the student is able to carry out effective intercultural communication with a native speaker of the target language.

The content of culture-oriented games is determined both by the subject of the course and by a specific goal. Let us give examples of the subject of culture-oriented role-playing games [4, 96–97]. So, to develop students' ability to establish and maintain communicative contact, the culture-oriented role-playing games «Let's get to know each other» can be used: two strangers (Belarusian and American), who are forced to sit at the same table in a crowded cafe, start a conversation. Culturally oriented role-playing games «My personal space» can be used to develop the ability to maintain the proper distance with a native speaker of the target language. For example, during the conversation, your longtime friend asks a lot of personal questions. To develop the ability to create a positive microclimate of interaction using the strategy of communicative self-presentation, the culture-oriented role-playing games «The Art of self-presentation» are effective, which involve dramatizing such a plot as: Your friend won an international competition and you express your praise to him, emphasizing the positive aspects of the performance.

Thus, the activation of vocationally-oriented education at the university, implemented in close cooperation between universities and enterprises provide a close relationship and consistency of the educational process with the requirements of the labor market, teachers and employers, and is aimed at training highly qualified young professionals.

References

1. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Москва: Моск. ун-т, 1986. 175 с.
Kitajgorodskaya, G. A. (1986). Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam [Methodological Grounds of Intensive Teaching of Foreign Languages: Textbook]. Moscow: Moscow University.
2. Креховец С. В. Проблемы взаимодействия системы высшего образования и рынка труда в России. *Педагогика*. 2019. № 5. С. 42–43.
Krekhovets, E. V. (2019). Problemy vzaimodeystviya sistemy vysshego obrazovaniya i rynka truda v Rossii [Problems of Interaction Between the Higher Education System and the Labor Market in Russia]. *Pedagogika – Pedagogy*, 5, 42–43.
3. Лаптев В. В., Леонов Г. А., Немешев М. Х., Флегонтов А. В. О подготовке IT-специалистов мирового уровня в свете реализации государственной программы РФ «Развитие образования». *Педагогика*, 2018, № 8. С. 14–17.
Laptev, V. V., Leonov, G. A., Nemeshev, M. Kh., and Flegontov, A. V., (2018). O podgotovke IT-spetsialistov mirovogo urovnya v svete realizatsii gosudarstvennoy programmy RF «Razvitiye obrazovaniya» [On Training World-Class IT Specialists in the Light of Implementing the State Program of the Russian Federation «Development of Education»]. *Pedagogika – Pedagogy*, 8, 14–17.
4. Починок Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Гомель. 2012. 300 с.
Pochinok, T. V. (2012). Formirovanie u studentov yazykovogo vuza sociokul'turnoj kompetencii [Formation of Sociocultural Competence in Linguistic University Students]. *Candidate's Thesis*. Gomel.

5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва. 1992. 528 л.
Safonova, V.V. (1992). Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti [Sociocultural Approach to Teaching Foreign Languages as a Specialty]. *Doctor's Thesis*. Moscow.
6. Радыгина В. В., Турченко И. А. Развитие у слушателей программы переподготовки компетенций, востребованных на рынке труда. *Образование и воспитание*. 2020. № 4. С. 48–54.
Radygina, V. V., Turchenko, I. A. (2020). Razvitiye u slushateley programmy perepodgotovki kompetentsiy vostrebovannykh na rynke truda [Development of the Competencies in Demand in the Labor Market in the Trainees of Recertification Programs]. *Obrazovanie i vospitanie – Teaching and Education*, 4, 48–54.
7. Змеёва Т. Е. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: от самостоятельной работы к творческой деятельности. *Педагогика*. 2018. № 7. С. 82–90.
Zmeyeva, T. E. (2018). Obucheniye inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: ot samostoyatelnoy raboty k tvorcheskoy deyatelnosti [Teaching Foreign Languages in a Non-Linguistic University: From Self-Study to Creative Activity]. *Pedagogika – Pedagogy*, 7, 82–90.

Починок Т. В.

ORCID 0000-0003-2068-967X
ResearcherID ABA-6156-2020
Scopus-Author ID 57216620507

Кандидат педагогических наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови,
Гомельський державний університет імені Франціска Скорини
(Гомель, Білорусь) E-mail: pochinok@list.ru

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Мета статті – обґрунтувати значення і розглянути шляхи впровадження професійно орієнтованої освіти загалом та на прикладі викладання іноземної мови як не основної спеціальності зокрема. Однією з цілей є показати варіанти взаємодії університету та роботодавців для підвищення ефективності підготовки сучасних спеціалістів як за основною спеціальністю, так і з іноземної мови.

Методологія. Наводяться конкретні приклади різних професійно орієнтованих заходів, які можна організувати спільно з потенційними роботодавцями, за їх безпосередньої участі в навчальному процесі. Детально розглядаються такі форми роботи, як: тестування, конкурси освітніх проєктів, англійські семінари, анкети роботодавців, заняття іноземною мовою, які необхідні для навчання студентів впровадження ділової міжкультурної комунікації у майбутній професійній діяльності.

Наукова новизна. Розглядаються методи організації професійно орієнтованих заходів іноземною мовою, які є ефективними інструментами іншомовної професійної підготовки студентів. Особливістю цих заходів є спільна організація та реалізація цих форм роботи викладачами та потенційними роботодавцями. Безпосередня участь потенційних роботодавців у професійній підготовці студентів є потужним стимулом для студентів і сприяє більш ефективному професійному навчанню та вивченню іноземних мов.

Висновки. Для роботодавців на сучасному етапі важливо, щоб молоді спеціалісти не лише знали основи своєї професії, але й мали нові навички й уміння, які доповнюють професійну компетентність фахівця. Розвиток у студентів таких умінь, що користуються попитом на ринку праці, вимагає нестандартного підходу до організації навчальних занять та різноманітних навчальних заходів. Ці заходи активізують творчі здібності та мислення студентів, розвивають уміння самостійного пошуку унікальних рішень, мотивують до вивчення іноземних мов і є невід'ємними складовими професійної компетентності сучасного фахівця. Активізація професійно-орієнтованого навчання в університеті забезпечує тісний взаємозв'язок і відповідність навчального процесу вимогам ринку праці та спрямована на підготовку висококваліфікованих молодих спеціалістів.

Ключові слова: університет, ринок праці, роботодавці, професійна підготовка, культурно-орієнтовані завдання.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2020

Рецензент: **В. С. Новак**, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри російської та світової літератури Гомельського державного університету імені Ф. Скорини, Республіка Білорусь

УДК 378.147

Саєнко Н. В.

ORCID 0000-0001-7953-3747

Доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри іноземних мов,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
(Харків, Україна), saienkonv@ukr.net

Созикіна Г. С.

ORCID 0000-0003-1279-0970

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
(Харків, Україна), appasozykina@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СТОРІТЕЛЛІНГУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗВО

Мета роботи – розкрити можливості використання методу сторітеллінгу в онлайн і офлайн форматах у процесі викладання іноземних мов студентам ЗВО. Під терміном сторітеллінг мається на увазі сучасна педагогічна технологія, побудована на обговоренні або створенні історії, що використовується для розвитку комунікативних навичок та активізації пізнавальної діяльності студентів. В умовах ЗВО педагогічний сторітеллінг може бути використаний під час викладання дисциплін як гуманітарного, так і спеціального циклів. У ході вивчення іноземних мов він вирішує такі педагогічні завдання, як: передача інформації, підвищення мотивації студентів, розвиток інформаційно-комунікаційних компетенцій, виховання моральних цінностей.

Методологія. Схарактеризовано усний, письмовий та цифровий сторітеллінг. Описана специфіка використання класичного і активного сторітеллінгу в викладанні іноземних мов. Розкрито потенціал цифрового сторітеллінгу як формату, в якому розповідь доповнюється візуальним рядом і який може бути використаний як в очному, так і в дистанційному навчанні. Наведені приклади історій, які були використані на заняттях з іноземної мови в технічному університеті. Визначено етапи роботи з історією: підготовчий, основний і рефлексивний. Описано різні техніки роботи з текстами в онлайн і офлайн форматах.

Наукова новизна дослідження полягає у розкритті потенціалу сторітеллінгу у формуванні особистості студента. Показано, як на заняттях з іноземної мови історії сприяють розвитку здатності робити моральний вибір, збагаченню словника, розвитку навичок пов'язаного мовлення.

Висновки. Використання методу сторітеллінгу на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку універсальних навчальних умінь: творчо і критично мислити, працювати з інформацією із застосуванням цифрових технологій, ефективно здійснювати усну і письмову комунікацію, організовувати співпрацю, створювати проекти.

Ключові слова: метод, сторітеллінг, іноземна мова, студенти.

Постановка проблеми. Метод сторітеллінгу (від англійського *storytelling*), який зарекомендував себе як досить результативний спосіб побудови зовнішніх і внутрішніх корпоративних комунікацій, відомий досить давно. Він широко використовується в самих різних галузях: від управління персоналом до реклами і цифрової журналістики, «його актуальність обумовлена зростанням вимог до ергономіки інформаційних продуктів» [3]. У наш час ця техніка активно використовується і в навчальних цілях.

В освіті під терміном *сторітеллінг* мається на увазі сучасна педагогічна технологія, побудована на обговоренні або створенні історії з певною структурою і героєм, спрямована на

розвиток комунікативних навичок, активізацію пізнавальної діяльності тих, хто навчається, підвищення мотивації до досліджуваного предмета [7, 71].

Для педагогів ідея використовувати методики і технології, що дозволяють створити контент, який приносить не тільки користь, але і задоволення, завжди залишається актуальною. У вищій освіті цей метод допомагає вирішувати такі проблеми, як інформаційна перевантаженість студентів і слабка реалізація виховних цілей у навчально-виховному процесі [6]. В умовах ЗВО педагогічний сторітеллінг може бути використаний під час викладання дисциплін як гуманітарного, так і природничо-наукового та спеціального циклів. Так, досвідчений лектор уміє привернути увагу аудиторії, розповівши доречну історію, яка ілюструє матеріал, що викладається, використовуючи таким чином дидактичний потенціал сторітеллінгу.

У практику викладання іноземних мов (ІМ) поняття сторітеллінгу увійшло порівняно недавно й означає мистецтво захопливої розповіді. Відомий під назвою TPR Storytelling (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling), цей метод знаходить все більш широке застосування для розвитку навичок володіння іноземною мовою. Він може бути використаний для вирішення цілої низки педагогічних завдань у ході вивчення ІМ: передачі інформації, підвищення мотивації студентів, розвитку інформаційно-комунікаційних компетенцій, виховання моральних якостей.

Сторітеллінг є методом не тільки передачі інформації, але і транслявання цінностей. Це «комунікативна тактика, що має певний ціннісно забарвлений кінцевий результат» [3]. Завданням сторітеллінгу є донесення повчальної інформації до слухача (читача) у вигляді розповіді, історії, притчі, байки тощо, яка має викликати емоційний відгук і сприяти збагаченню життєвого досвіду студентів.

Поділяємо точку зору деяких авторів [10] про те, що викладачі ІМ стикаються з труднощами навчання студентів говоріння, діалогічного і монологічного мовлення внаслідок їх недостатнього лексичного запасу, низької мотивації, обмеженого кругозору, недостатньої культури спілкування. Молоді люди мало читають, віддаючи перевагу Інтернету замість книг, а спілкуванню в реальному житті – віртуальній комунікації. Тому сторітеллінг розглядаємо як технологію зі значним потенціалом розвитку як комунікативної компетенції, так і особистості студентів, а також підвищення ефективності навчання ІМ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сторітеллінг як метод комунікації і управління персоналом був запропонований Девідом Армстронгом, главою Armstrong International – британської компанії з підбору менеджерів вищої ланки [12].

Він взяв за основу відоме загально психологічне спостереження, що історії виглядають більш жвавими, цікавими, захопливими і простіше поєднуються з особистим досвідом, ніж принципи або директиви, тобто якщо інформація є цікавою і захопливою, вона знаходить кращий відгук у людей, легше запам'ятовується і сильніше впливає на їхню поведінку.

Психологи, які вивчають людську свідомість (Дж. Брунер, Т. Сарбін), висунули теорію, згідно з якою існує два типи мислення: нарративний і логіконауковий. Кожний тип має власні способи перевірки інформації. Як стверджує Дж. Брунер: «І хороша історія, і добре сформульовані логічні вирази є природними типами міркування, обидва можуть бути використані для переконання. Однак те, в чому вони переконують, має фундаментальні відмінності: логічні аргументи переконують в істинності, а історії – в їхній життєвій правдоподібності» [2, 11].

Крім того, наративи «дозволяють осмислювати вчинки, інтегрувати події життя в єдине ціле» [8, 4].

Сторітеллінг – це формування психологічних взаємозв'язків, метою яких виступає управління увагою і почуттями слухача, розстановка правильних і потрібних акцентів. Це необхідно для того, щоб історія залишилася в пам'яті на довгий час [11].

Практика сторітеллінгу будується на розумінні ефективності коротких емоційних історій в рекламі, ЗМІ, соціальних медіа та в освіті, їх цілеспрямованому використанні. В. Грушевська визначає сторітеллінг як метод передачі інформації і транслявання цінностей за допомогою коротких розповідних текстів, як жанр дискурсу, комунікативну тактику, що має певний ціннісно забарвлений кінцевий результат [3].

Використання сторітеллінгу в освіті можна розглядати в контексті поняття «едьютейнмент» (від англ: education – навчання та entertainment – розвага) і аналізу ефективності його застосування. О. Дьяконова, досліджуючи поняття «едьютейнмент» в зарубіжній і вітчизняній педагогіці, визначає його як сучасну педагогічну інновацію, що ґрунтується на візуальному матеріалі, оповіданні, сучасних психологічних прийомах, ігровому форматі, новітніх інформаційних і комунікаційних технологіях, найбільш інформативних і менш дидактичних методах викладання, метою якої є максимальне полегшення аналізу подій, підтримування емоційного зв'язку з об'єктом навчання, залучення і тривале утримання уваги тих, хто навчається [4, 184].

Мета статті – розкрити можливості використання методу сторітеллінгу в онлайн і офлайн форматах під час викладання іноземних мов у немовних ЗВО, виділити його особливості, запропонувати техніки роботи з короткими оповіданнями.

Методологія. Для досягнення мети дослідження використовувався комплекс таких методів: теоретичних (аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури для порівняння різних точок зору на проблему підвищення ефективності застосування методу сторітеллінгу в процесі навчання іноземних мов); емпіричних (опитування, бесіда, тестування); методів спостереження (безпосереднє, відкрите, безперервне спостереження); статистичних, використовуваних для збору статистичних даних і узагальнення результатів.

Для реалізації методу сторітеллінгу при навчанні ІМ студентів немовного ЗВО використовувалися такі теоретичні напрацювання.

Ми брали до уваги особливості усного, письмового та цифрового сторітеллінгу, кожен з яких має свою сферу застосування і свою специфіку. Автори вказують, що усний сторітеллінг є невіддільним від публічних виступів, важливою його частиною є погляд, емоції, жести, особистість мовця. Він використовується як у презентаціях, так і в міжособистісному спілкуванні. Письмовий сторітеллінг сьогодні є об'єктом пильного вивчення, ця технологія впливу і завоювання уваги аудиторії затребувана копірайтерами, блогерами, маркетологами і журналістами. Мультимедійний, або цифровий сторітеллінг використовується у сайтобудуванні та цифровій журналістиці, в соціальних мережах, а також при створенні презентацій і відеороликів [3].

У навчальних цілях набули популярності такі види сторітеллінгу [5], які ми використовували в процесі вивчення ІМ.

