

Міністерство освіти і науки України
Одеська національна академія зв'язку (ОНАЗ) ім. О.С. Попова (Україна)
Міжнародна асоціація випускників ОНАЗ (Україна)
Технічний університет Кошице (Словаччина)
Університет Гіперіон в Бухаресті (Румунія)

МАТЕРІАЛИ

XI Міжнародної науково-методичної конференції

**ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ
ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ
З ВИВЧЕННЯ, ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ МОВ**

1-2 жовтня 2020 року

***Конференція присвячується сторіччю
Одеської національної академії зв'язку
ім. О.С. Попова***

Одеса 2020

*Усі матеріали, опубліковані в цьому виданні,
були узгоджені з рецензентами та членами редакційної колегії.*

Редакційна колегія:

Істрате С.-Л. – доктор філософії, доцент, декан факультету соціальних, гуманітарних та природничих наук Університету Гіперіон в Бухаресті (Румунія);
Кашчакова Е. – доктор філософії, зав. кафедри іноземних мов Технічного університету Кошице (Словаччина);
Лумніцер Е. – професор-інженер, доктор філософії, проректор з навчальної роботи Технічного університету Кошице (Словаччина);
Пономаренко І. В. – к. філол. н., доцент, зав. кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна);
Тарасенко Л.В. – к. пед. н., доцент кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна);
Чугунова Н. В. – доцент кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна);
Шульган О. О. – проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків, к. філол. н., професор кафедри лінгвістичної підготовки ОНАЗ ім. О.С. Попова (Україна).

Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти у контексті болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов : матеріали XI Міжнародної науково-методичної конференції 1-2 жовтня 2020 року / Ред. кол. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2020. – 160 с.

ISBN 978-617-7829-89-7

Матеріали XI Міжнародної науково-методичної конференції «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов» містять результати аналізу таких питань: мовна політика в нефілологічних ЗВО у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов; процеси вивчення та викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей; оцінювання рівня володіння іноземними мовами студентів нефілологічних спеціальностей; особливості викладання російської та української мов іноземним студентам нефілологічних спеціальностей; професійно орієнтований переклад як прикладний аспект лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей; розробка та впровадження у навчальний процес дистанційних курсів іноземних мов як допоміжного засобу в організації лінгвістичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.

УДК 802.00:338.47

Министерство образования и науки Украины
Одесская национальная академия связи (ОНАС) им. А.С. Попова (Украина)
Международная ассоциация выпускников ОНАС (Украина)
Технический университет Кошице (Словакия)
Университет Гиперион в Бухаресте (Румыния)

МАТЕРИАЛЫ

XI Международной научно-методической конференции

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ
ПО ИЗУЧЕНИЮ, ПРЕПОДАВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ ЯЗЫКОВ**

1-2 октября 2020 года

*Конференция посвящается столетию
Одесской национальной академии связи
им. А.С. Попова*

Одесса 2020

Все материалы, опубликованные в этом издании, были согласованы с рецензентами и членами редакционной коллегии.

Редакційна колегія:

Истрате С.-Л. – доктор философии, доцент, декан факультета социальных, гуманитарных и естественных наук Университета Гиперион в Бухаресте (Румыния);

Кашчакова Е. – доктор философии, зав. кафедрой иностранных языков Технического университета Кошице (Словакия);

Лумницер Э. – профессор-инженер, доктор философии, проректор по учебной работе Технического университета Кошице (Словакия);

Пономаренко И. В. – к. филол. н., доцент, зав. кафедрой лингвистической подготовки ОНАС им. О. С. Попова (Украина);

Тарасенко Л. В. – к. пед. н., доцент кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А. С. Попова (Украина);

Чугунова Н. В. – доцент кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А. С. Попова (Украина);

Шульган Е. А. – проректор по научно-педагогической работе и международным связям, к. филол. н., профессор кафедры лингвистической подготовки ОНАС им. А. С. Попова (Украина).

- Лингвистическая** подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и Европейских Рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков : Материалы XI Международной научно-методической конференции, 1-2 октября 2020 г. / Ред. кол. – Одесса: ФЛП Бондаренко М. А., 2020. – 160 с.

ISBN 978-617-7829-89-7

Материалы XI Международной научно-методической конференции «Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и Европейских Рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков» содержат результаты рассмотрения следующих вопросов: языковая политика в нефилологических вузах в свете Рекомендаций Совета Европы и Болонского процесса; процессы изучения и преподавания иностранных языков студентам нефилологических специальностей; оценивание уровня владения иностранными языками студентами нефилологических специальностей; особенности преподавания русского и украинского языков иностранным студентам нефилологических специальностей; профессионально ориентированный перевод как прикладной аспект лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей; разработка и внедрение в учебный процесс дистанционных курсов иностранными языками как вспомогательного средства в организации лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей.

УДК 802.00:338.47

Ministry of Education and Science of Ukraine
O.S. Popov Odesa National Academy of Telecommunications (ONAT) (Ukraine)
International Association of ONAT Graduates (Ukraine)
Technical University of Košice (Slovakia)
Hyperion University of Bucharest (Romania)

PROCEEDINGS
of the XI International Science and Methodology Conference

**LINGUISTIC TRAINING OF STUDENTS
OF UNIVERSITIES OF NON-
PHILOLOGICAL SPECIALITIES
IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS
AND RECOMMENDATIONS OF THE COMMON
EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES:
LEARNING, TEACHING AND ASSESSMENT**

October 1-2, 2020

*The Conference is dedicated to the Centenary
of O.S. Popov Odesa National Academy
of Telecommunications*

Odesa 2020

All papers published in this volume have been peer reviewed through processes administered by the proceedings Editors.

Редакційна колегія:

Istrate S.-L. – Associate Professor, PhD., Dean of the Faculty of Social, Humanistic and Natural Sciences of the Hyperion University in Bucharest (Romania);

Kascakova E. – Mgr., PhD., Head of the Department of Languages of the Technical University of Kosice (Slovakia);

Lumnitzer E. – Prof. Ing., PhD., Vice-Rector for Education of the Technical University of Kosice (Slovakia);

Ponomarenko I.V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of the Linguistic Training of O.S.Popov ONAT (Ukraine);

Tarasenko L.V. – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of the Linguistic Training of O. S. Popov ONAT (Ukraine);

Chugunova N. V. – Associate Professor of the Department of the Linguistic Training of O. S. Popov ONAT (Ukraine);

Shulgan O. O. – Vice-Rector for Education and International Relations, Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of the Linguistic Training of O.S. Popov ONAT (Ukraine).

- Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the**
 L 59 Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment : Proceedings of the XI International Science and Methodology Conference, October 1-2, 2020 / Editorial Board.
 – Odesa: Bondarenko O, 2020. – 160 p.

ISBN 978-617-7829-89-7

The Proceedings of the XI International Science and Methodology Conference «Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment» contain the results of consideration of the following questions: language policies in non-philological universities in view of Recommendations of the Council of Europe and Bologna Process; processes of learning and teaching of foreign languages of the students of non-philological specialities; assessment of language proficiency of students of non-philological specialities; features of teaching of Russian and Ukrainian languages for foreign students of non-philological specialities; professionally oriented translation as applied aspect of language training of students of non-philological specialities; development and implementation into the learning process of distance learning courses of foreign languages as aid in the organizing of language training for students of non-philological specialities; development and implementation into the learning process of distance learning courses of foreign languages as aid in the organizing of language training for students of non-philological specialities.

UDK 802.00:338.47

ЗМІСТ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

АВСТРИЯ / АВСТРИЯ / AUSTRIA

<i>Živorad Žujović. DaF-Projektunterricht in Pandemie-Zeiten</i>	4
--	---

КАЗАХСТАН / КАЗАХСТАН / KAZAKHSTAN

<i>Ескатова Г.К. К вопросу обучения студентов технических вузов профессионально-ориентированному английскому языку в интегративной форме</i>	9
--	---

МОНГОЛИЯ / МОНГОЛИЯ / MONGOLIA

<i>Enkhsetseg Terbish. Importance of Media Language in EFL Class</i>	13
<i>Содномтүвшинэв Бархас, Бор Мөнхбаатар. О преподавании иностранных языков студентам технических специальностей</i>	17
<i>Цэцэгмаа Цэрэндорж. Особенности использования синтагматических свойств фразеологических единиц в текстах А.С. Пушкина</i>	19

НІМЕЧЧИНА / ГЕРМАНИЯ / GERMANY

<i>Vanessa Romatzki, Michael Reichelt. Ein Unterrichtsmodell für den DaF-Unterricht: „Aschenputtel“ und „Der goldene Schuh“ – zur Interkulturalität der Märchen</i>	26
---	----

СЛОВАЧЧИНА / СЛОВАКИЯ / SLOVAKIA

<i>Hájik Tomáš. Studio D B1 als Lehrwerk für Tertiärstufe aus der Sicht des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen</i>	39
<i>Kašćáková Eva, Kožariková Henrieta. Formative and Summative Assessment in Online Education: Challenges and Solutions</i>	45
<i>Mazurová Helena. Academic Skills of Ukrainian Students Studying in Slovak</i>	50
<i>Mihaľová Alena. Collaboration and Team Work in Virtual Foreign Language Classroom of Students of Non-Philological Specialties</i>	54
<i>Pechová Soňa. Aspects of Language Play in Culture-Focused Internet Memes</i>	61
<i>Zvirinský Marek. Die Implementierung der Elemente von MOOC in der Lernplattform LMS Moodle als ein effektives Modell des Online-Lernens im Bereich der Fremdsprachen</i>	66

США-УКРАЇНА / США-УКРАИНА / USA-UKRAINE

<i>Hall Douglas Lee, Chepelyuk Nataliya. The Efficacy of International Online Instruction for Teaching of English as a Foreign Language (TEFL) in the Subject of Cybersecurity</i>	71
--	----

ТУРКМЕНИСТАН / ТУРКМЕНИСТАН / TURKMENISTAN

<i>Акмуродова М.А., Бабаева Б.Х. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в технических вузах в Туркменистане</i>	80
<i>Ахмедова Дж.С., Сердарова Г.Дж. Интерактивное обучение иностранным языкам в Государственном энергетическом институте Туркменистана</i>	82

Балканова С.Г., Шамырадова М.Н. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе	86
Гурбанова Г.А., Гельдыева Б.Дж. Преподавания английского языка для профессиональных целей в Государственном энергетическом институте Туркменистана.....	90

ЎЗБЕКИСТАН/ УЗБЕКИСТАН/ UZBEKISTAN

Suleymanova G.N. Infusing Technology into Foreign Language Teaching.....	93
---	----