Класичний сторітеллінг. Реальна життєва ситуація (або придумана історія) розповідається викладачем самостійно. При використанні класичного сторітеллінгу викладач передає студентам конкретну навчальну інформацію у формі яскравої історії, що легко запам'ятовується.

Активний сторітеллінг. Викладачем задається «канва історії», визначаються її цілі та завдання. Слухачі активно залучаються до процесу створення і розповідання історій. Ті, хто навчаються, можуть: створювати історії самостійно, дотримуючись завдань і рекомендацій викладача; моделювати різні ситуації і шукати шляхи виходу; аналізувати історії самостійно або з викладачем.

Цифровий сторітеллінг як формат, в якому розповідь історії доповнюється візуальним рядом (відео, скрайбінг, майнд-МЕП, інфографіка), застосовується при активному використанні мультимедійних технологій, а значить, може легко використовуватися викладачами як в очному, так і в дистанційному форматах навчання.

У науковій літературі, яка описує практику створення цифрового сторітеллінгу в проєктній діяльності студентів, використовуються й інші терміни: цифрові оповідання, цифрові документальні фільми, комп'ютерні розповіді, цифрові есе, електронні спогади, інтерактивні розповіді тощо [9, 806]. Але всі вони мають загальну методологічну основу, яка полягає в об'єднанні різних мультимедійних засобів для представлення однієї історії.

У навчанні ІМ є як досвід, так і ще нерозкритий потенціал використання всіх зазначених видів сторітеллінгу, який як техніка подачі навчальної інформації виконує такі функції: наставницька, виховна, мотивуюча, освітня, розвивальна.

Нижче наведено приклади історій, які ми використовували на заняттях з іноземної мови в автодорожньому університеті. Перша виконує головним чином виховну і наставницьку функцію, друга – освітню та мотивуючу.

Most Important Lesson

During my second month of nursing school, our professor gave us a pop quiz. I was a conscientious student and had breezed through the questions, until I read the last one: «What is the first name of the woman who cleans the school?» Surely this was some kind of joke. I had seen the cleaning woman several times. She was tall, dark haired and in her 50's, but how would I know her name? I handed in my paper, leaving the last question blank. Just before class ended, one student asked if the last question would count towards our quiz grade. «Absolutely», said the professor. «In your careers, you will meet many people. All are significant. They deserve your attention and care, even if all you do is smile and say «hello». I've never forgotten that lesson. I also learned her name was Dorothy.

Mercedes-Benz Logo Story

Mercedes-Benz, a marque known all around the world for its luxurious cars also has an interesting story behind its name and logo. Part of the name came from the daughter of Emil Jellinek, Daimler's partner. The other came from Karl Benz, the man responsible with making the first car. When the two came together in 1926, Mercedes-Benz was born. The famous three pointed star comes from a postcard sent by Gottlieb Daimler to his wife and which said that he was living in a three-pointed star and that «one day this star will shine over our triumphant factories». The three points are meant to signify land, sea and air and was first seen on a car in 1910.

У процесі роботи над історіями ми дотримувалися трьох етапів. *Підготовчий* етап передбачав вибір історії; планування заняття / його частини; підготовку до заняття (відбір презентаційного або роздаткового матеріалу). *Основний* етап передбачав прослуховування (читання) історії і виконання предтекстових і післятекстових завдань (презентація нових слів, виконання завдань на розуміння змісту історії). Завданням *рефлексивного* етапу було обговорення тем, порушених у історії.

Ми реалізовували різноманітні техніки роботи з текстами, використовуючи як ідеї, запропоновані методистами з досвідом роботи з цим жанром [13], так і власні напрацювання.

Викладач розповідав (читав) історію, притчу, розповідь усій групі. Він використовував жести, емоції, залучав студентів до процесу оповідання, ставив питання, разом зі студентами висловлював припущення, що буде далі.

Студенти самостійно склали історію. Для цього викладач міг підготувати кілька картинок / слів (слова можна оформити у вигляді wordcloud) або речень з теми заняття; студенти витягали кілька картинок / слів / речень і склали (усно або письмово) з ними історію. Також використовувалися story cubes або комікси.

Після прослуховування (прочитання тексту) студенти переказували історію з опорою на картинку, ключові слова; студентів просили змінити кінець історії або змінити історію, використовуючи інший жанр, написати її, наприклад, в романтичному або детективному стилі; викладач пропонував початок історії, а студенти повинні були придумати її продовження. Це завдання реалізовувалося як невеликий проект, який можна було виконувати спільно в групах вдома, а потім представити всьому класу.

Студентам показували картинку або, для створення інтриги, частину картинки, і просили їх скласти розповідь, відповівши на запитання. Наприклад: *Who is it? Where is he? What is he doing? What is he holding? What is going to happen next?*

У реченнях з розповіді вилучалася кінцівка, яку студенти повинні були відновити; після прочитання історії студентів просили придумати для героїв додатковий опис: де живуть, який у них характер, як проходять їхні дні і т. д.; викладач зупиняв розповідь і просив подумати, що може трапитися далі; викладач ставив запитання, як би слухачі почувалися в тій чи іншій ситуації; студенти складали речення в тому порядку, в якому вони з'являються в історії; викладач готував текст із пропусками, потім читав його, а студенти заповнювали пропуски; після прочитання (прослуховування) історії викладач читав речення з помилками змістовного характеру. Студенти повинні були їх виправити; студентам пропонувався написати лист від імені одного персонажа іншому тощо.

Ми також використовували елементи цифрового сторітеллінгу, який має такі переваги. Він дозволяє зробити пояснення більш переконливим і наочним, оперативно ділитися цифровими історіями з однокласниками, індивідуалізувати навчання, змоделювати різні ситуації, процеси і явища без особливих фінансових і тимчасових витрат, підвищити залученість студентів у процес навчання, зберегти структуру й основні елементи традиційного сторітеллінгу, при цьому істотно розширивши формат подачі інформації [6].

А. Логінова зазначає, що використання цифрового оповідання допомагає сформувати у студентів «грамотність двадцять першого століття», яка є поєднанням цифрової, універсальної, візуальної, технічної та інформаційної грамотності [9, 808].

Цифровий сторітеллінг реалізовувався на основі різних технологічних рішень з використанням описаних в літературі форматів [3].

Мальоване відео. В основі мальованого відео (або дудл-відео) лежить анімаційний прийом – глядач спостерігає, як рука умовного художника малює стилізовані картинку. Якщо у студентів є відповідні навички – вони можуть малювати самостійно і знімати процес на відеокамеру, якщо немає – використовувати ресурси для створення роликів у цьому стилі: VideoScribe (www.sparkol.com), Powtoon (www.powtoon.com), які дозволяють малювати зображення з бібліотеки або створювати власні, режисувати сцени ролика і додавати закадровий голос оповідача.

Анімований сторітеллінг. Створюється й озвучується відеоролик, усі візуальні елементи якого рухаються. Для швидкого створення навчальних проектів у цьому стилі доцільно використовувати онлайн-сервіси, які пропонують готові бібліотеки персонажів, клипарта й анімаційних ефектів і весь необхідний інструментарій (Powtoon, GoAnimate – goanimate.com).

Комікси і розкадровки. Онлайн сервіс Pixton (www.pixton.com), окрім численних шаблонів сцен і багатой бібліотеки клипарта, дозволяє створювати власні персонажі, налаштовувати їх пози, міміку, жести, моделювати свої сцени, об'єднуючи їх у комікси та розкадровки. Створені зображення і композиції можна розглядати як невеликі самостійні проекти, або використовувати їх як робочий матеріал для розробки презентацій і відеороликів.

Презентації. Добре знайомий викладачам програмний продукт дозволяє розробляти проекти на основі цифрового сторітеллінгу. Для створення проектів можна використовувати PowerPoint, розширення Office Mix (mix.office.com), Prezi (prezi.com), Sway (www.sway.com) та інші ресурси.

Відеомонтаж. Для створення проекту використовується будь-який відеоредактор, достатньо можливостей Кіностудії Windows Live або YouTube Editor. Ця технологія підходить для студентів, готових працювати з самостійно відібраними і підготовленими зображеннями, особистими або сімейними фото- і відеоматеріалами.

Веб-сторінка з мультимедійним контентом може бути створена на основі будь-якої відомої студентам технології створення веб-сторінок, новачки можуть використовувати конструктори сайтів. Різноманіття програм і форматів дозволяє вибирати технологію проектування цифрового сторітеллінгу в залежності від напряму підготовки студентів, кількості навчальних годин, рівня комп'ютерної грамотності студентів і дисципліни, що вивчається.

Публікація. Для мотивації студентів і конкретизації завдань цифрового сторітеллінгу можна заздалегідь визначити спосіб публікації або подання продукту: розміщення на YouTube, у соціальних мережах, в особистому портфоліо, в галереї сервісу розробки, на сайті навчальної дисципліни і т. д.

Наукова новизна. Наукова новизна дослідження полягає в розкритті потенціалу сторітеллінгу у формуванні особистості студента засобами навчання іноземної мови. Історії пропонували приклад для наслідування, сприяли розвитку позитивних міжособистісних стосунків, соціальних умінь і навичок поведінки, моральних якостей людини, знімали напругу, сприяли встановленню взаєморозуміння, довіри, навчали вирішувати конфліктні ситуації. Усього цього можна було досягти з використанням цікавого матеріалу, що допомагає вирішувати довічні проблеми. Тобто, історії формують своєрідний банк зразків поведінки в тих чи інших життєвих обставинах. Ясна, проста характеристика позитивних і негативних героїв допомагає вихованцям розібратися в суті конфлікту, що відбувається між ними, визначити своє ставлення до них, дати правильну оцінку їх поведінці. Вони змушують співпереживати і відкладати в пам'яті варіанти вирішення важких життєвих ситуацій.

Сторітеллінг створює вкрай важливу основу для мовної підготовки і тим самим надає нове значення в навчанні студентів іншомовного спілкування. На заняттях з іноземної мови, окрім розвитку здатності робити моральний вибір, історії сприяють збагаченню словника та розвитку навичок пов'язаного мовлення.

Результати дослідження. Результати роботи з використанням сторітеллінгу показали чіткий позитивний вплив цього методу як на рівень іншомовної підготовки, так і на моральні та поведінкові установки студентів.

Рівень сформованості іншомовних комунікативних умінь визначався у кількісних показниках, що розраховувалися з використанням методики В. Беспалька, який розробив критерії оцінки діяльності на рівнях розпізнавання, реконструктивного, продуктивного та творчого [1]. Особливо чітко це видно, якщо порівнювати продуктивний і творчий рівні, оскільки студенти привчаються розв'язувати етичні завдання, беручи участь у дискусіях, диспутах, рольових іграх, розв'язанні міжкультурних проблем, виконують проекти. Збільшився як коефіцієнт виконання завдань за зразком (від 0,3 до 0,9), так і коефіцієнт самостійного пошуку шляхів розв'язання проблем, тобто творчих завдань (від 0,1 до 0,5).

Зростання оцінки ступеня сформованості ціннісних орієнтацій за методикою [14] з 43% до 64% свідчило про засвоєння цінностей з чіткою орієнтацією на самовизначення, активне діяльне життя, толерантність, емпатію, справедливість, доброзичливість.

Висновки. Сторітеллінг є ефективним методом донесення інформації таким чином, щоб вона надихнула, запам'яталася і виховувала. Цей метод направлений на вирішення таких педагогічних завдань, як: навчання, наставництво, виховання і розвиток.

Сторітеллінг може бути успішно використаний під час навчання іноземної мови для розвитку пізнавального інтересу; розширення словникового запасу; розвитку навичок аудіювання, письма та усного мовлення; духовно-морального розвитку. Це чудовий спосіб урізноманітнити заняття, відвернути студентів від рутинних вправ, спонукати їх до діалогу і дискусії.

Інформація, подана за допомогою історій, краще сприймається, сюжети і персонажі викликають співпереживання, пробуджують фантазію і добре запам'ятовуються.

Сторітеллінг передбачає чітку і фіксовану організацію роботи з письмовими та аудіоматеріалами, розділену на кілька етапів: підготовчий, основний, рефлексивний, кожен з яких доцільно забезпечувати набором відповідних завдань.

Сучасним втіленням цього методу є цифровий сторітеллінг, який сприяє розвитку універсальних навчальних умінь: творчо і критично мислити, працювати з інформацією з використанням цифрових технологій, ефективно використовувати усну і письмову комунікацію, працювати в команді, створювати проектні роботи. Саме цифровий сторітеллінг є перспективним напрямом дослідження проблеми використання цього методу у зв'язку із стрімким розвитком інформаційних технологій, які пропонують все більший діапазон можливостей.

References

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
Bespalko, V. P. (1968). Opyit razrabotki i ispolzovaniya kriteriev kachestva usvoeniya znaniy [The Experience of Development and Usage of the Criteria of Knowledge Acquisition Quality]. *Soviet Pedagogy*, No. 4.
2. Брунер Д. Жизнь как нарратив. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1(2). С. 9–29.
Bruner, J. (2005). Zhizn kak narrative [Life as Narrative]. *Post-non-classical psychology*, No. 1 (2).
3. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 6. С. 38–44.
Grushevskaya, V. Yu. (2017). Primenenie metoda tsifrovogo storitellinga v proektnoy deyatelnosti uchashchihsvya [Using the Method of Digital Storytelling in the Students' Project Activity]. *Pedagogical education in Russia*, No. 6.
4. Дьяконова О. О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике. *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 6. С. 182–185.
Dyakonova, O. O. (2012). Ponyatie «edyuteynment» v zarubezhnoy i otechestvennoy pedagogike [The Concept of Edutainment in Foreign and Native Pedagogy]. *Siberian pedagogical journal*, No. 6.
5. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В. Два вида педагогического сторителлинга. URL: <https://www.eduneo.ru/dva-vida-pedagogicheskogo-storitellinga/> (дата звернення: 14.09.2020).
Ermolaeva, Zh. E., & Lapuhova, O. V. (n.d.). Dva vida pedagogicheskogo storitellinga [Two Types of Pedagogical Storytelling]. Retrieved from <https://www.eduneo.ru/dva-vida-pedagogicheskogo-storitellinga/>.
6. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 6. URL: <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm> (дата звернення: 07.09.2020).
Ermolaeva, Zh. E., & Lapuhova, O. V. (2016). Storitelling kak pedagogicheskaya tehnik konstruirovaniya uchebnykh zadach v vuze [Storytelling as a Pedagogical Tool of Constructing Teaching Problems in a Higher Education Institution]. *Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, No. 6. Retrieved from <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm>.
7. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н., Смирнова В. А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе. *Образовательные технологии*. 2017. № 1. С. 73–90.
Ermolaeva, Zh. E., Lapuhova, O. V., Gerasimova, I. N., & Smirnova, V. A. (2017). Storitelling kak pedagogicheskaya tehnika peredachi yavnogo i neyavnogo znaniya v vuze [Storytelling as a Pedagogical Tool of Translating Explicit and Implicit Knowledge in a Higher Education Institution]. *Education technologies*, No. 1.
8. Кутковая Е. С. Нарратив в исследовании идентичности. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 4 (16). С. 23–33.
Kutkovaya, E. S. (2014). Narrativ v issledovanii identichnosti [Narrative in the Research of Identity]. *National psychological journal*, No. 4 (16).
9. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке. *Молодой ученый*. 2015. № 7. С. 805–809.
Loginova, A. V. (2015). Tsifrovoe povestvovanie kak sposob obucheniya kommunikatsii na inostrannom yazyike [Digital Story as a Method of Teaching Communication in a Foreign Language]. *Young researcher*, No. 7.
10. Пешкова Д. Ю. Использование приема «сторителлинг» в обучении английскому языку студентов вузов. *Методика преподавания языка и литературы*. №3 (3). 2019. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-priema-storitelling-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku-studentov-vuzov.html> (дата звернення: 11.09.2020).
Peshkova, D. Yu. (2019). Ispolzovanie priema «storitelling» v obuchenii anglijskomu yazyku studentov vuzov [Using the Technique of «Storytelling» in Teaching English to Higher Education Institution Students]. *Methods of teaching language and literature*, No. 3 (3). Retrieved from: <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-priema-storitelling-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku-studentov-vuzov.html>.
11. Федорова С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста. *Молодой ученый*. 2017. № 16 (150). С. 515–518.
Fedorova, S. V., & Barcheva, A. A. (2017). Ispolzovanie tehniki storitelling v rabote s detmi doshkolnogo vozrasta [Using the Method of Storytelling in the Work with Pre-School Children]. *Young researcher*, No. 16 (150).