УКРАЇНА / УКРАИНА / UKRAINE

Бойко Г.І. Труднощі при впровадженні онлайн-уроків для студентів-іноземців першого курсу.....	96
Дмитрук Л.І. Особливості україномовної підготовки фахівців медичних спеціальностей у Вінницькому у національному медичному університеті ім. М.І. Пирогова	99
Дмитренко Н.Є. Вимоги до проведення методичного експерименту в процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування	103
Жигжитова Л.М. Програми для технічного перекладу.....	105
Копіца Є.П. Роль інноваційних методів навчання іноземної мови як стимулятора пізнавальної діяльності студента.....	107
Котковець А.Л. Контроль лексичних знань як складника англомовної лексичної компетентності майбутніх бакалаврів з прикладної механіки	109
Кравчук О. М. Формування комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного профілю	112
Крюкова Є.С., Америкізе О.С. Актуальність використання дистанційних курсів для вивчення іноземних мов у контексті змішаної форми навчання в немовних ЗВО.....	116
Куліш І.М., Некоз І.В. Роль вхідного та проміжного тестування з іноземної мови в активізації навчальної діяльності студентів університету	118
Лелет І.О. Переваги та недоліки дистанційного навчання	122
Міняйлова А.В., Шляхтіна О.С. Основні методи оцінювання в процесі дистанційного викладання англійської мови для спеціальних цілей	124
Московчук Н.М. Модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.....	127
Нестеренко Н.В. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся в неязыковых вузах	131
Окулова Л.О. К вопросу перевода именных словосочетаний в научно-техническом тексте.....	133
Рогальська-Якубова І.І. Роль аплікацій і алюзій у президентських промовах	135
Русалкіна Л.Г., Гожелова Н.М. Психологічні засади формування іншомовного ділового мовлення у майбутніх лікарів.....	140
Самойленко Т.О. Дистанційне навчання в системі сучасної освіти	141
Тарасенко Л.В., Мазур Г.Д. Методика вивчення другої іноземної мови в умовах технічного вишу.....	143
Чижова Л.І. Практика перекладу речень із непрямою мовою в процесі вивчення німецької мови студентами нефілологічних спеціальностей.....	145
Шульган О.О. Сучасне нормативно-правове забезпечення дистанційного (онлайн) навчання та перспективи його функціонування у контексті Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.....	149
Щербина О.О., Коврига І.П. Діяльнісний підхід у викладанні іноземної мови: психологічні особливості навчання дорослих.....	153

Živorad Žujović,
*Ehemaliger Sprachassistent an der Nationalen Odessaer A.S. Popov-Akademie für
Nachrichtenwesen im Studienjahr 2014/2015,
Universität Wien,
Österreich*

DAF-PROJEKTUNTERRICHT IN PANDEMIE-ZEITEN

This article discusses the implementation of projects in foreign language's classrooms during pandemic times. After a brief introduction of project work in foreign language teaching, the focal points and perspectives of project teaching will be discussed. Finally, it shows how a project on the subject "Austrian regional studies" can be carried out under the current circumstances – with new media and methods. The outlook of this article is intended to encourage teachers of German as a foreign language to still implement projects in their own classroom, although there is a worldwide crisis and physical contacts should be minimized.

Einführung

Unter Projektarbeit wird eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform verstanden, die Lernenden die Möglichkeit gibt, Selbstverantwortung zu übernehmen und den Lernprozess mitzubestimmen. Dabei werden die Wünsche und Interessen der ProjektteilnehmerInnen und die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge der ProjektmoderatorInnen in der Projektplanung miteinbezogen und im Laufe der Durchführung gemeinsam modifiziert. Ziel ist es, die Trennung von Theorie (Schule) und Praxis (Leben) zu überwinden und die interdisziplinäre Vernetzung von Themen zu fördern. Projekte sind zeitlich begrenzt und auf ein bestimmtes Produkt bzw. Ziel gerichtete Unternehmungen, welche die selbstständige Aktivität der Lernenden in den Vordergrund stellen. Projektunterricht ist kein neues Phänomen, sondern fand, wenn auch in einer anderen Form als heute, bereits im 16. Jhd. in Italien und im 18. Jhd. in Frankreich Anwendung. In den deutschsprachigen Raum ist die neue Methode im 19. Jhd. über die Bauakademie und die technische Hochschule gekommen, wo sie sich sowohl im Regel- als auch im Fremdsprachenunterricht zusehends großer Beliebtheit erfreute, im Laufe der Jahrzehnte Anpassungen wiederfuhr, und heutzutage als moderne Unterrichtsform unverzichtbar ist.

Seit es durch die COVID-19-Pandemie im Winter 2019 weltweit zu temporären Schulschließungen kam und an manchen Schulstandorten Online-Home Schooling eingesetzt wurde, verlor der Projektunterricht rapide an Bedeutung. Schließlich konnten viele Projekte nicht auf die Art und Weise durchgeführt werden wie sie geplant wurden und vielen Lehrkräften fehlt es noch an der notwendigen Medienkompetenz. In Angesicht steigender Corona-Zahlen bedarf es eines Umdenkens, sodass Projekte erneut realisiert werden können – diesmal eben online.

Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht

Der Projektunterricht wurde in der Fremdsprachendidaktik viel später als in anderen Fachdidaktiken integriert. Dennoch konnte er für das Lernen sowie Lehren von Fremdsprachen seit der Kommunikativen Wende der frühen 1980er Jahre stark an Bedeutung zulegen. Seitdem war es das Ziel, die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden auszubauen und zu verbessern. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, erwies sich der Projektunterricht als eine der am besten geeigneten Methoden.

Die Projektmethodik ist durch ihre lange Geschichte ziemlich vielfältig. Aus diesem Grund lassen sich grundsätzlich folgende Projekttypen unterscheiden:

- Unter *Begegnungsprojekten* wird eine Art des Projekts definiert, die durch die Kommunikation mit fremdsprachlichen Besuchern im Klassenzimmer, in der näheren und weiteren

Umgebung wie beispielsweise Flughäfen oder bei Klassenfahrten im Zielland abzielt. Dabei ist die sprachliche und thematische Vorbereitung der Begegnungssituation unumgänglich, damit diese realisiert und ausgewertet werden kann.

- Unter *Korrespondenzprojekten* wird eine medial vermittelte Begegnung verstanden, die sich klassischer, z. B. Brief, und neuer, z. B. E-Mail, Übermittlungsformen bedient.
- Unter *Textprojekten* wird eine Art des Projekts definiert, die ausschließlich Texte als Ausgangspunkt haben wie beispielsweise Lehrbuchtexte, literarische Texte oder Hypertextangebote aus dem Internet.

In der Praxis treten je nach Thema und Zielsetzung tendenziell eher diverse Mischformen dieser Projekttypen hervor. So kann beispielsweise zwar ein Begegnungsprojekt geplant und teilweise durchgeführt werden, dieses aber im Laufe der Zeit aufgrund neuer COVID-19-Bestimmungen als Korrespondenzprojekt weitergeführt werden. Das Projektprodukt muss dann nicht z. B. im Präsenzunterricht erarbeitet werden, sondern wird im Rahmen eines Online-Meetings erstellt.

Bei der Durchführung eines Projekts müssen Aktionsphasen eingehalten werden: Zuerst muss eine Projektidee gefunden werden, welche bei der Themenfindung konkretisiert und in einem Projektplan mündet. Der Plan, der vor allem durch den Organisationsrahmen gebildet wird und im besten Fall aus einer Übereinkunft zwischen Lehrenden und Lernenden besteht, beinhaltet zahlreiche Projektaufgaben, die gelöst werden müssen. Zum Projektprozess gehört neben verschiedenen Formen der Präsentation, sowie deren Vorbereitung auch das Bearbeiten von Inhalten. Die Sprache und das Lernen dieser Informationen stehen ebenfalls im Fokus. Zum Abschluss wird das Projekt evaluiert, sprachliche und inhaltliche Defizite werden angesprochen und mögliche Folgeprojekte geplant.

Brennpunkte und Perspektiven des Projektunterrichts

Bei der Realisierung des Projektunterrichts kann es aufgrund von noch unzureichend erforschter struktureller Probleme dieser Unterrichtsform sowie der Resistenz etablierter Lehr- und Lernstrukturen gegen Innovationen zu Schwierigkeiten kommen. Daher müssen mögliche Brennpunkte berücksichtigt werden, die im Folgenden einzeln dargestellt werden:

- **Projektkompetenz der Lernenden:** Neben den für sie passenden Lernstrategien müssen Lernende auch didaktische, soziale, organisatorische sowie textproduktive und mediale Fertigkeiten mitbringen, die im Rahmen des Projektunterrichts ihre Anwendung finden. Da in den meisten Fällen die LernerInnen größtenteils bereits über diese verfügen, ist das Ziel einer Projektwoche, diese zu verbessern und nachhaltig zu verfeinern. Einigen schwächeren Lernenden können auch Tipps zu den Lernstrategien gegeben werden.
- **Projektkompetenz der Lehrenden:** Lehrende müssen neben fachlicher Expertise auch über weitere Teilfertigkeiten wie methodisches, gruppendynamisches und lernstrategisches Wissen verfügen, um selbstbestimmtes Lernen zu garantieren und ihre Lernenden dahingehend zu unterstützen. Während einer Projektdurchführung muss bzw. müssen sich die Lehrperson(en) theoretisch auf so eine Rolle vorbereiten und können sich bei Bedarf im Teamteaching in diesem Sinne mehr oder weniger ergänzen.
- **LernerInnenorientierung vs. Lehrplan:** Projektunterricht steht im Spannungsverhältnis von Offenheit und pädagogisch-didaktisch begründeter Steuerung, auch wenn zurecht starre Lehrplanvorgaben und Lernzielhierarchien in Frage gestellt werden und LernerInnenorientierung gefördert wird. Daher sollten zum einen die Vorgaben des Lehrplans erfüllt werden. Zugleich sollte zum anderen auf die Bedürfnisse der LernerInnen eingegangen und diese bei der Planung der Projektwoche mitberücksichtigt werden.
- **Projektszenarien:** Es werden Materialien hergestellt, die in zielgruppenorientierten Szenarien den Lernenden ein flexibles Angebot von Themen und Texten in unterschiedlichen Textsorten mit fertigungsbezogenen Übungen und kommunikativer Aufgaben zur Verfügung

stellen. Bei der Auswahl dieser Materialien und deren Modifikation sollten die Lernenden von Anfang an in den Prozess miteingebunden werden.

- **Leistungsbewertung:** Während des Projektunterrichts werden vorwiegend Produkte in Kooperation mit anderen Lernenden erstellt, welche eine individuelle Leistungsbemessung erschweren. Eine individualisierte sowie faire Leistungsbewertung ist jedoch möglich, indem Stundenprotokolle und Arbeitspakete entworfen werden, die den Aufgabenbereich und Zeitaufwand der einzelnen beteiligten Person widerspiegeln.

- **Lernraum:** Das traditionelle Klassenzimmer als Kernzone erhält eine Ergänzung mit weiteren Räumen der Schule, wie beispielsweise der Bibliothek, dem Sekretariat oder Computerräume. Auch der Sportplatz bzw. die umliegende Nachbarschaft kann als Ergänzung zum Klassenraum fungieren. In Pandemie-Zeiten verlagert sich der Lernraum in die virtuelle Welt, sodass verschiedene Lernplattformen, Foren oder Break-Rooms als Begegnungsorte dienen.

Der Projektunterricht muss in Zukunft noch weiter wissenschaftlich erforscht werden, da noch einige Fragen wie Offene Schule vs. Unterrichtsschule oder LernerInnenzentrierung vs. LehrerInnenzentrierung unzureichend geklärt sind. Die Perspektiven für diese neue Unterrichtsform hängen vor allem von der zukünftigen Öffnung und Streuung des Projektunterrichts, LernerInnenorientierung und dem Themen- und Sachbezug ab. Derweil gibt es auch zu wenige Forschungsarbeiten, welche die Möglichkeiten der Projektarbeit in Krisenzeiten untersuchen.

Projektdurchführung am Beispiel „Österreichische Landeskunde“

Ein Projekt entsteht nicht von einem Tag auf den anderen, sondern ist als Prozess zu verstehen, der sorgfältig geplant werden muss. In der Projektmethodik werden daher verschiedene Modelle bei den Projektarbeitsphasen unterschieden: Beispielsweise entwickelte die Anglistin Fredricka L. Stoller ein Modell aus zehn Stufen, die folgendermaßen lauten: 1. Verabredung des Themas, 2. Verabredung der Zielsetzung, 3. Strukturierung des Projekts, 4. Sprachliche Vorbereitung des fünften Schrittes, 5. Einholung der Informationen, 6. Sprachliche Vorbereitung des siebten Schrittes, 8. Analyse und Aufbereitung der Informationen, 9. Präsentation der Ergebnisse sowie 10. Evaluation. Am einfachsten ist es jedoch, die Projektarbeitsphaseneinteilung in drei Phasen, nämlich einer Planungs-, Organisations- und Reflexionsphase zusammenzufassen, welche nun überblicksmäßig erläutert werden.

- **Planungsphase:** Zu dieser Phase zählen die Projektidee sowie Themenfindung. Beides lässt sich auch einfach online – beispielsweise mittels der Erstellung gemeinsamer Mindmaps in ZOOM via Bildschirmfreigabe und Online-Abstimmung – erledigen.

- **Organisationsphase:** Die Planung sowie Durchführung wird in dieser Phase, die auch online über Plattformen wie *Moodle* oder *Edmodo* organisiert werden kann, erfüllt.

- **Reflexionsphase:** Abgeschlossen wird das Projekt mit der Reflexionsphase, die auch eine mögliche Abschlusspräsentation beinhaltet. Das Produkt selbst kann in Pandemie-Zeiten z. B. auf der Homepage der Schule bzw. Universität, einer Lernplattform oder *Youtube* online gestellt werden. Zudem wird das Projekt in dieser Projektphase ausgewertet und es kann über eine Weiterführung des Projekts nachgedacht werden.

Das Projektthema „Österreichische Landeskunde“ bietet einer Lehrperson verschiedene Möglichkeiten, Aktivitäten online zu planen und durchzuführen. Einige Beispiele werden nun kurz präsentiert:

- **Autogrammjäger:** Diese Aktivität kann beispielsweise dazu dienen, um herauszufinden welche/r SchülerIn bzw. StudentIn über die meisten Österreich-Kenntnisse (u. a. Geographie, Politik, Kultur) verfügt und welche Themen während des Projekts noch wiederholt werden sollten. Zum Beispiel wird mit Hilfe von *Google Docs* ein Dokument mit folgender Tabelle erstellt:

Finde eine Person, die ... und notiere ihren/seinen Namen.

... Udo Jürgens kennt. _____	... weiß, wie viele Bundesländer es gibt. _____	... ein österreichisches Lied kennt. _____	... die Melodie des Walzers benennen kann. _____	... eine/n NobelpreisträgerIn aus Österreich nennen kann. _____
... ein Gericht aus der österreichischen Küche kennt. _____	... zwei österreichische PolitikerInnen kennt. _____	... einen österreichischen Film kennt. _____	... die alle Nachbarländer kennt. _____	... eine/n berühmte/n Komponistin/Komponisten kennt. _____

Die Teilnehmenden werden beispielsweise in Kleingruppen – in ZOOM – in Breakout Rooms geschickt und können diese Aufgabe gemeinsam ausarbeiten. Wenn sie eine Person finden, auf die eine bzw. mehrere der angegebenen Beschreibungen zutreffen, können diese elektronisch den Namen in das Dokument hineinschreiben. Abschließend wird das Resultat im Online-Plenum besprochen.

- **Landeskundliches Quiz:** Eine weitere Möglichkeit den Kenntnisstand kreativ zu überprüfen, ermöglichen Single-Choice Tests mittels *Kahoot!*, einer spielbasierten Lernplattform. Hierbei kann auf bereits fertige Fragen zurückgegriffen werden oder ein eigenes Quiz erstellt werden. Die Erstellung eines Accounts ist für die Lehrkraft kostenlos und auch die LernerInnen müssen lediglich die App installieren bzw. können auch über die URL-Adresse einsteigen und teilnehmen.

- **Virtuelle Spaziergänge:** Die Lehrkraft erstellt erneut ein *Google Docs*-Dokument mit verschiedenen authentischen Aufgaben (z. B. Infoeinholung, Hotelreservierung, Routenplanung) zu einem österreichischen Tourismusstandort, beispielsweise eine Stadt oder Region, und die Lernenden müssen diese zunächst gemeinsam in Breakout Rooms erarbeiten, ihre Ergebnisse verschriftlichen und abschließend online präsentieren.

- **Kulturbox:** Unter Kulturbox wird eine Box verstanden, welche bestimmte materielle (z. B. Gebäude, Skulpturen u. a.) und immaterielle Erzeugnisse (z. B. Bräuche, Feste u. a.) einer Kultur widerspiegelt. Sollte diese Kultur jemals aussterben, bekommen die Nachkommen die Möglichkeit etwas über diese zu erfahren. Im besten Falle können sie diese dann anhand der Informationen rekonstruieren. Bei dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen bzw. Studierenden zehn Dinge, die sie bei einer Besiedelung eines Planeten mitnehmen möchten, auswählen und in Kleingruppen auf ein Plakat zeichnen. Per Bildschirmfreigabe ließe sich diese Aufgabe auch per ZOOM erledigen.

- **Österreich-Plakate:** Mittels Österreich-Plakate können die wichtigsten Informationen über das Alpenland dargestellt werden. Diese können traditionell, wie die österreichische Flagge, in den Farben rot-weiß-rot gehalten und mit landeskundlichen Infos versehen oder andersartig gestaltet werden. Zweck dieser Plakate ist es, eine Art Werbekampagne zu entwickeln, um mehr Menschen nach Österreich zu locken. Auch diese Aktivität kann mittels der Bildschirmfreigabe und einer Videokonferenz per ZOOM erfüllt werden.

Darüber hinaus lassen sich auch Abschlusspräsentationen, Blogs, Projekttagebücher, Portfolio, Mini-Theaterstücke, Zeitungen bzw. Zeitschriften online verwirklichen.

Ausblick

Bei der Planung einer Projektwoche muss zuerst eines klar werden: Ein Projekt dient meistens dazu, bereits erworbenes theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen. Es ist ein zielgerichtetes sowie einmaliges Vorhaben und soll die Lösung eines Problems bringen. Neben der Vermittlung von Fachwissen steht auch die Förderung sozialer Kompetenz ganz oben. Projekte sollten nicht nur im Klassenzimmer durchgeführt werden, sondern auch außerhalb – schließlich findet der Regelunterricht meistens in der Schule statt. Exkursionen können daher wahre Wunder bewirken und zumeist das Interesse zu bestimmten Themen erwecken.

Bei der Planung einer Projektwoche sind die Projektidee, die Themenfindung und der Projektplan ein wesentlicher Bestandteil davon. Wichtige Merkmale bei der Entwicklung dieser stellen folgende Kriterien dar: Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Planung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Einbeziehen vieler Sinne, Soziales Lernen, Produktorientierung, Interdisziplinarität sowie Grenze des Projektunterrichts. Nachdem sich die ProjektmoderatorInnen dessen bewusst geworden sind, kann mit der eigentlichen Arbeit an einer Projektwoche begonnen werden.

Eine Projektwoche muss als ein sich entwickelnder Prozess betrachtet werden – zwar kann zu Hause viel geplant und organisiert werden, aber das Projekt kann dort nicht zu 100 % fertig gestellt werden, denn eine laufende Modifikation des Projekts vor Ort sollte ebenfalls durchgeführt werden. Es ist hilfreich, sich am ersten Tag bei der Durchführung des Projekts die Wünsche der Lernenden zu notieren und zu versuchen diese in die Planung mitaufzunehmen. Vor allem müssen ProjektmoderatorInnen – besonders in der Online-Phase – immer einen Plan B bzw. mehrere Alternativen parat haben, falls das Projekt nicht so laufen sollte, wie es geplant wurde oder falls nicht alle ProjektteilnehmerInnen mitmachen wollen. Es müssen auch nicht alle die gleichen Aufgaben erledigen – sie müssen lediglich die gleichen Lernziele erreichen, die Form der Erreichung ist daher zweitrangig. Falls die Ressourcen vorhanden sein sollten, kann eine Gruppe durchaus aufgeteilt werden und Alternativprogramme parallel absolviert werden. Nicht die Vermittlung von starrem Wissen und Punkten aus dem Lehrplan sollten im Vordergrund stehen, sondern die Steigerung der Motivation und der Spaß an der Projektarbeit.

Die Absolvierung von Projektarbeiten im Online-Modus ist – wie am obigen Beispiel gezeigt – definitiv möglich: Vor allem bei der Online-Planung sowie Online-Durchführung von Projekten sollte darauf geachtet werden, ein interessantes Thema zu wählen, welches leicht in jede Richtung gelenkt werden kann. Nichtsdestotrotz sind die Ziele bei der Planung einer Projektwoche am bedeutendsten. Schließlich soll es nach dem Projekt auch ein Ergebnis geben. Hilfreich ist es, wenn diese nach dem SMART-Prinzip formuliert werden. Ziele sollen daher spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sein. Eine andere Möglichkeit ist die Formulierung nach dem AROMA-Prinzip: Ziele sollen aussagekräftig, realistisch, objektiv, messbar und annehmbar sein. Beide Prinzipien sollten unbedingt, vor allem wenn das Projekt aufgrund der heutigen Situation online stattfindet, berücksichtigt werden.