12. Хабурзания Э. Сторителлинг как инструмент PR. URL: prclub.com/2010_06/prlib/26.doc (дата звернення: 14.09.2020).
Haburzaniya, E. (n.d.). Storitelling kak instrument PR [Storytelling as a Tool of PR]. Retrieved from: prclub.com/2010_06/prlib/26.doc.
13. Цедрик М. Storytelling: техники и приемы на уроке. URL: <https://skyteach.ru/2018/08/10/storytelling-tehniki-i-priemy-na-uroke/> (дата звернення: 05.09.2020).
Tsedrik, M. Storytelling: tehniki i priemy na uroke [Storytelling: Methods and Techniques at the Lesson]. Retrieved from: <https://skyteach.ru/2018/08/10/storytelling-tehniki-i-priemy-na-uroke/>.
14. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press. 295 p.

Saienko N.

ORCID 0000-0001-7953-3747

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Foreign Languages,
Kharkiv National Automobile and Highway University
(Kharkiv, Ukraine) E-mail: saienkonv@ukr.net*

Sozykina H.

ORCID 0000-0003-1279-0970

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Kharkiv National Automobile and Highway University
(Kharkiv, Ukraine) E-mail: annasozykina@ukr.net*

USING THE METHOD OF STORYTELLING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS

The purpose of the article is to reveal the possibilities of using the method of storytelling in online and offline formats in the process of teaching foreign languages to university students. The term 'storytelling' refers to a modern pedagogical technology, based on the discussion or creating a story, used to develop communication skills and enhance the cognitive activity of students. In the conditions of higher school pedagogical storytelling can be used in teaching the disciplines of both humanitarian and special cycles. In the course of teaching foreign languages, it solves such pedagogical tasks as transferring information, increasing the motivation of students, developing information and communication competencies, upbringing moral values.

Methodology. *Oral, written and digital storytelling are characterized in the article. The specifics of using classical and active storytelling in teaching foreign languages are described. The potential of digital storytelling as a form in which storytelling is complemented by a visual series and which can be used in both full-time and distance learning, is revealed. Examples of stories that were used during foreign language classes at a technical university are given. The stages of work with stories are defined: preparatory, basic and reflexive. Various techniques for working with texts in online and offline formats are described.*

The scientific novelty of the study is revealing the potential of storytelling in developing the student's personality. It is shown how stories promote the ability to make moral choices, enrich vocabulary, and develop speech skills.

Conclusion. *Using the method of storytelling in foreign language classes promotes the development of universal learning skills: to think creatively and critically, to work with information using digital technologies, to effectively communicate orally and in writing, to organize cooperation, to create projects.*

Key words: *method, storytelling, foreign language, students.*

Стаття надійшла до редакції 23.09.2020

Рецензент: **Т. О. Ярхо**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Скрипник Н. І.

ORCID 0000-0002-6847-200X

Кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри української філології,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
(Вінниця, Україна) E-mail: Nadiyoniia@gmail.com

АУДІЮВАННЯ ЯК АКТИВНИЙ ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу психолінгвістичних особливостей аудіювання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності. У ній зауважується, що ефективність формування мовленнєвої компетенції студентів-словесників залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення видів мовленнєвої діяльності. Наголошується, на тому, що рівень мовленнєвої компетенції студентів-філологів значною мірою залежить від рівня компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності й, зокрема, від володіння таким її видом, як аудіювання (це більш складний спосіб отримання інформації, адже під час аудіювання слухач не зможе повернутися і зосередитися на незрозумілих мовних чи фактологічних явищах). З'ясовано, що без аудіювання неможливе формування мовленнєвої компетентності, бо матеріальною основою цього виду мовленнєвої діяльності є звукова система мови. А також під час аудіювання студент одержує інформацію, сприймає й розуміє думки інших людей. Цей вид мовленнєвої діяльності дає можливість опанувати ритм і правильність вимови, розпізнати мовленнєві одиниці, а одиницею мовленнєвої діяльності є мовленнєва дія, яка й формує навички мовлення, у процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності – мовленнєві вміння. Акцентовано те, що знання, навички та вміння студентів гуманітарно-педагогічного коледжу потребують значного поліпшення в удосконаленні мовленнєвої компетенції.

Метою розвідки є вказати на необхідність формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів із урахуванням умінь і навичок реалізації одного з базових видів рецептивної мовленнєвої діяльності.

Методологію статті складає система загальнонаукових та загальнододаткових методів дослідження. Використано метод системного аналізу, синтезу, діяльнісний, метод спостереження, метод вправ тощо.

Наукова новизна. Уточнено зміст понять «аудіювання», «аудитивні вміння» та «мовленнєві вміння»; визначено, що процес аудіювання може бути ефективним лише за умови наявності чіткої комунікативної настанови до слухання та адекватного сприйняття настанови; з'ясовано, що саме аудіювання забезпечує сприймання і розуміння усного мовлення, а також є одним із засобів розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Висновки. Отже, реалізація мовленнєвої мети навчання українськомовних дисциплін передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а й автоматизоване їх використання в актах комунікації. У зв'язку з цим важливе значення для методики має розмежування одиниць мови й мовлення, без чого неможливо побудувати ефективний процес оволодіння якісним мовленням.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, рецептивний вид мовленнєвої діяльності, аудіювання, види аудіювання, вправи для аудіювання.

Постановка проблеми. Закон України про «Вищу освіту», Державний стандарт вищої освіти висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів української мови. З-поміж основних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти найбільш актуальним сьогодні є високий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності. Так, у нашому дослідженні, ми зосередимося на удосконаленні усної форми мовленнєвої діяльності, а саме, аудіюванні.

Мовленнєва підготовка студентів-філологів здійснюється нині не тільки у стінах педагогічних освітніх закладів та їх структурних підрозділів, а й у всіх сферах суспільного життя людей.

Нашу публікацію *актуальною* робить комунікативний напрям, який досягається шляхом формування в студентів-словесників необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, та, зокрема, в аудіюванні.

Процес аудіювання передбачає наявність певних умов, включаючи достатнє володіння українською мовою, якою здійснюється передача змісту. Вибір комунікативного завдання залежить від характеру тексту, етапу навчання. Аудитивні вміння та навички є одним із найважливіших факторів для здійснення ефективної усної текстової діяльності та є невід'ємним компонентом текстотвірного компоненту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми аудіювання приділяли увагу такі методисти: Є. Азімов, Г. Архипова, Л. Архипова, Н. Бабич, Г. Бакушева, М. Баранов, Б. Біляєв, Г. Дідук-Ступ'як, В. Зінченко, Г. Іваницька, Т. Ладженська, С. Цінько, Г. Чистякова, Г. Шелехова, А. Щукін та ін. Питанням формування мовленнєвих умінь та навичок присвячені праці: Н. Голуб [2], О. Гороскіної [3], К. Климової, О. Кучерук [4], І. Хом'яка [10], Г. Шелехової [12] та багатьох інших сучасних методистів. Психолінгвістичний аспект розвитку мовлення активно досліджували Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, І. Синиця та ін.

Метою студій є вказати на необхідність формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів із урахуванням умінь та навичок реалізації одного з базових видів рецептивної мовленнєвої діяльності.

Досягненню поставленої мети сприятиме вирішення таких завдань: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в лінгвістичній, психологічній і методичній літературі; охарактеризувати види аудіювання; визначити місце й роль аудитивних умінь у комунікативно-мовленнєвій компетентності студентів; продемонструвати вправи для проведення аудіювання.

Методологію статті складає система загальнонаукових та загальнододоповнюючих методів дослідження. Використано метод системного аналізу, синтезу, діяльнісний, метод спостереження, метод вправ тощо.

Наукова новизна. З'ясовано сутність і структуру понять «аудитивні вміння» та «мовленнєві вміння»; уточнено зміст поняття «аудіювання»; визначено, що процес аудіювання може бути ефективним лише за умови наявності чіткої комунікативної настанови до слухання та адекватного сприйняття настанови здобувачем освіти. За нашими спостереженнями, саме аудіювання забезпечує сприймання і розуміння усного мовлення, а також є одним із засобів розвитку комунікативно-мовленнєвої компетенції.

Результати дослідження. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності відіграє велику роль у досягненні практичних, розвивальних, освітніх цілей.

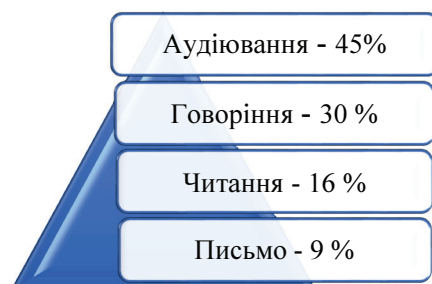
Термін «аудіювання» був уведений у науково-методичну літературу американським психологом Дж. Брауном. Поняття *аудіювання* означає процес сприймання та розуміння усного мовлення. Сміслові сприймання мовлення на слух є перцептивною, мисленнєво-мнемічною діяльністю, яка здійснюється в результаті виконання цілої низки складних логічних операцій (аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація тощо) [1].

І. Кочан потрактує аудіювання (*лат. audio – слухати*) як один із видів мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу. Водночас наголошуючи на неможливості ототожнення аудіювання зі слуханням, оскільки аудіювання відрізняється від нього розумінням усного мовлення, а не лише акустичним сприйманням звукового процесу [7, 53].

М. Пентилюк розглядає аудіювання як вид рецептивної мовленнєвої діяльності, сприймання й розуміння почутого мовлення, аудіотексту, мета якої полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення [8, 21].

Проаналізувавши та узагальнивши наявні тлумачення, у нашому дослідженні ми розуміємо аудіювання як один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, як основу спілкування, як основне джерело отримання знань, як засіб здобуття інформації, сутність якого полягає не лише у сприйманні на слух мовлення, його розумінні, а й є одним із ефективних засобів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-філологів.

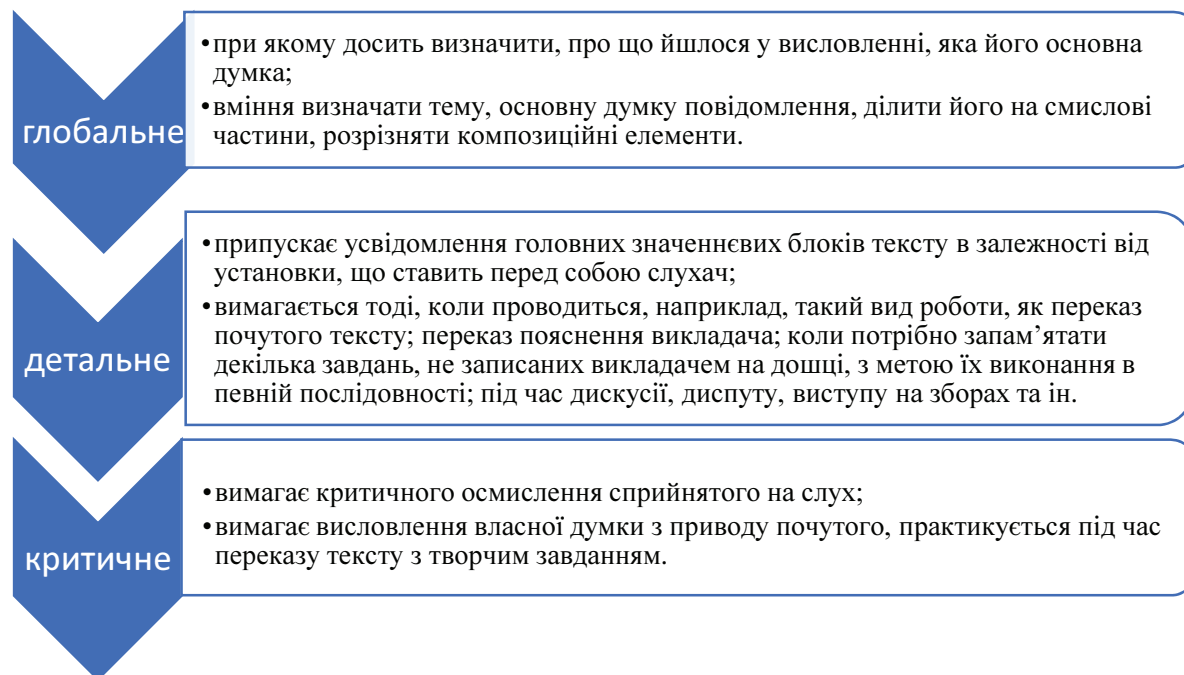
За останніми науковими даними, час, що витрачається на чотири види мовленнєвої діяльності людини, серед яких аудіювання посідає чільне місце, розподіляється таким чином:



Студент-словесник «повинен оволодіти саме мовленнєвим спілкуванням, тобто комунікативною діяльністю, оскільки це живий мотивований процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови» [6, 82], адже майбутньому фахівцю потрібно усвідомлювати, що «однакові мовні засоби можна організувати і сприйняти по-різному залежно від комунікативних настанов, водночас комунікативні настанови можна вербалізувати в різний спосіб» [9, 30].

Аудіювання крім власне комунікативної функції, виконує й низку допоміжних функцій: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність студентів, використовується для ознайомлення здобувачів освіти з новим матеріалом, підвищує ефективність зворотного зв'язку та самоконтролю, впливає на вираження мовлення.

У залежності від особливостей сприйняття тексту виділяють 3 види аудіювання – глобальне, детальне та критичне (за класифікацією Т. Ладиженської) [5, 267]:



Найефективнішим способом перевірки знань під час проведеного аудіювання, незалежно від його виду, є правильні відповіді на тестові запитання.

Основне завдання викладача полягає у тому, щоб навчити студента сприймати потрібну інформацію цілеспрямовано, а тому в навчальній практиці до репродуктивного аудіювання вдаються у процесі проведення усних переказів (докладних, стислих чи вибіркового), а також під час підготовки до творчих робіт.

Слід зазначити, що робота з розвитку вмінь і навичок аудіювання повинна проводитися протягом усього періоду навчання студентів-філологів у закладі вищої освіти. Адже у майбутній професійній діяльності педагог має поєднувати роботу з формування аудитивних навичок і вмінь з іншими видами мовленнєвої діяльності (за сучасною програмою аудіювання проводиться в 5-9 класах): під час пояснення нового матеріалу, у процесі рецензування відповіді однокласника, складання й розігрування діалогів, підготовки до переказів та творів, творчих диктантів та ін.