Literatur (Auswahl)

1. Gessler, M. (2010): *Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM3). Handbuch für die Projektarbeit, Qualifizierung und Zertifizierung*. Nürnberg: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.
2. Gudjons, H. (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
3. Heimann, S., Kendler, C. (2016): *Ziele nach SMART-Kriterien*, Online unter: http://www.sachsen.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/Ideenb%C3%B6rse_Bildungsvereinbarung_SMART_Ziele.pdf (letzter Zugriff am 31.10.2020)
4. Legutke, M. (2003): „Projektunterricht“. In: Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 259–263.
5. Scharf, M. (2010) „Projektorientierung“. In: Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Halbbd. 2*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Ескатова Г.К.,
ст. преподаватель кафедры
общеобразовательных дисциплин
экономического факультета,
Костанайский инженерно-экономический
университет им. М. Дулатова
г. Костанай, Казахстан

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ИНТЕГРАТИВНОЙ ФОРМЕ

В данной статье рассматривается принцип интегративности, используемый при обучении иностранному языку в технических вузах. Данный принцип наиболее ярко выражен в подходе к обучению языку специальности, который получил название CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение.

На современном этапе развития Республики Казахстан иностранный язык рассматривается как неотъемлемый элемент подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, мобильных в образовательном пространстве и на международном рынке труда.

Основная цель обучения иностранному языку в технических вузах – совершенствование языковой и коммуникативной компетенции студентов на основе языка специальности.

В настоящее время Министерством образования Республики Казахстан поставлена задача более углубленного изучения профессиональной специфики иностранных языков. Потому на 2 курсе бакалавриата изучается дисциплина «Профессионально-ориентированный английский язык», а магистрантам научно-педагогической и профильной магистратуры преподается дисциплина «Профессиональный английский язык». Обе эти дисциплины являются обязательными дисциплинами социально-гуманитарного блока.

Принимая во внимание все возрастающую роль Республики Казахстан на международном экономическом и политическом пространстве, а также большой приток иностранных специалистов, работающих в различных казахстанских и зарубежных компаниях, которые находятся на территории нашей страны, актуализируется значимость английского языка как средства межкультурной и деловой коммуникации для граждан Казахстана и, в первую очередь, для сотрудников машиностроительных, железнодорожных, энергетических и других компаний.

Потому задачи совершенствования коммуникативных навыков английского языка и приобретения студентами такого уровня языковой компетенции, который позволил бы им самостоятельно изучать литературу по специальности, непосредственно общаться с партнерами из зарубежных стран и знакомиться с опытом их работы, становятся одними из самых важных в настоящее время.

Эта тенденция неоднократно находила поддержку на самом высоком уровне. К примеру, Первый Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев неоднократно обращал внимание на значимость и необходимость изучения английского языка гражданами Республики Казахстан.

Так, Нурсултан Назарбаев в статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» отмечал следующее: «Что доказывать необходимость массового

и форсированного обучения английскому языку, когда по всему миру более миллиарда человек изучают его наряду с родным как язык профессиональной коммуникации?» [1, с. 7].

В Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан также подчеркивается важность владения английским языком, наряду с казахским (государственным) и русским (официальным) языками [2, с. 1].

Однако следует отметить, что эффективность изучения профессионально-ориентированного и профессионального английского языка, во многом зависит от совокупности приемов, используемых преподавателем при проведении занятия.

Одним из примеров такой технологии обучения, которая позволяет обеспечить достижение поставленных целей с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени, является интегративный подход, в основе которого лежит принцип интеграции – объединения в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости в ходе педагогического процесса.

Если межпредметная связь базируется на функционально-целевом сходстве содержания разных учебных предметов, то интеграция выражает тенденцию объединения элементов в целое за счет взаимодополнения, уплотнения, унификации.

Принцип интегративности наиболее ярко выражен в подходе к обучению языку специальности, который зарубежные ученые называли CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение [3, с. 1].

В ряде европейских стран, CLIL трактуется как термин, описывающий обучающие методики, где предметы преподаются на иностранных языках. CLIL преследует две цели, а именно: 1) изучение предмета посредством иностранного языка; 2) изучение иностранного языка на основе преподаваемого предмета. Во многих странах CLIL используется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования.

Использование иностранного языка в рамках CLIL зависит от поставленных образовательных задач и целей. Цель CLIL состоит отнюдь не в преподавании всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем и предметных модулей совместимых с CLIL. CLIL – это своеобразный “зонтик”, объединяющий целый ряд подходов, которые применяются в процессе обучения иностранному языку. Кроме того, существует еще целый ряд терминов, описывающих различные способы внедрения CLIL, например, “полное языковое погружение”, “языковой ливень” и т.д.

Одной из причин столь пристального внимания к вопросу использования методики предметно-интегрированного обучения явился тот факт, что сегодня большинство студентов Костанайского инженерно-экономического университета им. М. Дулатова (КИнЭУ) отчетливо понимают насколько важно свободно владеть английским языком. Можно сказать с полной уверенностью утверждать, что в настоящее время каждый студент КИнЭУ имеет огромное желание овладеть английским языком в совершенстве. Не использовать этот потенциал было бы непростительной ошибкой, так как мотивация в изучении иностранных языков имеет огромное значение.

Мы полагаем, что предметно-интегрированное обучение следует рассматривать не только с точки зрения взаимосвязей знаний по предметам, но и в плане интегрирования технологий, методов, форм обучения. При интегрированном подходе гармонично сочетаются разнообразные методы обучения, используемые на стыке различных дисциплин:

- 1) лекция и беседа,
- 2) объяснение и управление самостоятельной работой студентов,
- 3) наблюдение и опыт,
- 4) сравнение, анализ и синтез,
- 5) обучение посредством компьютерных моделей.

Специфика практического занятия, построенного с учетом принципа интегративности, состоит в том, что выбираемая для рассмотрения проблема должна быть пограничной относительно профилирующих дисциплин, а ее исследование должно быть многогранным, всесторонним, не дающим возможности упустить какой-либо её компонент и при этом наглядно показать значение этой проблемы.

Для такого занятия характерны:

- 1) специальная организация;
- 2) специфическая (объединяющая) цель;
- 3) целостное восприятие изучаемых вопросов студентами;
- 4) широкое использование знаний из разных дисциплин.

Следует отметить, что использование данного подхода позволяет создать языковую среду не только на занятиях по практике речи, но и на занятиях по другим дисциплинам.

В результате использования интегративных методов обучения у студентов возникает целостное восприятие мира, формируется как раз тот деятельностный подход в обучении, о котором так много говорится в последние годы.

Предыдущий опыт работы автора данной статьи (преподавание английского языка в течение длительного времени в Академии Министерства внутренних дел Республики Казахстан и, в том числе, обучение курсантов этого учебного заведения профессиональному регистру английского языка с использованием методов интегрированного обучения в рамках CLIL-технологии) позволил создать целый ряд учебных пособий по профессионально-ориентированному английскому языку для слушателей правоохранительного профиля, а также методическое пособие по имплементации приемов CLIL при обучении будущих сотрудников полиции профессиональному регистру английского языка [4], [5].

Продолжая профессиональную деятельность в КИиЭУ, автор пришел к выводу о правильном выборе методической траектории, а именно: совершенствование применения методики предметно-интегрированного обучения, но теперь уже при организации образовательного процесса со студентами технического вуза.

Далее следуют примеры заданий для студентов, обучающихся КИиЭУ по специальности «Организация перевозок на железной дороге», на практических занятиях по профессионально-ориентированному английскому языку с использованием CLIL-технологии:

Unit 1. Greeting and acquaintance with a foreigner.

- 1.1. Students of engineering School of Birmingham University are visiting Kostanai and meeting to Dulatov University students.
- 1.2. Railroad colleagues arrived in Kazakhstan at an exchange workshop.

Unit 2. Asking a foreigner about the peculiarities of a railway system work.

- 2.1. engine driver (locomotive engineer);
- 2.2. train conductor;
- 2.3. head of the railway station.

Unit 3. What to say if a trouble is occurring in a train or a railway station?

- 3.1. A foreign passenger is late for a train and asks train station employees to help him or her.
- 3.2. A foreigner has lost his luggage or documents and wants the railway workers to assist in his\her trouble.

Использование приема тренинга в рамках предметно-интегрированного обучения способствует созданию на занятиях атмосферы непринужденности и полного языкового погружения, позволяющего рассмотреть ситуации, максимально приближенные к тем, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности. Они способствуют повышению интереса студентов к предмету и мотивации к изучению и использованию иностранного языка в разнообразных формах общения в будущем.

Овладение иностранным языком как средством общения предполагает формирование таких умений, которые позволили бы студентам строить свои высказывания в соответствии с намеченной коммуникативной целью, определёнными условиями общения и правилами речевого поведения. В рассматриваемом нами случае слушатели, присутствуя на занятии по профессионально-ориентированному английскому языку, строят свои высказывания, используя знания, полученные на профилирующих дисциплинах, которые они изучают на родном языке.

При коммуникативно-ориентированном обучении, протекающем вне естественной языковой среды, формированию таких умений во многом способствует правильно организованная работа с аутентичными источниками информации на английском языке по рассматриваемой теме, авторами которых являются носители языка.

Аутентичные материалы всегда фиксируют языковые особенности, свойственные научно-техническому стилю по определенной специальности, а также отражают наиболее важные лексические, грамматические и стилистические изменения, происходящие в языке, т.е. подобные текстовые «включения» могут быть использованы как иллюстрация правил употребления лексических единиц и грамматических явлений.

Преимущества данного подхода заключаются в следующем:

- 1) в организации познавательной деятельности слушателей путем создания на занятии по неязыковому предмету двуязычной среды;
- 2) в возможности увеличения содержания изучаемого материала как по профилирующим, так и по языковым дисциплинам;
- 3) в возможности использования слушателями полученных знаний по английскому языку в новых ситуациях;
- 4) в способности осуществления обратной связи;
- 5) в развитии творческого мышления и др.

В целом использование интегративного подхода позволяет решать ряд принципиально новых дидактических задач, создавать новую обучающую среду и, в конечном счете, обеспечивает повышение качества образования.