Сприйняття тексту на слух є більш складним, ніж розуміння при читанні. Складність сприйняття усного тексту зумовлена низкою чинників:

– аудитивний текст (окрім навчального – навчальне аудіювання текстів передбачає реалізацію комунікативної мети – слухання з метою зрозуміти загальний зміст тексту, отримати спеціальну інформацію, детально зрозуміти зміст, відреагувати діями, вербально тощо) слухач не може зупинити, якщо щось незрозуміло, щось пропущено;

– усне повідомлення сприймається й усвідомлюється одночасно, мовна форма сприймається інтуїтивно, без аналізу, свідомість зосереджена на змісті; при сприйнятті усного мовлення на ефективність вилучення інформації впливає темп мовлення, оскільки слухач позбавлений можливості обрати зручний для себе темп, як це можливо при читанні;

– студент має бути уважним, уміти швидко актуалізувати весь попередній мовленнєвий та інформаційний досвід, зосереджувати увагу на змісті висловлення при мінімальному контролі за його мовною формою, мати треновану короткочасну і розвинену довготривалу пам'ять, бути здатним результативно працювати у визначених часових межах.

Таким чином, навчання розумового сприйняття мовлення на слух, означає обов'язкове виконання студентами-словесниками вправ і завдань на формування загальних аудитивних навичок, а також на розвиток і вдосконалення виразності мовлення. Зокрема, О. Хорошковська підкреслює, що лінгводидактика, розглядаючи вміння та навички, виокремлює частково мовленнєві вміння, тобто вміння та навички, пов'язані із засвоєнням мови (зі звуками – норми вимови, словом – лексичний запас, з граматикою – уміння будувати висловлювання на рівні словосполучень і речень), мовленнєві вміння, пов'язані з такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання-розуміння, говоріння, читання й письмо, та комунікативні вміння. Останні пов'язані зі спілкуванням та його мотивами [11, 24]. У нашому дослідженні аудитивні вміння належать до мовленнєвих умінь, а отже, мовленнєві вміння – це здатність студентів виразно говорити, реалізуючи в процесі спілкування мовленнєві навички.

За нашими спостереженнями, процес аудіювання може бути ефективним лише за умов наявності чіткої настанови до слухання та адекватного сприйняття настанови адресатом. Відповідно, вправи для аудіювання доцільно будувати за такою схемою:

1) завдання перед прослуховуванням тексту (ефективність аудіювання покращується, якщо викладач пропонує студентам проблемне завдання, наприклад: *«Прослухайте текст. Чи погоджуєтеся ви з думкою автора? Випишіть ті дієслова, що запам'ятали. Перелічіть дійових осіб, про яких йдеться в тексті. Доведіть достовірність або недостовірність описаного факту»*);

2) прослуховування тексту;

3) завдання після прослуховування (наприклад: *«Визначте тему тексту та мікротему. Самостійно сформулюйте пункти складного плану. Запишіть їх. Складіть 4-5 тестових запитань для аудіювання. Складіть 6 речень із однорідними членами та узагальнювальними словами. Доповніть речення. Підготуйте есе про прослухану інформацію»*).

Під час проведення занять з лінгводидактичних дисциплін, ми використовуємо для навчання студентів-філологів аудіювання подібні завдання:

1. Пояснювальний диктант. Поясніть, про які види мовленнєвої діяльності йдеться в кожному з речень. До яких видів мовленнєвої діяльності ви вдаєтесь у процесі роботи над диктантом?

1. Губами говори, а руками роби.
2. До чужого рота не приставиш ворота.
3. Грамотний вміє читати і рядки, і між рядками.
4. Книга для людини – віконце в світ.
5. Пусти вуха межі люди, то багато вчуєш.
6. Слухачам вуха не болять.
7. Красно говорить, а слухати нічого.
8. Як почалися жнива, будь скупішим на слова.
9. Що за сила в пері й чорнилі?
10. Що записано пером, не витягнеш і волон.
11. Так перо пише, як муха дише (*Народна творчість*).

- П. 1. Слова прилітають і стеляться на папері, плачучи, сміючись, мов ті діти (*Т. Шевченко*).
2. Слова вибухали якись майже вульгарні, руйнуючі, ішли ніби зовсім не з її вуст (*О. Гончар*).
3. Життя без книги – хата без вікна, тюрма глуха і темна, як труна.
4. Крізь вікна книг свободи світло ллється, майбутнього видніє далина (*Д. Павличко*).
5. На біле поле гайвороння літер впаде як хмари, цілі хмари строф (*Ліна Костенко*).
6. Ще ваше слово ляже на папір, обпікши душу, затуманить зір (*В. Грищенко*).
7. Слово по слову – завели річ про мене (*Панас Мирний*).

2. Визначення стилю і типу мовлення поданих уривків із текстів.

А. Осіння пора! Як заворожує вона своєю красою! Але найбільш чарівним і гарним постає перед нами осінній ліс. Чудово, неначе в казці! Усе навколо виблискує під яскравими промінчиками лагідного сонечка. Вже не почувеш веселих пісень дзвінкоголосих пташок.

Б. «Людина» – таке знайоме слово. Як часто ми чуємо: «Ось народилася ще одна людина», «Він буде великою людиною», «Оце так людина!» – і не замислюємося, що ж насправді криється за цими фразами. Хтось сказав: «Новонароджений схожий на чистий аркуш паперу». Він ніякий – ні гарний, ні поганий. Але ось питання: звідки ж беруться негідники, з кого виростають благородні люди? І чи всі мають право називатися людиною?

В. Розрізняють велику панду й малу панду. Велика панда (бамбуковий ведмідь) – ссавець, якого тепер відносять до родини ведмедевих. Ця тварина нагадує ведмедя, але має круглішу голову, що нагадує чорно-білу маску. Велика панда живе в листяних та хвойних лісах із густим бамбуковим підліском у гористих місцевостях центрального Китаю, таких як Сичуань і Тибет, на висоті від 1200 до 4000 м над рівнем моря (*За матеріалами Інтернет-джерел*).

3. Тексти для розвитку навичок аудіювання.

Висновки. Сьогодні для викладача важливим завданням на заняттях із лінгводидактичних дисциплін є моделювання реальних ситуацій спілкування. Мова йде про необхідність принципового переходу від традиційної освітньої практики до пошуку специфічно нових форм викладання, які лежать в основі компетентнісного підходу. Сприймання та розуміння усного мовлення забезпечує такий вид мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Аудіювання не слід змішувати зі слуханням. Важливою психологічною особливістю аудіювання є одноразовість, неповторність цього виду рецептивної мовленнєвої діяльності у природних умовах спілкування. Аудіювання навчає культури мовлення: слухати співрозмовника уважно та завжди дослуховувати до кінця, що є важливим під час розмови, а також при вирішенні питання підвищення рівня вираження й професійної мовленнєвої діяльності майбутніх учителів української мови. Сформованість саме комунікативно-мовленнєвих умінь студентів-філологів, на нашу думку, дасть змогу майбутнім фахівцям, адаптуватися в новому соціально-культурному просторі та успішно продовжувати навчати вже своїх вихованців. У перспективі вбачаємо дослідити методи та прийоми, які спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-філологів іншого виду мовленнєвої діяльності, а саме, читання, адже неможливо покращити професійно орієнтовану мовленнєву компетентність у цілому, працюючи лише над одним-двома її видами.

References

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1956. 519 с. Vygotskiy, L. S. (1956). Izbrannyie psihologicheskie issledovaniya [Selected Psychological Research]. Moskva: APN RSFSR [in Russian].
2. Голуб Н. Система вправ з риторики для студентів педагогічних спеціальностей. *Дивослово*. Київ, 2007. № 12. С. 21–25. Holub, N. (2007). Systema vprav z rytoryky dlia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [System of Rhetoric Exercises for Students of Pedagogical Specialties]. *Dyvoslovo*, 12, 21–25. [in Ukrainian].

3. Горошкіна О. Соціокультурний аспект навчання української мови як іноземної. *Українська мова і література в школах України*. Київ, 2015. № 9 (149). С. 30–32.
Horoshkina, O. (2015). Sotsiokulturnyi aspekt navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Socio-Cultural Aspect of Teaching Ukrainian as a Foreign Language]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy – Ukrainian Language and Literature in Schools of Ukraine*, 9 (149), 30–32. [in Ukrainian].
4. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2015. 220 с.
Kucheruk, O. A. (2015). Rozvytok rytorychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u protsesi rytorychnoi osvity [Development of Rhetorical Competence of Students of Philology in the Process of Rhetorical Education]. *Aktualni problemy formuvannia rytorychnoi osobystosti vchytelia v ukrainomovnomu prostori:– Actual Problems of Formation of Rhetorical Personality of a Teacher in Ukrainian-Speaking Space*. Zhytomyr, Ukraine: Vyd-vo ZhDU [in Ukrainian].
5. Методика преподавания русского языка / Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р., Ипполитова Н. А., Ивченков П. Ф. Москва: Просвещение, 1990. 368 с.
Baranov, M. T., Ladyzhenskaya, T. A., Lvov, M. R., Ippolitova, N. A., and Ivchenkov, P. F. (1990). Metodika prepodavaniya russkogo yazyika [Methods of Teaching Russian]. Moscow, Russia : Prosveschenie [in Russian].
6. Пентиліук М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 80–84.
Pentyliuk, M. I. (2011). Movna osobystist uchnia v prospektsii movlennievoho spilkuvannia [Linguistic Personality of a Student in the Prospect of Speech Communication]. *Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky – Actual Problems of Modern Linguadidactics*, 80–84. [in Ukrainian].
7. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 249 с.
Zakhlupana, N. M., & Kochan, I. M. (2002). Slovnyk-dovidnyk z metodyky vykladannia ukrainskoi movy [Dictionary-Reference Book on Methods of Teaching Ukrainian]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].
8. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленсвіт, 2015. 320 с.
Pentyliuk, M. I. (Eds.). (2015). Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky: navchalnyi posibnyk [Dictionary-Reference Book on Ukrainian Linguodidactics: Textbook]. Kyiv, Ukraine : Lensvit [in Ukrainian].
9. Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні мови. *Дивослово*. 2005. № 6. С. 30–32.
Tyshchenko, O. (2005). Komunikatyvnyi aspekt u navchanni movy [Communicative Aspect in Language Learning]. *Dyvoslovo*, 6, 30–32. [in Ukrainian].
10. Хом'як І. М. Єдність усного і писемного мовлення. *Нова педагогічна думка*. 1997. № 4. С. 36–37.
Khomiak, I. M. (1997). Yednist usnoho i pysemnoho movlennia [Unity of Oral and Written Speech]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 4, 36–37. [in Ukrainian].
11. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ: Промінь, 2006. 256 с.
Khoroshkovska, O. N. (2006). Metodyka navchannia ukrainskoi movy u pochatkovykh klasakh shkil z rosiiskoiu movoiu vykladannia [Methods of Teaching Ukrainian in Primary Schools with Russian as the Language of Instruction]. Kyiv, Ukraine : Promin [in Ukrainian].
12. Шелехова Г. Використання вправ з аудіювання і читання на уроках рідної мови в 6 класі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 2–6.
Shelekhova, H. (2005). Vykorystannia vprav z audiuvannia i chytannia na urokakh ridnoi movy v 6 klasi [Using Listening and Reading Exercises in Native Language Lessons in 6th Grade]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature at School*, 4, 2–6. [in Ukrainian].

Скрупник Н.

ORCID 0000-0002-6847-200X

Ph.D. in Philological Sciences
Head of Ukrainian Philology Department,
Communal Institution of Higher Education
«Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College»
(Vinnytsia, Ukraine) E-mail: Nadiyonua@gmail.com

**AUDITING AS AN ACTIVE TYPE OF SPEECH ACTIVITY
IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article is aimed at the analysis of psycholinguistic features of the processes of oral perception of speech, characteristic of listening comprehension as a receptive type of speech activity. The effectiveness of the formation students' vocabulary speech competence depends on the purposeful search for ways to improve the types of speech activity. It is emphasized that the level of students-philologists' speech competence largely depends on the level of competence in all the types of speech activity and, in particular, on the possession of such a form as listening comprehension (this is a more complex way to grasp information, because during listening the listener is unable to return and concentrate on incomprehensible linguistic or factual phenomena). It was found that without listening comprehension, as well as without other types, it is impossible to form speech competence, because the material basis of this type of speech activity is the sound system of speech. And also during listening comprehension the student receives information, perceives and understands other people's thoughts. This type of speech activity makes it possible to master the rhythm and correctness of pronunciation, to recognize speech units, and the unit of speech activity is speech action, which forms speech skills in the process of performing a particular type of speech activity – speaking skills. Attention is drawn to the fact that the knowledge, skills and abilities of students of the Humanities and Pedagogical College need significant improvement of speech competence.

*The **purpose** of the investigation is to point out the need to form students-philologists' speech competence, taking into account the skills and abilities of one of the basic types of receptive speech activity.*

*The **methodology** of the article consists of a system of general scientific and general complementary research methods. The methods of system analysis, synthesis, activity, observation method, exercise method, etc. are used.*

***Scientific novelty.** The meaning of the concepts «listening», «auditory skills» and «speaking skills» has been clarified; it is determined that the listening process can be effective only if there is a clear communicative instruction to the listening, and adequate perception of the instruction by the student. It was found that listening provides the perception and understanding of oral speech, as well as is one of the means of developing communicative and speech competence.*

***Conclusions.** Realization of the speech goal of teaching Ukrainian-language disciplines involves not only the knowledge of language tools necessary and sufficient for communication, but also their automated use in communication. In this respect, it is important for the methodology to distinguish between the units of language and speech, without which it is impossible to build an effective process of mastering quality speech.*

Key words: *speech competence, receptive type of speech activity, listening, types of listening, exercises for listening.*

Стаття надійшла до редакції 26.09.2020

Рецензент: **І. М. Хом'як**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія», академік Академії наук вищої школи України

УДК 378.147

Смоліна С. В.

ORCID 0000-0003-0907-2054

Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) svitlanapost@ukr.net

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЄВИХ ФУНКЦІЙ ІЗ ЯКОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ

Освітня галузь України потребує фундаментальної підготовки вчителя для нової української школи. Така підготовка має передбачати розвиток особистості студентів – майбутніх учителів англійської мови загалом та у процесі виховання та формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності зокрема.

Мета роботи: проаналізувати виховний потенціал мовленнєвих функцій, співвіднести мовленнєві функції з відповідним ставленням особистості до співрозмовника, до ситуації спілкування загалом та можливістю проявляти і розвивати якості особистості.

Методологія: аналіз та співставлення об'єктів дослідження.

Наукова новизна: вперше мовленнєві функції взаємодії співрозмовників співвіднесено з емоційним забарвленням ситуації і проявами якостей особистості.

Висновки: проаналізовано виховний потенціал мовленнєвих функцій; співвіднесено мовленнєві функції з відповідним ставленням особистості до співрозмовника, ситуації спілкування загалом та можливістю проявляти і розвивати якості особистості; виявлено можливість реалізації виховного аспекту підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Установка на прояви відповідних якостей особистості та на емоційне забарвлення мовленнєвих виразів під час практики у полілогічній та діалогічній взаємодії дозволяє розвивати різноманітні якості особистості. Таким чином ми створюємо простір, що сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Ми сприяємо усвідомленню студентами вирішальної ролі рівня розвитку особистості у позитивному результаті полілогічної або діалогічної взаємодії.

Перспективними у заданому напрямку є розвідки щодо системи вправ і завдань на організацію взаємодії з урахуванням можливості проявів якостей особистості та емоційного забарвлення взаємодії.

Ключові слова: підготовка вчителя англійської мови, виховання, особистість, якості особистості, мовленнєві функції.

Постановка проблеми. Реформування освітнього процесу в Україні потребує насамперед фундаментальної підготовки майбутнього вчителя для нової української школи. На наш погляд, саме підготовка вчителя є одним із ключових факторів якості освіти. Якісна мовна освіта має забезпечуватись учителем іноземної мови, який здатний реалізувати такі виробничі функції: комунікативно-навчальну, гностичну, конструктивно-планувальну, організаторську, освітню, виховну та розвивальну. Ми вважаємо, що в епоху глобальних змін у суспільстві, саме виховна функція вчителя має стати провідною у навчальному процесі. Виховання майбутнього вчителя іноземних мов є тим стрижнем, який спрямовуватиме процес оволодіння усіма виробничими функціями.

Актуальність дослідження полягає у наявності протиріччя між потребами українського суспільства у вчителів іноземних мов для нової української школи та відсутністю розробок у сфері підготовки таких учителів (виховний аспект).

Аналіз останніх досліджень та публікацій демонструє, що вирішенням проблем підготовки майбутнього вчителя іноземних мов наразі займаються вітчизняні наукові школи С. Ю. Ніколаєвої [4], О. Б. Тарнапольського [9], Л. М. Черноватого [10] та інші. Ними розроблені підручники, посібники як для теоретичної, так і для практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Проте, на наш погляд, недостатньо розробленою залишається проблема виховання майбутнього

вчителя англійської мови. Адже для реалізації виховної функції, для розвитку особистості учня, вчитель має сам бути особистістю, усвідомлювати як зміст цього поняття, так і якості особистості, які він буде розвивати у своїх учнів у процесі навчання іноземних мов. Однак, результати нашого наукового педагогічного опитування, яке ми проводимо уже третій рік поспіль (з весни 2018 року), демонструють наявність проблеми усвідомлення студентами – майбутніми вчителями англійської мови навіть ключових понять у вихованні: «особистість» та «якості особистості» [7; 8]. Відповідно до навчальних програм з іноземних мов для 5-9 класів вчителі англійської мови мають сприяти розвитку і соціалізації особистості учнів, формуванню у них національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. Випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою, володіє також рідною (у разі відмінності) й однією чи кількома іноземними мовами; має бажання і здатність до самоосвіти; виявляє активність і відповідальність у громадському й особистому житті; здатний до підприємливості й ініціативності; має уявлення про світобудову; бережно ставиться до природи; безпечно й доцільно використовує досягнення науки і техніки; дотримується здорового способу життя [5]. Тобто ключовим фактором у меті навчання іноземних мов є розвиток особистості учня. Ми вважаємо, що потенціал мовленнєвих функцій та фраз, що виражають їх значення є потужним засобом у вихованні особистості загалом та вчителя іноземних мов зокрема.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб проаналізувати виховний потенціал мовленнєвих функцій; співвіднести мовленнєві функції з відповідним ставленням особистості до співрозмовника, ситуації спілкування взагалі, та можливістю проявляти і розвивати якості особистості.

Методологією є аналіз та співставлення об'єктів дослідження. Тобто аналіз мовленнєвих функцій у взаємодії співрозмовників і синтез мовленнєвих функцій та емоційного забарвлення ситуації і проявів якостей особистості.

Наукова новизна нашого дослідження полягає в тому, що вперше мовленнєві функції взаємодії співрозмовників співвіднесено з емоційним забарвленням ситуації і проявами якостей особистості.

Результати дослідження. Психологічною основою нашого дослідження є фундаментальні праці Л. С. Виготського [2; 3]. Ми дотримуємось думки науковця про те, що слова, вимовлені без почуттів є «мертво произнесённые» [2, 134]. Та справді, коли студенти вправляються у використанні мовленнєвих функцій у полілогічному чи діалогічному англійському мовленні, нерідко це мертво вимовлені слова, оскільки студент навіть не намагається емоційно передати своє ставлення до ситуації висловлювання чи до співрозмовника. Часто студенти вимовляють репліки під час взаємодії як роботи, без жодного емоційного забарвлення. Між тим, невербальний аспект передає інколи до 80% інформації. Ми вважаємо, що так відбувається через те, що студенти не отримують відповідної установки. Справді, у комунікативних вправах змальовується ситуація спілкування, з якої зрозумілим є мотив та мета спілкування, але відсутня вказівка на ставлення співрозмовників до цієї ситуації. На нашу думку, до інструкції до вправ доцільно додавати установку на певну емоційну забарвленість мовлення, на те, щоб виразити ставлення до співрозмовника, до ситуації спілкування загалом, проявляти певні якості особистості, «програмуючи» тим самим на добро, розвиваючи позитивні якості особистості.

Для того, щоб визначити, які саме якості особистості можна проявити у полілогічній чи діалогічній взаємодії, яке ставлення виразити, необхідно окреслити ці якості та емоційні можливості мовленнєвих функцій. Вирішуючи це завдання, ми виходили з результатів нашого опитування, у якому студенти визначали позитивні та негативні якості особистості. Це означає, що психологічно вони є готовими до реалізації названих якостей у спілкуванні. Серед позитивних якостей та почуттів студенти зазначили: дружнє ставлення, почуття альтруїзму, взаємодопомога, чуйність, справедливість, життєрадісність, чесність, поступливість, доброта, щирість, пошук компромісів, ввічливість, впевненість, врівноваженість, співпереживання, оптимізм, цілеспрямованість, воля, рішучість, творчість, наполегливість, толерантність, відповідальність, повага, гумор, енергійність, зацікавленість, людяність, мудрість.

Узявши за основу мовленнєві функції та відповідні мовленнєві вирази, перелічені у Програмі з англійської мови для університетів [6, 138–151], ми співвіднесли їх із оптимально доречними якостями особистості та з відповідним емоційним забарвленням.

Так, дружнє ставлення доцільно виказувати під час запрошення, надання згоди чи незгоди на запрошення. Наприклад, звертаючись до людини із запрошенням типу: *Would you like to ...?*, доречно виказати дружнє ставлення до співрозмовника. Так само як і надаючи згоду / незгоду на запрошення.

Якщо не продемонструвати своє дружнє ставлення під час згоди чи відмови, наприклад: *I'd love to / I'm afraid I have already promised to ...*, ваша реакція може звучати грубо, або неввічливо, або «мертво произнесённо» [2, 134].

Мовленнєва функція захоплення типу: *What a ...! How ...!* природньо звучить з життєрадісним емоційним забарвленням.

Вимовляючи: *I'm sorry to keep you waiting*, (мовленнєва функція вибачення), треба усвідомлювати, що від вас очікують чесності та щирості.

Виражаючи мовленнєву функцію підтримки: *That sounds like a good idea / That would be fine*, слушно демонструвати зацікавленість у висловлюванні співрозмовника.

Під час запиту або надання інформації про те, як дістатись певного місця, наприклад: *Could you tell me the way to ...? / Take the first turning to the right / Go straight ahead for ... metres*, доречно показати своє бажання допомогти, виявити чуйність.

Коли співрозмовники просять про пояснення або надають його, варто виказувати дружнє ставлення. Наприклад: *What do you mean, exactly? Didn't you know? As far as I know, ... To be honest ...*

Мовленнєва функція запиту та надання особистої інформації, наприклад: *Have you got? What do you do? Have you ever ...*, передбачає чесність та ввічливість співрозмовників.

Прохання співрозмовника повторити або роз'яснити щось, наприклад, *Could you repeat it, please? I'm sorry. What was that you said?* ввічливо звучить у випадку дружнього ставлення.

Мовленнєва функція надання поради або прохання про неї, наприклад: *What should I do? If I were you, I'd... You'd better... I (don't think) you should...*, сприяє розвитку такої якості особистості, як взаємодопомога.

Мовленнєва функція надання пояснень або прохання про пояснення, наприклад: *What do I do next? And then what? In order to...; As you can see...; Well, I'll tell you one thing*, сприяє розвитку таких якостей особистості, як взаємодопомога, чесність, відкритість, дружнє ставлення.

Мовленнєві функції надання або прохання надати фактичну інформацію (*I'd like to know; I'm looking for...; How much / How often...*), прохання або надання дозволу або заборони (*May I...? Could I...? Do you mind...? Can't...? Mustn't...? Shouldn't...? Had better not*) можуть допомогти у розвитку таких якостей особистості, як: чуйність, справедливість, поступливість, дружнє ставлення тощо.

Уміння досягати єдності думок заради розвитку, поступливість, дружнє ставлення доречно розвивати одночасно із засвоєнням мовленнєвої функції вносити пропозиції чи запитувати про них. Наприклад, *How about ...? Why not ...? Let's ...; Let's not ...; It would be better to ...; You could be ... - ing while I'm away*.

Альтруїзм, взаємодопомогу, чуйність, доброту, щирість можна розвивати із мовленнєвою функцією – прохати про допомогу чи пропонувати допомогу. Наприклад: *Could I possibly have ...? I want to ask you a favour. Is there anything I can do? Would you like me to help you with that?*

Використання мовленнєвих виразів на позначення мовленнєвої функції привертання уваги, наприклад: *I'm sorry to bother you. Listen. Look*, вимагає ввічливого, дружнього ставлення, зацікавленості.

Мовленнєва функція перевірки фактів (*Are you sure? Is that all right? Will that do?*) сприятиме розвитку впевненості, рішучості. Не кожна людина психологічно готова перепитувати чи перевіряти факти. Практика з виразами цієї мовленнєвої функції сприятиме розвитку особистості у цьому напрямку.

Мовленнєва функція порівняння та співставлення – *more ... than; ... is like ...; resembles; ... neither...* – має потенціал виховання толерантності, поваги, гумору, творчості, мудрості.

Мовленнєві вирази на позначення функцій «жалітися», «описувати почуття» (*Everything's fine except for ...; I'm afraid I've got a complaint to make; Well, I'm finding it a bit ...; It makes me ...*) допомагають набутти досвід у врівноваженості, дружньому ставленні до співрозмовників, оскільки англійська дистантна культура передбачає стриманість і практичну відсутність скарг, на відміну від контактної української культури.

Мовленнєві функції «виправлення», «заперечення», «незгода», «розчарування», «оцінка» наприклад: *That's not quite correct; Excuse me, I didn't mean ...; Definitely not; No, you are wrong, I'm afraid; I'm not sure I agree with you; Look at it this way; That doesn't sound so good; I think the first one is very good*, дозволяють розвивати дружнє ставлення, чуйність, ввічливість, відповідальність, повагу, впевненість, рішучість, зацікавленість, підтримку.

Висновки. Отже, проаналізувавши виховний потенціал мовленнєвих функцій, які можна назвати метою і засобом навчання взаємодії під час спілкування англійською мовою, ми виявили можливість реалізації виховного аспекту підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Установка на прояви відповідних якостей особистості та на емоційне забарвлення мовленнєвих

виразів під час практики у полілогічній та діалогічній взаємодії дозволяє розвивати різноманітні якості особистості. Таким чином ми створюємо простір, що сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Ми сприяємо усвідомленню студентами вирішальної ролі рівня розвитку особистості у позитивному результаті полілогічної або діалогічної взаємодії.

Перспективними у заданому напрямку є розвідки щодо системи вправ та завдань на організацію взаємодії з урахуванням можливості проявів якостей особистості та емоційного забарвлення взаємодії.

References

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 96 с.
Vyrobnychi funktsii, typovi zadachi diialnosti ta vminnia uchytela inozemnoi movy [Functions, Typical Tasks and Competences of a Foreign Language Teacher]. (1999). Kyiv, Ukraine : Lenvit.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
Vygotskij, L. S. (1991). Pedagogicheskaja psihologija [Educational Psychology]. Moscow, Ukraine : Pedagogika.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
Vygotskij, L. S. (1983). Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T.3. Problemy razvitija psihiki [Problems of Psychological Development]. Moscow, Ukraine : Pedagogika.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 344 с.
Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii [Methods of Intercultural Foreign Language Communicative Competence Formation] (2011). Kyiv, Ukraine : Lenvit.
5. Навчальні програми з іноземних мов [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programy-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
Navchalni programy z inozemnykh mov [Foreign Languages Curricula]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programy-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. Київ : 2001. 245 с.
Programa z anglijs'koyi movy` dlya universy`tetiv / insty`tutiv (p'yaty`richny`j kurs navchannya) [Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Five-Year Course)]: Proekt (2001). Kyiv, Ukraine : Kyiv. derzh. lingv. un-t ta in.
7. Смоліна С. В. Стан усвідомлення поняття «особистість» студентами – майбутніми учителями англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Вип. 156. (Серія: Педагогічні науки)*. Чернігів: НУЧК, 2018. С. 134–139.
Smolina, S. V. (2018). Stan usvidomlennya poniattia «osobystist» studentamy – majbutnimi uchyteliamy anhliiskoi movy [The State of Future Teachers' of English Awareness of the Concept "Personality"]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka (Seriya: Pedahohichni nauky)*, 156, 134–139.
8. Смоліна С. В. Стан підготовки майбутніх вчителів англійської мови (виховний аспект). *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Вип. 5 (161). (Серія: Педагогічні науки)*. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 193–196. DOI: 10.5281/zenodo.3667485
Smolina, S. V. (2019). Stan pidgotovky maibutnix vchyteliv anhliiskoi movy (vykhovnyi aspekt) [Future teachers of English upbringing]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka (Seriya: Pedahohichni nauky)*, 161, 193–196. DOI: 10.5281/zenodo.3667485
9. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Дніпро : Вид-во ДУЕП, 2005. 248 с.

- Tarnopolskyi, O. B. (2005). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshhomu movnomu zakladi osvity: Navchalnyi posibnyk [Methods of Foreign Language Teaching in a Tertiary Higher Education Institution: Textbook]*. Dnipro, Ukraine : DUEP.
10. Черноватий Л. М., Карабан В. І., Набокова І. Ю., Рябих М. В. Практичний курс англійської мови. Частина І. Підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»). Вінниця: Нова книга, 2005. 432 с.
- Chernovatyi, L. M., Karaban, V. I., Nabokova, I. Yu., and Riabikh, M. V. (2005). *Praktychnyi kurs anhliiskoi movy [Practical Course of English. Part 1]*. Vinnytsia, Ukraine : Nova knyha.

Smolina S.

ORCID 0000-0003-0907-2054

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Methodology of Teaching Foreign Languages,
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine) E-mail: svitlanapost@ukr.net*

SPEECH FUNCTIONS AND PERSONALITY QUALITIES INTERRELATION

The educational system of Ukraine requires fundamental teacher training for a New Ukrainian School. Such training should provide for the development of the personality of a future teacher of English in general, and in the process of education and formation of foreign language intercultural communicative competence in particular. There is a contradiction between the needs of Ukrainian society for Foreign language teachers for the New Ukrainian School and the lack of such teachers' proficiency (educational aspect).

The purpose of this paper is to analyse the educational potential of speech functions; to correlate speech functions with the corresponding attitude of the speaker to the interlocutor, to the situation of communication in general; and the ability to show and develop personality qualities.

Methodology: analysis and comparison of research objects. That is, the analysis of speech functions in the interaction of interlocutors and the synthesis of speech functions and emotional colouring of the situation and manifestations of personality qualities.

Scientific novelty: for the first time, the speech functions of interaction of interlocutors are correlated with the emotional colouring of the situation and the manifestations of personal qualities.

Conclusions. The educational potential of speech functions is analysed; speech functions are correlated with the corresponding attitude of the individual to the interlocutor, the situation of communication in general, and the ability to show and develop personality qualities, the prospects for further research in this direction are indicated. Research on the system of exercises and tasks for organizing interaction, taking into account the possibility of manifestations of personal qualities and emotional colouring of interaction, is promising in this direction.

Keywords: English teacher training, education, personality, personality qualities, speech functions.