Література

1. Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. 12 апреля 2017 г.
2. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан Среда, 27.11. 2019 г. <https://primeminister.kz/ru/gosprogrammy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-i-funkcionirovaniya-yazykov-v-respublike-kazakhstan>.
3. Content and Language Integrated Learning. https://en.wikipedia.org/wiki/Content_and_language_integrated_learning.
4. Ескатова Г.К. English for Lawyers. Texts for Reading with Exercises. Part I. Английский для юристов. Тексты для чтения с упражнениями. Часть I.: Учебное пособие. Костанай: Костанайская академия МВД РК им. Ш.Кабылбаева, ч-1, 2015. – 243 с.
5. Ескатова Г.К. English for Lawyers. Texts for Reading with Exercises. Part II. Английский для юристов. Тексты для чтения с упражнениями. Часть II.: Учебное пособие. Костанай: Костанайская академия МВД РК им. Ш.Кабылбаева, ч-2, 2016. – 136 с.

Enkhsetseg Terbish,
English Lecturer,
Faculty of Applied Linguistics, School of Foreign Languages,
Mongolian University of Science and Technology,
Ulaanbaatar, Mongolia

IMPORTANCE OF MEDIA LANGUAGE IN EFL CLASS

In our country, second language learners tend to experience a lack of native speaker models. There is no real environment to practice their English in activities beyond the classroom. This issue is explored in the article. The following three points: current tertiary English education, importance of media language, and advantages of using VOA radio programs in English class are described. Effective teaching strategies at tertiary level EFL class using radio programs are also considered.

Key words: radio programs, media language, authentic language samples, effective teaching methods.

Current tertiary English education

In today's society, English is one of the most important languages in the global market, so English communication skills have become one of the important skills job applicants "in the knowledge society" (Smokotin et al., 2014, p.512). In Mongolia, English has been introduced as a foreign language after the Democratic Revolution of 1990s. Compared to other Asian countries, this is quite a new language study, but the requirement and criteria for English knowledge is increasing from day to day (Cohen, 2005). Nowadays, English communication skills are very important to have success in a qualified work in Mongolia. So, English is a very important subject at tertiary level education. To enter the professional world students need strong English communication skills.

Along with this trend, our university supports English courses and offers different English programs for students from pre-intermediate to advanced levels (MUST, 2015). Unfortunately, our students are not able to communicate in English in the real situation because there is no environment to practice their English knowledge outside the classroom. Actually, English class has a large focus on traditional grammar-translation method. According to Kong (2011), this traditional method can be helpful in understanding the abstract meaning of foreign words and different kinds of sentence structures. And it provides students with systematic grammar knowledge and strong translation capacity.

But, most students cannot use their language skills appropriately. Actually, they have learned English five to seven years in the high school, but their speaking and listening skills are very weak, so, they are only passive language learners. The reason may be that the chances are limited for students make use of their language skills in the real world beyond the classroom (Nunan, 2012). Indeed, there are many students in English class who have never communicated with native speakers in their life. According to Bedjou (2006), it is not easy to talk with native speakers in the EFL setting especially in a developing country. Therefore, language learners want to experience natural conversation between native speakers. They want authentic language samples in use. Also, they want to articulate their feeling through the target language they are learning. So, it is important to give students the opportunity to use their language skills in English class.

Another supplementary source is needed to support students' wants and needs. Actually, the first year study at undergraduate level is a very important stage for students to obtain active communication skills that are extremely needed in their future career. This is a crucial period for them to improve their communication skills successfully.

Importance of media language

According to Bell (1995), the radio, as a kind of media, can introduce various social aspects, as well as different language dialects and accents. Also, it tells us about a special society and makes contribution to create the character of society. Since the radio is an important social institution, it may function as the main source to present cultural and social life, to introduce different English accents and dialects to their audience. So, radio can help students in obtaining the required second language knowledge and skills. Besides, radio announcers use different speaking style to respond to their audience. Radio listeners communicate with speakers, so they are not passive listeners. The relationship between communicator and audience is helpful to motivate English learners. Thus, the radio program can help students to improve their speaking and listening skills.

Advantages of using radio programs in EFL class

In our real situation, social media such as the Voice of America and BBC radio programs may function as the main source of native speaker models. Actually, there are four reasons for this interest, so the media language can be an important source to motivate second language learners (Bell, 1984).

First, these sources are easily accessible to language learning and teaching purposes. Students can listen to the radio at anytime and anywhere using their cell phone, laptop, even tape recorder. Also, it is the cheapest mass medium that is able to reach people even in isolated areas.

Second, radio programs convey useful information to motivate groups in learning language because the content of these programs is broad and diverse; they include different kind of formal and informal speech such as different kind of news, history, music programs, literature, poetry, story and advertisement etc. Also, phone-in chat shows are introduced in the radio program; students can hear and experience a natural community speech between native speakers. Thus, it can help learners to compare the different cultures and social aspects around the world and expand their horizon.

Third, radio may enhance students' confidence and encourage their self-development. There are special English programs on the Voice of America and BBC designed for radio transmission, classroom use and individual study. The news of the special English programs is delivered at a slower pace, so it might suit the students' English skills. If students see themselves expressing their opinion on a particular subject that broadcast via radio, they will become more confident about sharing their views and knowledge with others. Thus, students can use it as a self-learning source outside the class to practice their listening and speaking skills.

Fourth, these programs broadcast their news in American and British accents. In our country, American accents have prestige for media culture, and young people try to imitate this dialect, but the main textbooks use British English at secondary and tertiary level education, so students need to get used to both of these accents.

Developing effective teaching methods based on the VOA radio programs in English class

In fact, there are many useful programs on the VOA radio programs that can be used in EFL class. As Bedjou (2006) claims, many activities can be organized using these programs. For example: the site www.voanews.com is a very useful source of teaching English because audience can access to listening passages such as news, programs and interviews spoken by native speakers, and we can see and download their written versions or subtitles.

As mentioned above, *Special English Program on VOA* is also a very useful program for low and low-intermediate learners because its news is delivered at a slower pace. It broadcasts documentaries, culture and society, science and technology in the USA. Now, I will introduce some activities how to use these programs in English class based on Special English and other programs from VOA.

Activity 1:

This activity is designed for low-beginner and low-intermediate students. Actually, Special English programs on the VOA cover broad topics such as environment report, American stories and news etc. *First*, the teacher should write a list of words related to the theme of the program on the blackboard before listening. Then, the teacher asks students to predict what the program will cover. After then, the teacher gives students a script of a program with a slower pace, but there should be gaps in the script where some important words are missing. Below the script, should be given relevant definitions for the missing words. Then, the teacher asks students to read the script and definitions. Finally, students should complete the gaps in the script while listening to the passage.

During the second stage, students should listen to the program using the script. Then the teacher should explain the vocabulary using the context while students are listening. After that, the teacher should provide the relevant definitions of other vocabulary, but this time in random order. Then, the teacher should play the rest part without giving a script and students should identify the words described in the list. This will help them to concentrate more for recognizing the words and matching them with their definitions. Higher level students can do this activity while listening to a passage with a faster pace. *After listening*, students can make sentences using the words they just learned.

Other activities

As indicated earlier, many English programs can be used in EFL class as well as many activities can be organized around the radio programs. For example: The teacher can use interesting stories, reports or news with a special end, opinion or solution to a problem. *Before listening*, the teacher should ask Wh- questions including who, what, which, when, where, and why. Then, he should start a discussion on the topic they are going to hear. *At the next stage*, students should write the script of the first part of the passage and create comprehension check. For example: these activities may include answering questions, predicting, checking if statement is right or wrong, or working on difficult vocabulary. When students understand the first part of the program, they should take notes while listening. Also, the teacher should help them with short answer questions. *After reading and listening*, students can write a summary of the whole passage, combining its two parts and describing their feelings. Also, they can compare and contrast their answers with the real answers in the program and discuss the challenges they have encountered while trying to understand the program or predicting the answers.

Discussion

As seen from the example, we can use radio programs for teaching. There are many useful programs on the BBC radio that can be used in EFL class. Also, it offers different kind of radio programs such as breaking news, news bulletin, current affairs programs, reports as well as Special English programs (BBC, 2017). According to Tomlinson (2010), language learners will engage cognitively in the language experience through the radio programs. They will learn many important skills that can be useful for their further study such as connecting, predicting, evaluating, interpreting, comparing and contrasting different aspects with their own life. Thus, using radio programs can bring positive effects for language learners, they can bring authentic context in the EFL setting where it is hard to meet with native English speakers. We can use different programs of VOA and BBC radio to make our teaching creative and interesting. We can design different kind of activities based on live or pre-recorded radio programs using simple equipment, such as a mobile phone or a laptop. However, selecting appropriate radio programs for EFL class is not an easy thing. In fact, it is a very time-consuming process which requires quite a long time and a great deal of research.

Conclusion

In my country, English learners tend to be weak communicators, so they are not able to use their grammar and vocabulary knowledge when they participate in interaction. Using radio programs can help language learners to experience the features of language input in various and meaningful ways because they will expose to the authentic language use. Indeed, radio is easily accessible to most schools, even in developing countries. Thus, it has the great virtue of exposing students to authentic English spoken by native speakers, in most EFL settings. Moreover, English learners will engage cognitively in the language experience. The relevant materials provided should cover interesting topics that suit to students' language level and needs. In addition, noticing the salient features of the language use can help them to distinguish different dialects and accents.

All in all, radio programs can bring many positive effects. Students will expose to the authentic language and experience the features of language use in meaningful ways. We can design different kind of activities to make our English lesson more creative and interesting by using radio programs on the VOA and BBC. So, radio can help students to achieve communicative ability and can be helpful to expand their general knowledge of culture and social aspects through the target language they are learning.

Literature

1. BBC Learning English. (2017). Retrieved from <https://www.youtube.com/user/bbclearningenglish>.
2. Bedjou, A.(2006). Using radio programs in the EFL classroom. *English teaching forum*. (1), 28-31. Retrieved from ProQuest Central Database.
3. Bell, A. (1984). Language Style as Audience Design. *Language in Society*. 13(2), 145-204. Retrieved from JSTOR Arts and Sciences VII.
4. Bell, A. (1995). Language and the Media. *Annual Review of Applied Linguistics*. 15(3),23-41. doi: <http://dx.doi.org.ez.library.latrobe.edu.au/10.1017/S0267190500002592>.
5. Cohen, R. (2004). The Current Status of English Education in Mongolia. *Asian EFL journal*. Retrieved from http://asian-efl-journal.com/Dec_04_rc.pdf.
6. Harwood, N. (2010). English Language Teaching Materials: Theory and Practice. In B. Tomlinson (Eds), *Principles of effective materials development* (pp.81-108). Cambridge University Press.
7. Herk, G.V. (2012). *What is sociolinguistics*. Wiley Blackwell Kong, N. (2011) Establishment a Comprehensive English Teaching pattern combining the communicative teaching method and grammar translation method. *English language teaching*, 4 (1), 89-94. Retrieved from ProQuest Central Database.
8. Mallinson, C., Childs, B., & Herk, G. (2013). *Data collection in Sociolinguistics: Methods and Applications*. Taylor and Francis Group.
9. Mongolian University of Science and Technology. (2015). Retrieved from <https://www.unimis.edu.mn/teacher/login.aspx>.
10. Nunan, D.(2012). *Learner Centered English Language Education: The Selected works of David Nunan*. Taylor and Francis.
11. Smokotin, V,M ., Alekseyenkob, A,S.,& Petrova, G,L. (2014). The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 154(2014), 509-513. doi:10.1016/j.sbspro.2014.10.177.
12. Voice of America. (2017). Voice of America English News. Retrieved from <https://learningenglish.voanews.com/>

Содномтунрэв Бархас,
к. филол. н., зав. кафедрой азиоведения,
Бор Мөнхбаатар,
старший преподаватель,
Институт иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологий,
г. Улаанбаатар, Монголия

О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В настоящее время, в век глобализации и IT-технологий, международные связи Монголии расширились и монгольские студенты за короткое время получили широкий доступ к зарубежным источникам информации благодаря современным мультимедийным технологиям. Быстрое развитие IT-технологий позволяет также повысить мотивацию молодежи в плане изучения иностранных языков, а также повысить качество и эффективность обучения иностранным языкам. Данная статья посвящена вопросам преподавания иностранных языков в технических вузах.