Стаття надійшла до редакції: 02.11.2020

Рецензент: **О. П. Биконя**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Академії державної пенітенціарної служби

СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ КОНТРОЛЮ ТА ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ УМІНЬ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто період зародження і становлення методики контролю та взаємоконтролю умінь іншомовного монологічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов з середини 50-х і до кінця 60-х років ХХ століття.

Мета статті полягає у ретроспективному дослідженні періоду створення методики контролю та взаємоконтролю монологічного мовлення як системи та в аналізі її складових.

Методологія дослідження базується на основі хронологічного, історичного, системного та свідомо-практичного підходів. Так, завдяки хронологічному підходу, розкриття процесу становлення методики контролю та взаємоконтролю іншомовного монологічного мовлення майбутніх учителів відбувалось у певній хронологічній послідовності. Історичний підхід дозволив, спираючись на історичні факти, зробити висновки щодо розвитку методики перевірки монологічних висловлювань студентів. Системний підхід ліг в основу опису методики як системи, а свідомо-практичний визначив особливості контролю та взаємоконтролю монологів майбутніх учителів з точки зору практичного спрямування.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше було досліджено генезу створення методики контролю та взаємоконтролю іншомовного монологічного мовлення майбутніх учителів як методичну систему. Отримані результати будуть застосовані для удосконалення сучасної методики перевірки рівня сформованості компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в іншомовному монологічному мовленні.

Висновки. В результаті аналізу історичних джерел того періоду, з'ясовано фактори, що сприяли становленню згаданої методики як системи з цільового, змістового, процесуального та оцінно-результативного компоненту. В межах цільового та змістового компонентів визначено мету та об'єкти контролю і взаємоконтролю умінь монологічного мовлення. Процесуальний компонент містить ретроспективний аналіз видів, форм, засобів і прийомів контролю та взаємоконтролю монологічних висловлювань майбутніх учителів. В оцінно-результативному компоненті розкрито особливості процесу оцінювання іншомовних монологів того періоду.

Ключові слова: контроль, взаємоконтроль, іншомовна освіта, монологічне мовлення, майбутні учителі.

Якісна підготовка учителя іноземної мови (ІМ) в умовах впровадження дистанційної форми навчання, зростання ролі самостійної роботи в опануванні мовленнєвими компетентностями та застосування рефлексивного підходу неможлива без дієвої системи контролю (Кн). Створення такої вимагає не лише урахування сучасних методів і підходів до перевірки, а й вивчення попереднього історичного досвіду. Важливим показником сформованості комунікативної компетентності учителя є сформованість усно-мовленнєвої компетентності. Історично у нашій країні склалося так, що перевірка вмінь діалогічного та монологічного мовлення (ММ) відбувалася диференційовано, проте, як стверджують деякі дослідники (Є. М. Барбаш, О. О. Миролюбов, А. С. Родоманченко), пріоритетним залишався саме монолог. Відтак, методика Кн іншомовного ММ майбутніх учителів ІМ, з одного боку, має тривалу історію становлення та розвитку в педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО), а з іншого, потребує змін та удосконалення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел доводить, що генеза методики контролю іншомовних компетентностей у різні історичні періоди є недостатньо вивченою. Значний внесок у дослідження історії розвитку шкільної системи Кн від 60-х років і до сьогодні зробила Є. М. Барбаш. Організації Кн навчальної діяльності майбутніх учителів ІМ у вищих

педагогічних закладах освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття присвячене дисертаційне дослідження В. В. Панченко. Більшою мірою в літературі висвітлено питання історії тестування, що розглядається у працях С. Р. Балуян, Л. В. Банкевича, В. А. Кокоти, І. А. Рапопорта, І. А. Цатурової. Важливим джерелом інформації про історичний розвиток об'єктів, видів, форм і прийомів контролю є ґрунтовна монографія О. О. Миролубова «Історія вітчизняної методики навчання іноземних мов» (наводимо у власному перекладі), що охоплює період від 1860 і до 80-х років ХХ століття. Як бачимо, історія становлення та розвитку методики Кн та взаємоконтролю (Вк) умінь, а пізніше компетентності ММ майбутніх учителів залишилися поза увагою науковців.

Таким чином, **метою статті** є дослідження історії становлення методики Кн та Вк умінь ММ майбутніх учителів у педагогічних ЗВО в середині 50–60-х років ХХ століття як цілісної методичної системи.

Основні результати дослідження. Початок становлення методики Кн та Вк компетентності ММ майбутніх учителів як системи, на нашу думку, розпочався з середини 50-х та тривав протягом 60-х років ХХ століття. Обґрунтуємо це твердження. Ще на початку 50-х років ХХ ст., як зазначає В. В. Безлюдна, Міністерство освіти УРСР звітувало про незадовільний стан викладання та вивчення ІМ у школі та необхідність покращення підготовки випускників факультетів та інститутів ІМ [4, 129]. Низький рівень володіння ІМ випускників був пов'язаний із домінуванням у системі іншомовної освіти граматико-перекладного методу, що давав глибокі теоретичні знання граматичного матеріалу, але не дозволяв випускникам користуватися мовою у практичних цілях. Практичною метою навчання ІМ в цей час були читання та переклад [9, 259]. Поступово в радянському суспільстві назріла потреба у спеціалістах, які вільно володіють усним іншомовним мовленням. Проаналізувавши наукові праці з професійної та методичної підготовки учителів Є. М. Барбаш, В. В. Безлюдної, І. І. Волотівської, І. О. Гайдай, нам вдалося виокремити низку факторів, що сприяли популяризації усного мовлення. До них відносимо наступні:

- 1) початок процесу «десталінізації» та курс М. С. Хрущова на зміни в країні;
- 2) розширення культурних зв'язків із зовнішнім світом та співпраця з науковцями різних країн;
- 3) розвиток прямого та свідомо-практичного методів;
- 4) гостра необхідність у вчителів ІМ для шкіл та шкіл-інтернатів;
- 5) підвищення суспільного інтересу до вивчення мов.

Одним із перших офіційних документів, що підтвердив зміну вектора державної політики у сфері вищої іншомовної освіти, став наказ Міністерства вищої освіти СРСР від 21 вересня 1955 року «Про покращення викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах», за яким викладання ІМ в усіх ЗВО вводилося з 1 по 4 курс; головною метою навчання залишались читання та переклад, але була вказівка «сприяти всім бажаючим у вивченні розмовної мови» [7, 113]. З 1955 року вийшла ще ціла низка документів, пов'язаних з реформуванням вищої іншомовної освіти, але найбільш визначальним для становлення системи контролю усного мовлення у закладах вищої освіти є Постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 року «Про поліпшення вивчення іноземних мов», за якою «Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР пропонувалося внести зміни до навчальних планів університетів, у першу чергу з гуманітарних спеціальностей, з тим, щоб особи, які закінчують їх, вільно володіли іноземною мовою; усунути елементи лібералізму, наявні в практиці оцінки знань студентів з іноземних мов; вжити заходів до широкого розгортання у вищих навчальних закладах позааудиторної роботи, що сприяє підняттю рівня знань студентів з іноземних мов» [11]. Таким чином, вперше склалися всі умови для становлення методики Кн та Вк ММ у педагогічних ЗВО як системи, що складається з цільового, змістового, процесуального та оцінно-результативного компонентів. Розглянемо кожен із цих компонентів детальніше.

Цільовий компонент методики Кн та Вк умінь ММ майбутніх учителів відображає мету та завдання контрольної діяльності. *Змістовий компонент* включає об'єкти Кн та тісно пов'язаний із практичною метою навчання. На початку 60-х років метою Кн ММ у педагогічних ЗВО, з одного боку, були аналіз та перевірка умінь монологічного висловлювання студентів, а з іншого, перевірка сформованості лексичних, граматичних і фонетичних навичок, адже, як стверджує О. О. Миролубов, у той час методисти пропонували перевіряти засвоєння мовного матеріалу через Кн мовленнєвих умінь [7, 307]. Об'єктами Кн та Вк ММ студентів педагогічних ЗВО стали такі вміння: вміння висловлювати одну закінчену думку, вміння логічно розвивати висловлювання, вміння включати у висловлювання елементи міркування та аргументації [Там само, 308].

Процесуальний компонент методики Кн і Вк умінь ММ майбутніх учителів включає види, форми, засоби та прийоми перевірки та вимоги до них. Аналіз історичних документів і методичних статей того періоду дозволив виявити, що у 60-х роках у педагогічних ЗВО застосовувалися такі види Кн за часом проведення: *поточний, тематичний, семестровий та підсумковий*. *Поточний Кн* залишався в руках викладачів, і вони самі обирали форми його проведення. Метою такого Кн здебільшого було виявити рівень сформованості навичок усного мовлення, але інколи перевірялися й вміння ММ. Основними формами проведення *поточного Кн ММ* були: *фронтальна усна, яка*

проводилася за допомогою прийомів – *розгорнуті відповіді на запитання до тексту, переказ тексту по черзі, доповнення переказу; та індивідуальна усна*, що проводилася в основному за допомогою прийому – *переказ тексту*. Про популярність останнього прийому свідчить велика варіативність переказів, що зустрічаються у літературі того історичного періоду: *переказ прочитаного або прослуханого тексту, переказ тексту з рідної мови на іноземну, переказ змісту фільму* [5, 22–29]. Що стосується використання *поточного Вк* (в умовах тоталітарної держави він міг бути лише *поточним*), то в 60-х роках ХХ століття навколо цього питання точилися постійні дискусії. Так, одні науковці наполягали на його застосуванні, а інші говорили, що Кн – це прерогатива вчителів. Проти використання Вк ММ виступала, наприклад, Г. В. Рогова, стверджуючи, що учень має зосереджуватися на змісті повідомлення, а не на помилках [13, 17]. Разом з тим, Вк ММ виступав обов'язковою умовою для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, тому викладачі педагогічних ЗВО, як стверджує О. Б. Шендерук, уже з I курсу впроваджували «педагогізацію навчального процесу», що передбачала висловлювання лише ІМ, слухання та виправлення помилок своїх товаришів [14, 107]. Отже, як свідчать вищезгадані джерела, в 60-х роках під час поточного Кн ММ впроваджуються елементи і Вк. Інструктивний лист Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 10 серпня 1963 року «Про календарно-тематичний план викладача» доводить, що у ЗВО залишався також і тематичний принцип організації навчання, відповідно у ньому прописувалися і планувалися контрольні заходи в кінці певної теми [10]. *Тематичний Кн ММ* відбувся в індивідуальній усній одномовній формі з використанням прийомів: *виступ за ситуацією у межах теми, що вивчається (Б. А. Лапідус); перефрази; описи картинки чи серії картинок; складання підготовлених і непідготовлених доповідей за темою* [14, 109]. В *поточному та тематичному Кн* викладачі активно застосовували різні засоби Кн, серед яких картинки або серії картинок для монологів-описів, фільми для переказів, алоскопи та діаскопи для демонстрації зображень з метою створення монологічних висловлювань. Крім того, вже на той час студентам пропонувалося записувати підготовлені монологи на плівку з подальшою перевіркою їх викладачем [Там само, 109].

Оцінно-результативний компонент тісно пов'язаний з *семестровим та підсумковим Кн ММ*, адже метою такого Кн є перевірка рівня сформованості умінь ММ та його оцінювання. Провідними формами семестрового та підсумкового Кн у ЗВО залишалися *заліки та екзамени*, що проводилися в кінці кожного семестру. Практичний курс ІМ, як свідчить навчальний план педагогічного інституту 1963 року, представлений у дослідженні В. В. Безлюдної, перевірявся більшою мірою за допомогою *екзаменів* [4, 448]. Екзаменаційна картка з ІМ складалася з 2 питань: перше передбачало читання, переклад і переказ тексту, а друге – монологічне висловлювання на одну із тем, вивчених протягом семестру [14, 110]. Оцінювання в ЗВО згідно Постанови Ради Міністрів СРСР від 21 березня 1961 року «Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади СРСР» здійснювалося за допомогою оцінок «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» [12]. Перевірка рівня володіння монологічним висловлюванням студентів передбачала розробку критеріїв оцінювання монологу. На початку 60-х років, не зважаючи на практичну спрямованість у навчанні ІМ, домінуючим критерієм у оцінюванні ММ залишалася *коректність мовлення*, тобто зосередженість на граматичних, лексичних та фонетичних помилках. Проте вже до середини 60-х років методисти приходять до єдиної думки, що для здійснення акту комунікації коректність мовлення є лише додатковим критерієм. У 1965 році у статті «Критерії та норми оцінок монологічного мовлення» І. І. Антонова виокремила такі параметри оцінювання монологів: 1) послідовність та логічність викладення думки; 2) правильність використання вивчених мовленнєвих зразків; 3) правильність оформлення понять і фактів дійсності у відповідності до норм мови; 4) повнота висловлювання та відповідність змісту ситуації при темпі мовлення, що дорівнює темпу мовлення висловлювання рідною мовою [2, 36–44]. Таким чином, до кінця 60-х років в оцінюванні ММ майбутніх учителів викладачі більше орієнтувалися на вміння вирішувати комунікативне завдання, здійснювати висловлювання в умовах певної комунікативної ситуації і на відносно правильне використання мовленнєвих моделей [7, 7].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши історичний період з середини 50-х і до кінця 60-х років ХХ століття, нами було з'ясовано, що в цей час склалися необхідні умови для становлення методики контролю та частково взаємоконтролю умінь монологічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов як системи з цільовим, змістовим, процесуальним та оцінно-результативним компонентами. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в історичному огляді згаданої методики у 70–80 роках ХХ століття.

References

1. Антонова И. И., Филясова Л. А. Проверка речевых умений и навыков в процессе работы над их развитием. *Иностранные языки в школе*. 1961. № 3. С. 61–66.
Antonova, I. I., & Filyasova, L. A. (1967). Proverka rechevykh umeniy i navykov v protsesse raboty nad ikh razvityem [Checking Communicative Skills in the Process of their Development]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 3, 61–66.

2. Антонова И. И. Критерии и нормы оценок монологической речи. *Иностранные языки в школе*. 1965. № 6. С. 36–45.
Antonova, I. I. (1965). Kriterii i normy otsenok monologicheskoy rechi [Criteria and Standards of Speech Production Assessment]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 6, 36–45.
3. Барбаш Є. М. Розвиток системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Київ. 2019. 247 с.
Barbash, Ye (2019). Rozvitok systemy kontrolyu navchalnykh dosyagnen uchniv z inozemnoï movi u shkolakh Ukrainy (60-ti rr. 20 st. – pochatok 20 st.) [Development of the System of Assessing Students' Achievements in Foreign Language Skills in the Schools of Ukraine (60s – the beginning of the 20th Century)]. (*Candidate's Thesis*). Zhitomirskiy derzhavniy universitet imeni Ivana Franka. Kyiv, Ukraine.
4. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 514 с.
Bezlyudna, V. (2018). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchytyeliv inozemnykh mov u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1948–2016) [Theory and Practice of Professional Training of Pre-Service Foreign Language Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine (1948–2016)]. (*Doctor's Thesis*). Rivnenskiy derzhavniy humanitarniy universytet. Rivne.
5. Лapidус Б. А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи. *Иностранные языки в школе*. 1961. № 2. С. 22–29.
Lapidus, B. A. (1961). Kombinirovannyye uprazhneniya pri obuchenii ustnoy rechi [Combined Exercises for Teaching Oral Communication]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2, 22–29.
6. Миролубов А. А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 1999. 78 с.
Miroyubov, A. (Red.). (1999). Voprosy kontrolya obuchennosti uchasihhsya inostrannomu yazyku [The Issues of Assessing Students' Proficiency in Foreign Languages]. Obninsk, Russia : Titul.
7. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: Ступени, 2002. 448 с.
Miroyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [History of Home Methodology of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Russia : Stupeni.
8. Мусихина О. Н. К истории организации изучения иностранных языков в КГБТУ. *Известия вузов. Пищевая промышленность*. 2009. № 5–6. С. 113–115.
Musikhina, O. (2009). K istorii organizatsii izucheniya inostrannykh yazykov v KGBTU [To the History of Organizing Foreign Language Learning in KGBTU]. *Izvestiya vuzov. Pishcheyaya promyshlennost – News from Higher Education Institutions. Food Industry*, 5–6, 113–115.
9. Ніколасва С. Ю. Від «навчання іноземної мови» до «міжкультурної іншомовної освіти»: сторічна історія цілей навчання (1917–2017 роки). *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 256–260.
Nikolaieva, S. Yu. (2017). Vid «navchannia inozemnoi movy» do «mizhkulturnoi inshomovnoi osvity»: storichna istoriia tsilei navchannia (1917–2017 roky) [From «Teaching Foreign Languages» to «Intercultural Foreign Language Education»: Centenary History of the Purposes of Teaching]. *Molodyi vchenyi – Young Researcher*, 8, 256–260.
10. О календарно-тематическом плане преподавателя: Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 10.08.1963 г. – № Т – 13/820. – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5983.htm (дата звернення: 31.10.2020).
Ministerstvo vysshego i srednego spetsialnogo obrazovaniya SSSR (1963). O kalendarno – tematicheskom plane prepodavatelya [About the Course Schedule of the Teacher]: instruktivnoye pismo ot 10 avgusta, № Т – 13/820. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5983.htm.
11. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совета Министров СССР от 27.05.1961 г. №468. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm. (дата звернення: 30.10.2020).
Sovet Ministrov SSSR (1961). Ob uluchshenii izucheniya inostrannykh yazykov [About the Improvement of Teaching Foreign Languages]: postanovlyeniye ot 27 maya, № 468. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm.
12. Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР: Постановление Совета Министров СССР от 21.03. 1961. № 251. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/9053534> (дата звернення 1. 11. 2020) Sovet Ministrov SSSR. (1961).
Ob utverzhdenii Polozheniya o vysshikh uchebnykh zavedeniyakh SSSR [About the Validation of the Manual of Higher Educational Establishments in the USSR]: Postanovleniye ot 21 marta. Retrieved from <http://docs.cntd.ru/document/9053534>.

13. Рогова, Г. В. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. *Иностранные языки в школе*. 1965. № 5. С. 14–21.
Rogova, G. V. (1965). Voprosy organizatsii obucheniya inostrannym yazykam v starshikh klassakh [The Issues of Organizing Teaching Foreign Languages in Senior Forms]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 5, 14–21.
14. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернігівський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Чернігів. 2017. 263 с.
Shenderuk, O. (2017). Problema rozvytku profesionalizmu maibutnikh vykladachiv inozemnoi movy u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna 20 stolittia – pochatok 21 stolittia) [The Problem of Professional Development of Pre – Service Foreign Language Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine (Middle of the 20th Century – Beginning of the 21st Century)]. (*Candidate's Thesis*). Chernihivskiy natsionalnyi universytet imeni T. H. Shevchenka. Chernihiv, Ukraine.

Stelmakh D.

ORCID 0000-0001-5537-6740

*Ph.D. student at Methodology of Teaching Foreign Languages and IC Technologies,
Kyiv National Linguistic University
(Chernihiv, Ukraine) E-mail: di_stelmah@gmail.com*

EMERGENCE OF THE METHODOLOGY OF ASSESSMENT AND PEER ASSESSMENT OF SPEECH PRODUCTION SKILLS OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Studied in this article is the period of emergence and development of the methodology of assessment and peer assessment of speech production skills of pre-service foreign language teachers from the middle of 50s to the end of 60s of the 20th century.

The purpose of the article is a retrospective investigation of the period of creation of the methodology of assessment and peer assessment of speech production skills in a foreign language as a system and the analysis of its components.

The methodology of the research is based on the chronological, historical, system, and practical approaches. Due to the chronological approach, development of the methodology of assessment and peer assessment of speech production skills in a foreign language of pre-service teachers was described in a chronological order. A historical approach allowed relying on some historical facts and draw conclusions about the development of the methodology of diagnosing students' monologues. A system approach provided for describing the methodology as a system, while the practical one helped us analyze the peculiarities of assessment and peer assessment of pre-service teachers' monologues from the point of view of their practical use.

Scientific novelty of the research lies in the fact that it is the first investigation of the genesis of creation of the methodology of assessment and peer assessment of speech production skills in a foreign language of pre-service teachers as a system. The results received will be used to improve the methodology of assessment of speech production competence of the teacher-trainees.

Conclusions. As a result of the analysis of historical sources of that period, described are the factors that enhanced the emergence of the methodology of assessment and peer assessment of teacher-trainees' speech production skills as a system which consists of such components as: purpose, content, process and result. Purpose and content components provided for determining the purpose and objects of the assessment. Process component contains the retrospective analysis of the kinds, forms, means and techniques of assessment and peer assessment of teacher-trainees' speech production. Result component deals with the peculiarities of the process of grading monologues in a foreign language.

Key words: assessment, peer assessment, foreign language education, speech production, pre-service teachers.

Стаття надійшла до редакції 03.11.2020

Рецензент: С. Ю. Ніколаєва, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету

УДК 378.147:811.111

Шевкопляс Л. В.

ORCID 0000-0002-0834-9165

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та методики викладання іноземних мов
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) E-mail: milashevko@plias@gmail.com

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ ПОДКАСТІВ

У статті розглядається проблема формування англomовної компетентності в аудіюванні з використанням матеріалів подкастів у майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Уточнено цілі, зміст та структурні компоненти компетентності в аудіюванні. Обґрунтовано три етапи формування англomовної компетентності в аудіюванні у процесі самостійної роботи (підготовчий, основний, підсумковий).

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики формування англomовної компетентності в аудіюванні з використанням матеріалів подкастів у майбутніх учителів англійської мови у процесі самостійної роботи.

Методологія дослідження ґрунтується на використанні таких методів, як: узагальнення, аналіз, порівняння, формулювання умовиводів, а також на експериментальній перевірці запропонованої методики.

Наукова новизна. На основі описаних теоретичних положень розроблено підсистему вправ для формування англomовної компетентності в аудіюванні з використанням матеріалів подкастів у майбутніх учителів у процесі самостійної роботи, а також укладено модель організації навчання на її основі. Доведено, що найраціональнішим є використання вправ на підготовчому етапі у такому кількісному співвідношенні: 20% – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 50% – на формування мовленнєвих навичок аудіювання, 30% – на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання.

Висновки. В результаті проведеного наукового дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально підтверджено ефективність методики формування англomовної компетентності в аудіюванні з використанням матеріалів подкастів у майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

Ключові слова: англomовна компетентність в аудіюванні, самостійна робота, навчальна автономія, майбутні вчителі англійської мови.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної освіти є оволодіння майбутнім учителем комплексом знань, формування навичок і розвиток умінь, необхідних для самостійного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою (ІМ). В умовах прискорених темпів накопичення інформації виникає потреба в розвитку вмінь і навичок самостійної роботи (СР), що уможливить майбутнім фахівцям вдосконалення вмінь сприймати на слух і розуміти аудіотексти (АТ).

У процесі організації СР з аудіювання необхідно врахувати наявні суперечності між: забезпеченням особистісної орієнтації навчального процесу та недостатньою підготовкою студентів до навчання під час СР; збільшенням питомої ваги СР у навчанні й нерозробленістю відповідних форм і прийомів організації СР; необхідністю розуміння студентами особливостей аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, розвитку їхніх метакогнітивних умінь, що уможливають самостійну діяльність та сприяють вдосконаленню вмінь розуміння АТ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі формування компетентності в аудіюванні (КА) присвятили свої роботи багато вітчизняних дослідників. О. Б. Бігич, О. Ю. Бочкарьова, Н. І. Гез, Н. В. Єлухіна, Н. Є. Жеренко, В. Г. Златніков, Л. І. Іванова, Л. Ю. Куліш, В. В. Черниш узагальнили

та класифікували вправи для навчання аудіювання, сформулювали вимоги щодо організації етапів навчання аудіювання. Психологічні механізми аудіювання досліджували Н. В. Агеева, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, Л. Ю. Куліш. Зарубіжні дослідники (Л. Вандергріфт, М. Рост) описали труднощі сприйняття іншомовного АТ, роль компенсаторних стратегій під час аудіювання, різні види аудіювання тощо. Дисертаційні дослідження стосуються питань формування аудитивної компетентності у студентів мовних ЗВО. О. Ю. Бочкарьова приділила увагу навчанню професійно орієнтованого аудіювання. Методика навчання аудіювання полемічних текстів студентів старших курсів педагогічного ЗВО стала предметом дослідження К. М. Бржозовської. У дослідженні Р. І. Вікович теоретично обґрунтовано та розроблено методику навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англomовних теленовін. Питання організації само- та взаємоконтролю рівня сформованості англomовної КА в студентів – майбутніх філологів були висвітлені Я. А. Крапчатова. А. М. Леус розробила методику навчання аудіювання радіомовлення. Проблему навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови дослідила О. А. Мацнева. О. О. Сіваченко запропонувала методику навчання аудіювання англomовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей. Важливим для майбутніх учителів є розвиток умінь організації діяльності у позааудиторний час. Проблема організації СР була об'єктом дослідження багатьох учених (М. Г. Гордієнко, Т. М. Гусак, І. П. Задорожна, Л. І. Іванова, А. Є. Капаєва, А. В. Конишева, Н. В. Майєр, О. Г. Малінко, Т. Н. Педан, Ю. В. Петровська, Т. Д. Речкина, А. В. Рубцова, І. Г. Широкова, О. М. Щеголева, Г. М. Юшко).

Усе викладене вище дозволяє стверджувати, що проблема формування англomовної КА майбутніх учителів у процесі СР не може вважатися теоретично дослідженою і практично розробленою.

Мета. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування англomовної КА з використанням матеріалів подкастів у майбутніх учителів у процесі СР.

Методологія. Для розв'язання поставлених завдань було застосовано такі методи дослідження: теоретичні (критичний аналіз, синтез і узагальнення положень вітчизняних та іноземних джерел із психології, педагогіки, лінгвістики, методики навчання ІМ, чинних програм, сучасних нормативних документів); емпіричні (опитування студентів з метою виявлення їхнього ставлення до різних аспектів формування англomовної КА у процесі СР, наукове спостереження за перебігом навчання аудіювання майбутніх учителів у процесі СР, прогнозування та моделювання навчального процесу згідно із розробленою методикою; проведення педагогічного експерименту для перевірки ефективності запропонованої методики навчання).

Наукова новизна полягає в тому, що в дослідженні теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування англomовної КА майбутніх учителів на 1 курсі ЗВО у процесі самостійної роботи шляхом визначення змісту такого навчання та розробки підсистеми вправ з використанням подкастів.

Результати дослідження. Соціальне замовлення суспільства визначає необхідність підготовки кваліфікованого фахівця, здатного протягом життя до цілеспрямованого вдосконалення рівня володіння ІМ. Професійна діяльність учителя ІМ передбачає його участь у міжкультурному спілкуванні. У своїй професійній діяльності вчителі ІМ повинні розуміти на слух англomовні доповіді, лекції, брати участь у міжнародних конференціях, відвідувати семінари іноземних викладачів, обговорювати професійні питання із закордонними колегами тощо. Отже, розвиток умінь розуміти на слух АТ є запорукою їхньої успішної професійної діяльності. В умовах збільшення навчальних годин на СР студентів постає питання оволодіння вміннями здійснювати самостійну навчальну діяльність. Отже, особливого значення набуває проблема розвитку умінь СР у майбутніх учителів з метою забезпечення їхньої самоосвіти в сучасних умовах інформаційного суспільства.

У дослідженні поняття англomовна КА розглядаємо як здатність особистості розуміти АТ, що ґрунтується на взаємодії відповідних знань, навичок і вмінь, а також психологічній готовності до аудіювання та рефлексії мовленнєвих дій. Вивчення наукових джерел з досліджуваної проблеми [1; 2; 4; 7] дозволило виокремити основні складові англomовної КА, її зміст і структуру. Зокрема визначено, що предметний аспект змісту навчання аудіювання складається зі сфер та видів спілкування, психологічних та мовленнєвих ситуацій та ролей, комунікативних цілей і намірів, тем, проблем, соціальних ситуацій, мовного матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного), мовленнєвого матеріалу (мовленнєвих зразків різних рівнів, текстів), лінгвосоціокультурних знань (знань про культуру країни, мова якої вивчається, особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови тощо), навчальних знань (про метакогнітивні стратегії, стратегії використання ІМ в аудіюванні, комунікативні стратегії). До процесуального аспекту змісту навчання аудіювання відносимо навички

оперування мовним матеріалом, мовленнєві, соціокультурні та навчальні вміння здійснювати комунікацію. Виділено вміння аудіювання у процесі СР, а саме: 1) вміння розуміння загального змісту АТ; 2) вміння вибіркового розуміння АТ; 3) вміння повного розуміння АТ; 4) рефлексивно-мотиваційні вміння; 5) вміння реалізації навчальної діяльності; 6) вміння самоконтролю та рефлексії; 7) інструментально-організаційні вміння.

Спираючись на дослідження Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскової, І. П. Задорожної та інших методистів, проаналізовано принципи відбору змісту СР з аудіювання, до яких віднесено: принцип необхідності та достатності змісту для реалізації цілей навчання, принцип доступності та посиленості змісту в цілому та окремих його частин, принцип залежності змісту СР від змісту аудиторної роботи, принцип відповідності змісту навчання віковим інтересам, комунікативним потребам та інтелектуальному рівню студентів – майбутніх учителів.

У результаті вивчення наукових джерел до психолінгвістичних передумов вдосконалення англomовної КА віднесено високий рівень розвитку психологічних механізмів, підвищену емоційну чутливість у зв'язку зі зміною соціального статусу, високий рівень тривожності стосовно аудіювання як виду МД, недостатню сформованість здатності студентів першого курсу до самонавчання. Визначено, що навчання аудіювання має базуватись на положеннях особистісно-діяльнісного підходу з урахуванням мотивів навчальної діяльності [6].

З метою розробки методики було розглянуто сутність поняття СР, яка визначається як пізнавальна діяльність, що здійснюється з метою вдосконалення набутих навичок та вмінь, забезпечується метакогнітивними вміннями, високим рівнем самосвідомості та самодисципліни студентів. Разом з тим було проаналізовано компоненти СР, що включають: цілі СР, інструктивно-методичні матеріали (завдання для СР, інструкції щодо її виконання, пам'ятки, методичні вказівки тощо), методи, форми і засоби виконання СР [3].

Джерелом відбору АТ для розвитку вмінь аудіювання були обрані подкасти, оскільки вони дозволяють реалізувати цілі формування КА у процесі СР, розвивають культуру сприйняття іншомовного АТ з метою підготовки до міжкультурного спілкування. До переваг використання такого сервісу Інтернету, як подкастинг у системі навчання аудіювання ми відносимо: 1) вільний доступ до навчальних матеріалів; 2) можливість багаторазового прослуховування аудіоповідомлень; 3) постійне оновлення матеріалів, що стимулює мотивацію до навчання; 4) відповідність представлених АТ вимогам до сучасних навчальних матеріалів; 5) можливість отримання нових АТ заданої тематики; 6) аудіовізуалізація сприйняття; 7) наявність скриптів АТ.