Ключевые слова: иностранные языки, эффективность обучения, технические специальности, лексический минимум, научный стиль.

В последнее время обучение иностранным языкам в системе высшего образования Монголии приобретает всё большую актуальность. Инновационные процессы в развитии науки и техники Монголии предъявляют особые требования к выпускникам технических вузов, будущим инженерам. Наличие общих и профессиональных компетенций у студентов технических направлений должно обеспечить их конкурентоспособность на рынке труда, успешную деятельность в технической области. Языковая подготовка будущих инженеров необходима как для самостоятельной работы в профессиональной (производственной и научной) сфере, так и для самообразования.

Однако на практике большинство монгольских студентов, обучающихся в технических вузах, не только не готово к общению на иностранных языках, но и не обладает необходимым лексическим минимумом, не знает элементарных правил грамматики для того, чтобы получать информацию на иностранных языках по своей специальности.

Данная проблема напрямую связана с тем, что в последнее время иностранные языки (русский, китайский, корейский, японский и немецкий) исключены из списка обязательных предметов в технических вузах и изучаются факультативно в рамках курса «Научный стиль».

Курс «Научный стиль» посвящен изучению основных грамматических конструкций научного стиля речи и предполагает овладение определенным минимальным набором единиц профессиональной лексики и специальной терминологии. Цель данного курса – научить студентов читать профессиональную литературу и получать необходимую информацию на иностранном языке по специальности. Курс составляет 3 кредита и включает 16 часов лекций и 64 часа практических занятий.

Преподавание иностранных языков для будущих инженеров в техническом вузе имеет свою специфику. Целью обучения студентов-нефилологов является приобретение таких навыков и умений, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности в будущем. Пройдя курс по научному стилю речи, студент должен уметь читать научные и технические тексты по специальности, понимать их содержание, знать специальную терминологию, акцентировать внимание на значимых фактах, понимать логические и причинно-следственные связи между ними.

Следует отметить, что в процессе обучения профессиональному языку, особое внимание необходимо уделять изучению терминологии. По мнению А.Л. Пумпянского,

термины научно-технического языка делятся на две группы: 1) общие термины, используемые в науке и технике, и 2) специальные научные термины [1].

Уроки иностранного языка в рамках курса «Научный стиль» обычно рассчитаны на развитие четырёх основных видов речевых умений, включая чтение профессиональных текстов, выполнение упражнений на закрепление профессиональной лексики и упражнения по моделированию предложений, характерных для научного стиля речи. Процесс чтения и полного понимания научно-технического текста можно разделить на три этапа: предтекстовый или подготовительный, текстовый и послетекстовый.

1. Предтекстовый или подготовительный этап направлен на устранение трудностей, которые мешают извлечь необходимую информацию. На этом этапе полезными могут быть, например, такие виды упражнений:

- введение новых слов и терминов, объяснение их значений и указание на сферу их употребления;

- объяснение правил построения предложений на примере определенных синтаксических моделей и грамматических конструкций, характерных для данного текста;

- снятие фонетических трудностей путем тренировки чтения и произношения;

- гипотетическое обсуждение на тему: “О чём текст? Что говорится в тексте?”

2. Текстовый этап, цель которого – прочитать и понять текст. Здесь могут быть эффективны такие виды упражнений:

- прочитать текст целиком и понять его основное содержание;

- читать текст по разделам и абзацам, вычленив наиболее значимую информацию в каждом из них;

- дать заголовки к каждому из абзацев или разделов;

- найти ключевые слова в каждом из абзацев или разделов;

- догадаться о значении определенных слов (терминов) по контексту.

3. Послетекстовый этап – проверить понимание прочитанного. Для этого можно использовать такие виды задач:

- составление вопросов к тексту;

- ответы на поставленные вопросы;

- составление плана к тексту;

- составление аннотации или резюме к тексту;

- выполнение тестовых заданий к тексту.

Выводы. Обучение иностранным языкам – один из факторов, способствующих развитию международных отношений, образования и науки, поскольку знание иностранных языков способствует распространению необходимых знаний и улучшению коммуникации в целом. Основная цель преподавателей иностранных языков в инженерно-технических вузах – обучать студентов языку будущей профессии. Это позволит студентам, а впоследствии молодым специалистам, получать необходимую информацию на иностранных языках и, таким образом, совершенствовать свои знания для более эффективной и успешной профессиональной деятельности. Обучение иностранным языкам в техническом вузе должно быть, в первую очередь, направлено на совершенствование четырех видов умений: говорения, аудирования, чтения и письма. По нашему мнению, чтение текстов по специальности, а также выполнение упражнений на закрепление и активизацию профессиональной лексики, моделирование предложений, типичных для научно-технических текстов, должны быть основными составляющими в структуре занятий по иностранному языку в техническом вузе.

Література

1. Пумпянский А.Л. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе. М., Наука, 1980.

2. Троянская Е.С. Обучение чтению научной литературы: В помощь преподавателю иностранных языков. М., Наука, 1989.

Цэцэгмаа Цэрэндорж
доктор философии, доцент, зав. кафедрой прикладной лингвистики,
Институт иностранных языков,
Монгольский государственный университет науки и технологии
г. Улаанбаатар, Монголия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ А.С. ПУШКИНА

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей употребления синтагматических свойств фразеологических единиц, представленных в текстах Пушкина. При анализе отобранного языкового материала произведено сопоставление фразеологии Пушкина с фразеологическим составом русского языка в целом, выявлены особенности каждой формы употребления фразеологической единицы, в которой она использована автором, полученные результаты сверены с данными фразеологических словарей русского языка.

В текстах Пушкина можно выделить несколько типов соотношения фразеологических единиц по грамматической и лексической сочетаемости со словами: 1) фразеологические единицы, сочетаемость которых совпадает с сочетаемостью единиц, отраженной в словарях XVIII–XX вв.; 2) фразеологические единицы с сочетаемостью, которая использовалась в XVIII в. и в пушкинских текстах, и 3) фразеологические единицы, сочетаемость которых отсутствует в словарях XVIII в., но присутствует в текстах Пушкина и словарях более позднего времени.

1. Из названных трех групп фразеологических единиц основная часть представлена единицами первой группы, т. е. большая часть фразеологических единиц в текстах Пушкина используется в типичной для данных единиц русского языка сочетаемости. Например, фразеологическая единица под видом 1. чего. Под предлогом. «Я нынче отыскал за Каменным мостом Вдову с племянницей; пойду туда пешком Под видом будто бы невинного гулянья» (Перевод из К. Бонжура); 2. кого, чего. Выдавая себя за кого-нибудь или за что-нибудь. «Новый визирь послал Карлу 800 мешков левков, и положено дать ему под видом конвоя 40,000 войска тат.<арского> и тур.<ецк>ого» (История Петра); «По побеге оттол под видом купца и неимеющего у себя паспорта, в нынешнее летнее время паки подъезжал к здешнему Яицкому городку» (Материалы к «Истории Пугачева»). Ср.: **ПОД ВИДОМ** кого, чего. Служивой Потап Серюков .. за малолюдством ясаку собирать не отважился, но под видом купца торговал с ними. Рапорты, донесения и другие неопубликованные материалы С. П. Крашенинкова [Сл. XVIII в., т. 3, с. 151]. *Ежели кто же под видом домашнего обихода будет вином корчемствовать: то передавать суду.* Полное собрание законов Российской империи [Сл. XVIII в., т. 3, с. 166], **ПОД ВИДОМ**. 1. чего. Под предлогом. 2. кого, чего. Выдавая себя за кого-нибудь или за что-нибудь [ФСРЯ, с. 68; ФСРЛЯ, т. 1, с. 81].

Фразеологическая единица дела нет кому до кого, до чего: «Пусть мужичины себе дерутся и кричат о политике; женщины на войну не ходят, и им дела нет до Бонапарта» (Рославлев); «Я человек светский и не хочу быть в пренебрежении у светских аристократов. Мне дела нет ни до их родословной, ни до их нравственности» (На углу маленькой площади ..). Ср.: **НЕТ ДЕЛА**. Комендант здешний говорит, что до иноземцев ему дела нет. Материалы для истории русского флота [Сл. XVIII в., т. 8, с. 157], **НЕТ ДЕЛА** кому до кого, до чего. Не касается кого-либо, не имеет никакого отношения к кому-либо или к чему-либо [ФСРЯ, с. 277; ФСРЛЯ, т. 2, с. 28].

Фразеологическая единица на руках чьих, у кого 1. На попечении, иждивении, содержании (быть, находиться, оставаться и т. п.). О ком-либо. «А что Маша, капитанская

дочка? Я отвечал, что она осталась в крепости на руках у попады» (Капитанская дочка); 2. Во владении, в распоряжении, в подчинении кого-либо (быть, находиться и т. п.). О чем-либо. «Постараюсь прислать еще что-нибудь. Вспомни, что у меня на руках Моск. <овский> вестник, и что я не могу его оставить на произвол судьбы и Погодина» (А. А. Дельвигу. 31 июля 1827 г. Михайловское); О ком-либо. «Сераскир бежал к Арзруму; войско его, переброшенное за Саган-лу, было рассеяно, артиллерея взята, и Гаки-паша один оставался у нас на руках» (Путешествие в Арзрум); 3. В присутствии кого-либо (умереть). Ср.: **НА РУКАХ** чьих, у кого. На попечении, иждивении, содержании у кого-либо [Сл. Палевск., с. 276], **НА РУКАХ** чьих, у кого. 1. На попечении, иждивении, содержании (быть, находиться, оставаться и т. п.). 2. Во владении, в распоряжении, в подчинении кого-либо (быть, находиться и т. п.). 3. В присутствии кого-либо (умереть) [ФСРЯ, с. 398], **НА РУКАХ**. Разг. 1. что у кого. В чьем-либо пользовании. 2. чьих, у кого. На содержании, попечении (быть, находиться и т. п.) [ФСРЛЯ, т. 2, с. 203].