Відбір АТ з директорій подкастів здійснювався за критеріями: доступності та посиленості для використання у СР; новизни та мотиваційної цінності; автентичності; відповідності віковим особливостям студентів, їхньому життєвому досвіду та професійним потребам; тематичності; виховної цінності; жанрової та типологічної різноманітності; тривалості звучання АТ.

Встановлені цілі та зміст формування англomовної КА стали підґрунтям для розробки підсистеми вправ для формування англomовної КА майбутніх учителів у процесі СР. Так, метою *підготовчого етапу* є розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання у СР, формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок аудіювання та розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь. На *основному етапі* відбувається розвиток умінь розуміння загального змісту АТ, умінь вибіркового розуміння АТ, умінь повного розуміння АТ, інструментально-організаційних умінь та вмінь реалізації навчальної діяльності. *Підсумковий етап* спрямований на вдосконалення вмінь аудіювання у процесі СР з одночасним формуванням умінь самоконтролю та рефлексії набутого рівня володіння англomовної КА [5, 343–346].

В ході дослідження було розроблено підсистему вправ для формування англomовної КА майбутніх учителів у процесі СР, яка складається з трьох груп вправ для: 1) формування мовленнєвих навичок та розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання; 2) розвитку та вдосконалення метакогнітивних умінь у СР з аудіювання; 3) розвитку і вдосконалення вмінь аудіювання у СР.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики було висунуто таку *гіпотезу* дослідження: ефективність формування англomовної КА майбутніх учителів у процесі СР досягається за таких умов: поетапної організації навчання, розвитку й вдосконалення метакогнітивних умінь у СР шляхом застосування груп вправ підготовчого етапу з відсотковим розподілом груп вправ, який зазначено у варіанті Б запропонованої методики, використання навчального щоденника як засобу навчання.

Варійованою умовою експерименту було різне кількісне співвідношення вправ на підготовчому етапі роботи (варіанти методики А та Б).

Згідно з варіантом методики А студенти ЕГ1 та ЕГ2 виконували вправи у такому кількісному співвідношенні: 50% – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 30% – на

формування мовленнєвих навичок аудіювання, 20% – на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Варіант методики А передбачав перевагу використання студентами вправ для формування рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, сформованість яких дозволяє студентам ефективно організувати процес прослуховування та розуміння АТ. При цьому майбутнім учителям не бракує точності розуміння АТ, що зменшує ймовірність їх помилкового розуміння. Збільшення кількості рефлексивно-мотиваційних вправ підсилювало мотивацію до слухання, що допомагало студентам долати труднощі при сприйнятті на слух текстів.

Згідно з методикою варіанту Б, студенти ЕГ3 та ЕГ4 виконували вправи на підготовчому етапі у такому кількісному співвідношенні: 30% – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 50% – на формування мовленнєвих навичок аудіювання, 20% – на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Варіант методики Б передбачав зменшення кількості вправ для розвитку рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання за рахунок збільшення вправ на формування мовленнєвих навичок аудіювання та вправ на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання, сформованість яких дозволяє майбутнім учителям передбачати зміст АТ.

Експериментальне навчання передбачало визначення рівня сформованості англомовної КА у майбутніх учителів до та після експериментального навчання. Спираючись на проаналізовані компоненти змісту навчання, розроблено критерії оцінювання рівня сформованості англомовної КА. За критерієм повноти розуміння об'єктом контролю виступали вміння розуміння загального змісту АТ, уміння вибіркового розуміння АТ, уміння повного розуміння АТ, а за критерієм точності – лексичні та граматичні навички аудіювання.

Висновки. В ході експериментального навчання було виявлено, що на підготовчому етапі раціональнішим є використання вправ у такому кількісному співвідношенні: 20 % – вправи на розвиток рефлексивно-мотиваційних умінь аудіювання, 50 % – на формування мовленнєвих навичок аудіювання, 30 % – на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Таким чином була підтверджена ефективність запропонованої методики за варіантом Б, що дає підстави для використання її у ЗВО.

Перспективою подальших досліджень є розвиток у майбутніх учителів метакогнітивних умінь у процесі самостійної роботи під час навчання інших видів мовленнєвої діяльності.

References

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30.
Bigy`ch, O. B. (2012). Metody`ka formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti v audiyuvanni [Listening Comprehension in a Foreign Language Competence Formation]. *Inozemni movy*, 2, 1.9–30
2. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін: дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ: Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка. 2011. 344 с.
Vikovich, R. I. (2011). Metodyka navchannia studentiv movnykh spetsalnostei audiyuvannia anghlomovnykh telenovyn [Methodology of Teaching Listening Comprehension of TV News in English to Students of Higher Linguistic School]. *Candidate's Thesis*. Kyiv, Ukraine: T. H. Shevchenko Kyiv National University.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дисертація доктора педагогічних наук: 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет. 2012. 770 с.
Zadorozhna, I. P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anghlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative Competence in English]: *Doctor's Thesis*. Kyiv, Ukraine: Kyiv National Linguistic University.
4. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет. 2009. 261 с.
Macznyeva, O. A. (2009). Navchannia maibutnikh uchyteliv audiyuvannia anhliiskoho movlennia z natsionalnymy ta regionalnymy typamy vymovy [Teaching Future Teachers English National and Regional Accents Listening Comprehension]. *Candidate's Thesis*. Kyiv, Ukraine : Kyiv National Linguistic University.

5. Шевкопляс Л. В. Модель організації навчального процесу з формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 101. С. 343–346.*
Shevkoptyas, L. V. (2012). Model' organizaciyi navchal'nogo procesu z formuvannya anglo-movnoyi kompetenciyi v audiyuvanni majbutnix uchy`teliv u procesi samostijnoyi roboty` [The Model of Organizing the Process of Forming Future EFL Teachers' Listening Comprehension Competence in Self-Study Work]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytet imeni T.H. Shevchenka. (Seria: Pedahohichni nauky)*, 101, 343–346.
6. Шевкопляс Л. В. Теоретичні передумови формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2011. Вип. 19. С. 102–109.*
Shevkoptyas, L. V. (2011). Teoretychni peredumovy formuvannya anhlomovnoi kompetentsii v audiiuvanni maibutnix uchyteliv u protsesi samostiinoi roboty [Theoretical Pre-conditions of Teaching Listening Comprehension to Future Teachers in Self-Study Work]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu. Seria: Pedahohika ta psykholohiia*, 19, 102–109.
7. Anderson, A. (1996). *Listening*. Oxford, UK : Oxford University Press.

Shevkoptyas L.

ORCID 0000-0002-0834-9165

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Pedagogy and Methodology of Teaching Foreign Languages Department
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine) E-mail: milashevkoptyas@gmail.com*

FORMING FUTURE TEACHERS' OF ENGLISH LISTENING COMPETENCE IN THE PROCESS OF SELF-STUDY WORK USING PODCASTS

The article deals with the issue of forming future teachers' of English listening comprehension competence in the process of self-study work.

The purpose of the article is to substantiate and practically work out the methodology of forming future teachers' of English listening comprehension competence in the process of self-study work.

Methodology is based on the traditional research methods such as analysis, comparison, drawing conclusions, and experimental teaching as the way of verification of the suggested methodology.

Scientific novelty. The aims, content and structure of the English listening comprehension competence have been studied. Psychological and didactic fundamentals of forming listening comprehension competence have been described. The significance of learners' autonomy in future EFL teachers' education has been stated. Material selection for teaching future EFL teachers listening comprehension has been carried out. On the basis of these criteria the choice of teaching materials for listening comprehension competence formation in the process of self-study work has been made from the podcasts directories. Podcasts were chosen as the source of teaching materials due to the fact that in the higher education setting the newest technologies play an important role in shaping the learning landscape and promoting further practice in listening comprehension outside the classroom. Three stages of forming listening competence in self-study work have been defined. Theoretical background has been used to create a subsystem of exercises for forming future teachers of English listening comprehension competence in the process of self-study work. The model of learning has been developed.

Conclusions. The effectiveness of the developed methodology has been proved by the experimental teaching based on the results of the theoretical study and experimental teaching.

Key words: English listening competence, self-study work, learner autonomy, reflection, future EFL teachers.

Стаття надійшла до редакції: 01.11.2020

Рецензент: **О. П. Биконя**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Академії державної пенітенціарної служби

ЗМІСТ

Бобир С. Л. ЕЛЕКТРОННИЙ КОМПЛЕКС НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	3
Барда С. І. РОЛЬ ПАРАМЕТРІВ ПОРЯДКУ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	11
Биконя О. П. ДАЛЬТОН-ПЛАН У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	19
Білик В. Г. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ В ХОДІ ВИМІРЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	24
Бирюк О. В. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРЕЗЕНТАЦІЙНОМУ МОВЛЕННІ	31
Гайдай Н. М., Дивнич Г. В. ВЗАЄМНЕ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КАРАНТИНУ	37
Ильичёва И. Л., Свистун Т. И. ИСТОЧНИКИ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В БЕЛОРУССКОМ МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ	42
Ильичёва И. Л., Стрижевич Е. Н. ОБРАЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «БЕЛОВЕЖСКАЯ ПУЩА» В РЕГИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	47
Каптур С. І., Полулях Я. Ю., Ташлик С. В. РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	52
Кміть О. В. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	58
Конотоп О. С. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОЇ ВІДЕОФОНОГРАМИ ДЛЯ ІНШОМОВНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	65
Криштон И. С., Маслова М. Е. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ.....	71
Любанец И. И., Копытич И. Г., Маркевич В. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОДЕСКРИПЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	77

Окопна Я. В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЗНАВЦІВ	84
Ольховик М. В., Городнича Л. В. ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (УКРАЇНСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА)» ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ.....	93
Павленко А. Е., Карлина А. Н., Павленко Г. В. КАК СООТНОСЯТСЯ ОСТРОВНОЙ АРЕАЛ И СОЦИАЛЬНАЯ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ РАСПРОСТРАНЕННОГО В НЕМ ИДИОМА? (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ «МАЛЫХ ЯЗЫКОВ»)	99
Попелюк В. П. АНГЛІЙСЬКА МОВА У ПАРАДИГМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КУРСАНТІВ ЗВО	104
Починюк Т. В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ.....	114
Саєнко Н. В., Созикіна Г. С. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СТОРІТЕЛЛІНГУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗВО	119
Скритник Н. І. АУДІЮВАННЯ ЯК АКТИВНИЙ ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	126
Смоліна С. В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЄВИХ ФУНКЦІЙ ІЗ ЯКОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ.....	133
Стельмах Д. О. СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ КОНТРОЛЮ ТА ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ УМІНЬ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	138
Шевкопляс Л. В. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ ПОДКАСТІВ	143

CONTENT

<i>Bobyry Svitlana</i> THE ELECTRONIC LEARNING GUIDE COMPLEX AS A TOOL OF DISTANCE INSTRUCTION	3
<i>Barda Svitlana</i> THE ROLE OF ORDER PARAMETERS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN PRIMARY SCHOOL	11
<i>Bykonja Oksana</i> THE DALTON PLAN IN TEACHING FUTURE LAWYERS ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	19
<i>Bilyk Valentyna</i> USE OF A COMPUTER PROGRAM DURING MEASUREMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' SCIENCE COMPETENCE FORMATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	24
<i>Byriuk Olha</i> EXERCISES FOR DEVELOPING PRESENTATIONAL COMMUNICATION COMPETENCE.....	31
<i>Haidai Nataliia, Dyvnych Hanna</i> PEER LEARNING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE LOCKDOWN	37
<i>Ilyichova Inna, Svistun Taniana</i> SOURCES OF PRECEDENT IN BELARUSIAN MASS MEDIA DISCOURSE	42
<i>Ilyichova Inna, Strizhevich Elena</i> THE FIGURATIVE COMPONENT OF THE CONCEPT «BELOVEZHSKAYA PUSHCHA» IN THE REGIONAL LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD.....	47
<i>Kashpur Svitlana, Poluliakh Yana, Tashlyk Svitlana</i> THE ROLE OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING BUSINESS ENGLISH AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	52
<i>Kmit' Olena</i> MONITORING AND ASSESSING COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER OF ENGLISH.....	58
<i>Konotop Olena</i> USING AUTHENTIC VIDEO IN FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS.....	65
<i>Kryshchop Inesa, Maslova Marina</i> LITERARY TEXT AS A CULTURALLY-MARKED PHENOMENON AND ITS ROLE IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING	71
<i>Lyubanets Irina, Kopytich Irina, Markevich Viktorija</i> USE OF AUDIO DESCRIPTION IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	77
<i>Okopna Yana</i> THE CONCEPTUAL PRINCIPLES OF FORMING FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONALLY ORIENTED GERMAN-SPEAKING COMPETENCE.....	84

<i>Olkhovyk Maryna, Gorodnycha Larysa</i>	
FORMATION OF ACADEMIC INTEGRITY OF MASTER'S DEGREE STUDENTS IN SPECIALTY 'SECONDARY EDUCATION (UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE)' BY MEANS OF ONLINE TOOLS.....	93
<i>Pavlenko Alexandr, Karlina Anastasia, Pavlenko Galina</i>	
CORRELATION BETWEEN THE LINGUISTIC ISLAND AREA AND SOCIAL DEMAND FOR THE VARIETY SPOKEN IN IT (THE EVIDENCE OF REGIONAL VARIETIES OF LESSER-USED LANGUAGES)	99
<i>Popelyuk Viktoriya</i>	
ENGLISH LANGUAGE IN THE PARADIGM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF UNIVERSITY CADETS.....	104
<i>Pochinok Tatiana</i>	
ACTUAL TRENDS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY	114
<i>Saienko Natalia, Sozykina Hanna</i>	
USING THE METHOD OF STORYTELLING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS	119
<i>Skrypnyk Nadiia</i>	
AUDITING AS AN ACTIVE TYPE OF SPEECH ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	126
<i>Smolina Svitlana</i>	
SPEECH FUNCTIONS AND PERSONALITY QUALITIES INTERRELATION	133
<i>Stelmakh Diana</i>	
EMERGENCE OF THE METHODOLOGY OF ASSESSMENT AND PEER ASSESSMENT OF SPEECH PRODUCTION SKILLS OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	138
<i>Shevkooplias Liudmyla</i>	
FORMING FUTURE TEACHERS' OF ENGLISH LISTENING COMPETENCE IN THE PROCESS OF SELF-STUDY WORK USING PODCASTS.....	143

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Друкується за рішенням вченої ради
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.
Вип. 9 (165) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ;
голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів : НУЧК, 2020. – 152 с. (Серія: Педагогічні науки)

Видання з 2019 р. є правонаступником фахових видань України «Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка» (1998–2010) та «Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка» (2010–2019).
Зміна назв видання була викликана змінами офіційної назви ЗВО.

Публікації розміщуються в міжнародних репозитаріях даних *Zenodo* та *OpenAIRE*.

Наукове видання індексується в *Google Scholar*.

За зміст публікацій, достовірність результатів досліджень відповідальність несуть автори.
Abstracts представлено в авторській редакції.

Технічний редактор **О. Єрмоленко**

Комп'ютерна верстка
та макетування **О. Клімова**

Редакційно-видавничий відділ НУЧК імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99
nuchk.tipograf@gmail.com

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 23743-13583 ПР від 06.02.2019 р.

Підписано до друку 29.10.2020 р. Формат 60x84 1/8. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 15,79. Ум. друк. арк. 17,67. Наклад 150 прим. Зам. № 0012.

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.

Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року
14035, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40
Тел. (0462) 972-664