Фразеологическая единица давать знать кому 'каким-либо образом известить, уведомить, оповестить кого-либо о чем-либо': «Полковник Анрен, хорошо не разобрав, чего они хотели, вообразил, что турецкий отряд находился в горах, и с одним эскадром Уланского полка поскакал в сторону, дав знать Раевскому, что 3000 турков находятся в горах» (Путешествие в Арзрум); «На днях приехал в П.<етер>Б.<ург>, о чем и даю тебе знать» (С. Д. Кисилеву, 15 ноября 1829 г. Петербург). Ср.: **ДАВАТЬ ЗНАТЬ**. Старайтесь сыскать какого корреспондента, которой бы всегда нам давал знать о их флоте. Материалы для истории Гангутской операции [Сл. XVIII в., т. 8, с. 213], **ДАТЬ ЗНАТЬ** кому. 1. Известить, оповестить, показать, указать. 2. Показать свою силу и власть, наказать [Сл. Палевск., с. 88], **ДАВАТЬ ЗНАТЬ**. **ДАТЬ ЗНАТЬ**. 1. Свидетельствовать, подтверждать что-либо. 2. Намекать, наводить на мысль о чем-либо. 3. кому. Сообщать что-либо. 4. кому о чем. Оповещать о чем-либо [ФСРЛЯ, т. 1, с. 169].

Фразеологическая единица не дать в обиду кого: «Ты бы мог живя в Петербурге доложить о том царю-батюшке, а он бы не дал нас в обиду» (Дубровский); «Всевишний благ: он верно не погубит Своей рабы, — за что же? За разговор! К тому же он не даст меня в обиду» (Гавриилиада). Ср.: **НЕ ДАВАТЬ В ОБИДУ**. Ячмень столько уже усилится, что не даст себя в обиду дятлине. О земледельцах [Сл. XVIII в., т. 6, с. 39]; **НЕ ДАВАТЬ В ОБИДУ** кого. **НЕ ДАТЬ В ОБИДУ** кого. Не позволять обижать кого-либо; заступаться за кого-либо [ФСРЛЯ, т. 1, с. 172].

Фразеологическая единица беречь как зеницу ока: «[Жид:] Деньги? — деньги Всегда, во всякий возраст нам пригодны; Но юноша в них ищет слуг проворных И не жалея шлет туда, сюда. Старик же видит в них друзей надежных И бережет их как зеницу ока» (Скупой рыцарь); «Гусары! Возьмите его <Швабрина>! Да скажите нашему лекарю, чтоб он перевязал ему рану и берег его как зеницу ока» (Капитанская дочка). Ср.: **КАК ЗЕНИЦУ ОКА**. Честь вашу, яко зеницу ока всегда во осторожности хранить буду. История о Александре российском дворянине [Сл. XVIII в., т. 8, с. 174]; **КАК ЗЕНИЦУ ОКА** (иноск.) как очень дорогое, без чего жить трудно. На самой вершине воза возсела тщедушная кухарка, берегущая барское добро, как зеницу ока. Достоевский. Белые ночи [Сл. Михельсона, т. 1, с. 355]; **КАК ЗЕНИЦУ ОКА**. Бдительно, заботливо, тщательно (беречь, хранить и т. п.) [ФСРЯ, с. 174], **КАК ЗЕНИЦУ ОКА беречь, хранить**. Экспрес. Высок. Заботливо, тщательно [ФСРЛЯ, т. 1, с. 263].

Фразеологическая единица сидеть как на иголках: «Ох, уж эти ассамблеи! наказал нас ими господь за прегрешения наши. Марья Ильинична сидела как на иголках; язык у нее так и свербел; наконец она не вытерпела и, обратясь к мужу, спросила его с кисленькой улыбочкой, что находит он дурного в ассамблеях?» (Арап Петра Великого); «Кирила Петрович начал рассказывать повесть о своем француззе-учителе. Марья Кириловна сидела как на иголках» (Дубровский). Ср.: **БУДТО НА ИГЛАХ**. В состоянии крайнего волнения, нервного возбуждения. **КАК НА ГВОЗДИКАХ** [Сл. Палевск., с. 129], **СИДЕТЬ, КАК НА**

ИГОЛКАХ (быть в нетерпении, в ожидании, при желании достигнуть чего-нибудь, или опасении неприятного). *Я сижу как на иголках, в ожидании, что вот-вот он сейчас огорошит меня.* Салтыков. Недокончинные беседы [Сл. Михельсона, т. 2, с. 249], **КАК [будто, словно, точно] НА ИГОЛКАХ.** В состоянии крайнего волнения, нервного возбуждения, беспокойства (быть, сидеть и т. п.) [ФСРЯ, с. 177], **КАК НА ИГОЛКАХ.** Разг. Экспрес. В состоянии крайнего беспокойства, волнения [ФСРЛЯ, т. 1, с. 269].

Фразеологическая единица служить верой и правдою: *«Из русских чиновников был один будочник, чухонец Юрко.. Лет двадцать пять служил он в сем звании верой и правдою»* (Гробовщик); *«Изучение России должно будет преимущественно занять в окончательные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству верою и правдою»* (О народном воспитании). Ср.: **СЛУЖИТЬ ВЕРОЙ И ПРАВДОЙ** (иноск.) честно. *Я тридцать лет прослужил верою и правдой – в преданности моей не могут сомневаться.* Маркевич. Чад жизни [Сл. Михельсона, т. 2, с. 275], **Служить ВЕРОЙ И ПРАВДОЙ.** *Он служит верой и правдой* [Сл. Даля], **Служить ВЕРОЙ И ПРАВДОЙ** (верой-правдой). Честно, преданно (служить) [ФСРЯ, с. 60], **ВЕРОЙ И ПРАВДОЙ служить.** Разг. Экспрес. 1. Честно, преданно служить. 2. Долго и надежно служить (о предметах обихода) [ФСРЛЯ, т. 1, с. 69].

Фразеологическая единица пьяный как зюзя: *«Он, правда, в туз из пистолета В пяти саженьх попадал, И то сказать, что и в сраженьи Раз в настоящем упоенье Он отличился, смело в грязь С коня калмыцкого сваясь, Как зюзя пьяный, и французам Достался в плен»* (Евгений Онегин); ср.: **ПЬЯН КАК ЗЮЗЯ** (иноск.) – совершенно! Как губка пропитанная в грязи [Сл. Михельсона, т. 1, с. 355], **КАК ЗЮЗЯ.** Прост. Презр. О сильно пьяном человеке [ФСРЛЯ, т. 1, с. 268].

Фразеологическая единица пойти на лад: *«Я зажижу опять монах монахом, Я стану ждать последний час со страхом И с верою, и всё пойдет на лад»* (Монах); *«Когда Хвостов трудиться станет, А Батюшков спокойно спать, Наш гений долго не восстанет, И дело не пойдет на лад»* (Тень Фон-Визина); ср.: **Нейдет НА ЛАД.** *Дети должное отдав почтенье телу <отца>, Придвинулися к делу, Искати клад: Но дело их нейдет на лад.* Нравоучительные басни Василья Майкова [Сл. XVIII в., т. 14, с. 203]; **Идти НА ЛАД.** *Пойти НА ЛАД.* (Идти, пойти) успешно, удачно, хорошо, без затруднений [ФСРЯ, с. 219], **Идти НА ЛАД. Пойти НА ЛАД.** Разг. Успешно, без помех, без затруднений [ФСРЛЯ, т. 1, с. 342].

2. Фразеологическая единица с сочетаемостью, которая использовалась в XVIII в. и в пушкинских текстах, но впоследствии вышла из употребления, представлены незначительным количеством единиц, например: у фразеологической единицы провести на бобах сочетаемость изменилась: *«Если ж нас она обманет, Чего надо не достанет, На бобах нас проведет, Или с умыслом солжет, – Будь не царь я, а бездельник, Если в чистый понедельник Сжечь колдунью не велю»* (Царь Никита и сорок его дочерей). Ср.: **ПРОВЕСТИ НА БОБАХ кого.** Обмануть, одурачить [Сл. Палевск., с. 256], **Оставлять [оставаться] НА БОБАХ.** **Оставить [остаться] НА БОБАХ.** (Оставлять, оставаться и т. д.) без того, на что рассчитывал, надеялся кто-либо, чего добивался; без самого необходимого [ФСРЯ, с. 38], **НА БОБАХ оставить, остаться.** Разг. Без того, на что надеялся, рассчитывал [ФСРЛЯ, т. 1, с. 32].

Фразеологическая единица про себя в зависимости от сочетаемости может употребляться в двух значениях: 1. Тихо, еле слышно, шепотом (читать, говорить, произносить и т. п.). *«Вот черта из домашней жизни моего почтенного друга. Четырехлетний сынок его, вылитый отец, маленький Фальстаф III однажды в его отсутствии повторил про себя: «Какой папичка хлабиль! Как папичку госудаль любит!»* (Table-talk); 2. Никак внешне не выражая; не произносится вслух, мысленно (читать, думать и

т. п.). «*Со злости духом прочел [оба действия] Духов, сперва про себя, а потом и вслух*» (В. К. Кюхельбекеру. 1–6 декабря 1825 г. Михайловское). У Пушкина отмечаем и такое употребление: *писать про себя* ‘для удовлетворения своих нужд, потребностей и т. п.’: «*Вообще пишу много про себя, а печатаю по неволе и единственно для денег*» (М. П. Погодину. Около (не позднее) 7 апреля 1834 г. Петербург). Ср.: **ПРО СЕБЯ**. 1. Тихо, еле слышно, шепотом. 2. Не произнося вслух, никак внешне не выражая, мысленно [Сл. Палевск., с. 298], **ПРО СЕБЯ**. *Пиво, вино, мед варить, водки строить про себя и на продажу, и содержатьвольные дома гражданам <Оренбурга> свободно*. Полное собрание законов Российской империи [Сл. XVIII в., т. 3, с. 252]. [Назойлов:] *Я за тем и пришел, чтоб ... отобедать с вами вместе. [Хамкина (про себя):] Побоедаешь ты у меня лихой болести. [Назойлов:] А ты? Сватья, что там воркуешь?* Соколов И. Судейские имянины [Сл. XVIII в., т. 4, с. 69]. *Про себя держати, молчати, никому не сказывати, таити*. Вейсман Э. Немецко-латинский и русский лексикон [Сл. XVIII в., т. 6, с. 106], **ПРО СЕБЯ**. *Держать в памяти про себя* [Сл. Даля]; **ПРО СЕБЯ**. 1. Тихо, еле слышно, шепотом (читать, говорить, произносить и т. п.). 2. Никак внешне не выражая; не произнося вслух, мысленно [ФСРЯ, с. 418; ФСРЛЯ, т. 2, с. 228].

Фразеологическая единица со всех ног в современном русском языке сочетается с глаголами *бежать, кидаться, бросаться* и т. д., ср.: **СО ВСЕХ НОГ**. Очень быстро, стремительно (бросаться, кидаться, бежать и т. п.) [ФСРЯ, с. 281; ФСРЛЯ, т. 2, с. 34]. В текстах Пушкина и в языке XVIII в. мы находим эту единицу с сочетаемостью, которая впоследствии устарела: «*Тут он пустился было бежать, но Саша догнал его, толкнул в спину, и мальчишка упал со всех ног*» (Дубровский); **СО ВСЕХ (ЧЕТЫРЕХ) НОГ**. 1. Очень быстро (бросаться, пуститься). *Как не броситься со всех ног в тюрьму, чтоб отыскать его?* Плавильщиков. Бр. Свояладовы. 2. Очень сильно (удариться, упасть). *При втором наскоке сразились они столько жестоко, что лошади под ними не удержались, и они как бы сговорясь со всех ног упали*. Левшин. Вечерние часы [Сл. Палевск., с. 189].

Фразеологическая единица по плечу 1. кому что. Доступен для выполнения или понимания; соответствует чьим-либо силам, способностям, возможностям: «*Зачем же так неблагосклонно Вы отзываетесь о нем? За то ль, что мы неуговорно Хлопочем, судим обо всем, ... Что важным людям важны вздоры И что посредственность одна Нам по плечу и не странна?*» (Евгений Онегин); 2. кому кто. Подходит, соответствует по каким-либо качествам, свойствам. «*Есть у нас люди, которые выше ее; этих она недостойна чувствовать; другие ей по плечу; этих она любит и почитает*» (Н. И. Гнедичу. 13 мая 1823 г. Кишинев). В первом значении эта фразеологическая единица использована с типовой сочетаемостью, а во втором случае она употребляется с сочетаемостью (по отношению к лицу), которая впоследствии вышла из употребления. Ср.: **ПО ПЛЕЧУ** кому. Доступен для выполнения или понимания; соответствует чьим-либо силам, способностям, возможностям. (Простодум:) *Вам к стати ль знать слугу! Я вас не унижаю Знакомством таковым. (Полист.) Я не спесив, и мне все люди по плечу*. Княжнин. Хвастун. (Майор:) *Итак, к услугам вам душа моя и тело. Надеюсь, что майор вам лучше по плечу, Как низшие меня другие офицеры*. Княжнин. Чудаки [Сл. Палевск., с. 221], **ПО ПЛЕЧУ** кому. Доступен для выполнения или понимания; соответствует чьим-либо силам, способностям, возможностям [ФСРЯ, с. 323], **ПО ПЛЕЧУ** кому. Разг. Экспрес. Вполне доступен для выполнения, соответствует возможностям кого-либо [ФСРЛЯ, т. 2, с. 95].

Фразеологическая единица глядеть сквозь пальцы на что в XVIII в. имела сочетаемость *глядеть сквозь пальцы на кого, на что; за кем*, из которой Пушкин отобрал ту, которая впоследствии осталась в языке, а другие вышли из употребления: «*[Старик:] Ты знаешь, я на все гляжу сквозь пальцы И волю вам даю: сиди одна С тобою хоть всю ночь, до петухов, Ни слова не скажу я*» (Русалка). Ср.: **СМОТРЕТЬ СКВОЗЬ ПАЛЬЦЫ на кого, на что; за кем**. Намеренно не обращать внимания, умышленно не замечать ничего

предосудительно [Сл. Палевск., с. 313], **СМОТРЕТЬ** [глядеть] **СКВОЗЬ ПАЛЬЦЫ** на что. Намеренно не обращать внимания на что-либо; умышленно не замечать ничего предосудительного в чем-либо [ФСРЯ, с. 440], **СКВОЗЬ ПАЛЬЦЫ** на что. Игнорировать; намеренно не замечать [ФСРЛЯ, т. 1, с. 143].

3. Фразеологические единицы, сочетаемость которых отсутствует в словарях XVIII в., но присутствует в текстах Пушкина и словарях более позднего времени. Например: фразеологическая единица за глаза 'заочно, в отсутствие кого-либо' употребляется в современной речи только в сочетании с глаголами с общим значением говорения. Можно говори*ть что-либо за глаза, смеяться над кем-либо за глаза, ругать кого-либо за глаза и т. п. С таким же значением эта фразеологическая единица употреблялась в языке XVIII—XIX в.: **ЗА ГЛАЗА**. 1. Заочно, в отсутствие кого-либо (говорить о ком-либо). *Я про твою мать в глаза и за глаза скажу: мне вся родня завидовала, что я такую жену имею* Чернявский. *Купецкая компания. ЗА ОЧИ. Не годится в неправде язык шевелить, чтобы в очи хвалить, а за очи хулить.* Богданович. Русск. пословицы. 2. Достаточно, вполне, с избытком. *По нашему, коли есть хлеба с душу, а одежи с нужду, так и за глаза; живи да не тужи.* Соколов. Выдуманный клад [Сл. Палевск., с. 66], **ЗА ГЛАЗА**. *Я заглушу ложь всякого, кто только станет дразнить тебя в глаза и за глаза соею или ленивещю.* Громов Г. И. Календарь на 1799 г. старого цыгана, ворожеи, угадчика [Сл. XVIII в., т. 5, с. 123]. Такая сочетаемость фразеологической единицы отмечается и у Пушкина: «[В глаза]. А за глаза Матап, Папа» (В глаза). Вместе с тем, у Пушкина находим употребление этой фразеологической единицы в другом (более общем) значении – 'не видя' в сочетаниях со словами, обозначающими 'делать что-либо' (купить что-либо, нанять кого-либо, бояться за кого-либо): «Что твои дела? За глаза я всё боюсь за тебя. Всё мне кажется, что ты гибнешь, что Веер тебя топит, а Рахманов на плечах у тебя» (П. В. Нащокину. Около (не позднее) 25 февраля 1833 г. Петербург); «Молодой человек заговорил с проезжим по-французски. – Куда изволите вы ехать? – спросил он его. – В ближний город, – отвечал француз, – оттуда направлюсь к одному помещику, который нанял меня за глаза в учителя» (Дубровский). Сопоставление сочетаемости этой фразеологической единицы с данными словарей более позднего времени (ср.: **ЗА ГЛАЗА**. 1. Заочно, в отсутствие кого-либо (говорить о нем что-либо, смеяться над ним и т. п.). 2. Не видя (купить, нанять и т. п.) [ФСРЯ, с. 104], **ЗА ГЛАЗА**. 1. С избытком (хватить, достанется). 2. Заочно, в отсутствие кого-либо (судить, характеризовать и т. п.). 3. Предварительно не посмотрев, не увидя (купить, нанять и т. п.) [ФСРЛЯ, т. 1, с. 138]) позволяет говорить о том, что Пушкиным замечена тенденция к усилению обобщенности значения этой единицы и, соответственно, расширения круга слов, с которыми она может сочетаться.

В текстах Пушкина также встречаются фразеологические единицы с сочетаемостью, которая не фиксируется словарями, например: фразеологическая единица гвоздем не вышибешь у кого: «Алексей знал, что если отец заберет что себе в голову, то уж того, по выражению Тараса Скотинина, у него и гвоздем не вышибешь, но Алексей был в батюшку, и его столь же трудно было переспорить» (Барышня-крестьянка). Ср.: **ГВОЗДЕМ НЕ ВЫКОЛОТИТЬ** из кого. [Скотинин:] *У меня такой обычай, как заберу в голову, то из нее гвоздем не выколотишь.* Фонвизин Д. И. Недоросль [Сл. XVIII в., т. 5, с. 96], **КЛИНОМ [дубиной, гвоздем] НЕ ВЫШИБЕШЬ [не выколотишь]** из кого. Никак не заставишь отказаться от какой-либо мысли, убеждения, намерения; ничем не переубедишь [ФСРЯ, с. 100], **КЛИНОМ (ГВОЗДЕМ) НЕ ВЫШИБЕШЬ <ИЗ ГОЛОВЫ>**. Никакими средствами не заставишь кого-либо отказаться от какой-либо идеи, мысли, желания и т. п. [ФСРЛЯ, т. 1, с. 133].

У фразеологической единицы и в ус не дуть наряду с типовым употреблением в текстах Пушкина отмечается сочетаемость и в ус не дуть про кого: «Жуковскому я также

писал, а он и в ус не дует. Нельзя ли его расшевелить?» (Н. И. Гнедичу. 27 июня 1822 г. Кишинев); «Я всех уйму с моим народом, – Наш царь в конгрессе говорил, А про тебя и в ус не дует, Ты александровский холоп» (Евгений Онегин). Ср.: **НЕ ДУТЬ В УС**. 1. Не обращать внимание на кого-либо, что-либо. 2. Не беспокоиться, ничего не предпринимать [Сл. Палевск., с. 108], **<И> НЕ ДУТЬ В УС**. Страдает муж горячкой. Жена о сем ни чуть не дует в ус. Трутень [Степан:] люди всем торгуют, Да и в ус не дуют. Княжнин Я. Б. Сбитеньщик [Сл. XVIII в., т. 7, с. 35], **<И> В УС <СЕБЕ> НЕ ДУТЬ**. Не обращать никакого внимания на что-либо, ни о чем не беспокоиться [ФСРЯ, с. 148], **И В УС <СЕБЕ> НЕ ДУТЬ**. Совсем не обращать никакого внимания на что-либо, не проявлять никакого беспокойства [ФСРЛЯ, т. 1, с. 218].

Интересен пример употребления фразеологической единицы бог дал. Обычно эта единица употребляется с сочетаемостью бог дал кому кого в значении 'кому-либо удалось, посчастливилось родить ребенка', например «Между тем, как он далёко Бьется долго и жестоко, Наступает срок родин; Сына бог им дал в аришин» (Сказка о царе Салтане); но употребление с сочетаемостью бог дал что ведет к появлению другого значения 'случилось, досталось, выпало что-либо (о чем-либо желаемом, предполагаемом, ожидаемом)': «Бог дал ведро, пора бы сено убрать, а вы, дурачье, целые три дня что делали?» (Капитанская дочка); «[Барон:] Бог даст войду, так я Готово крахтя, влезать снова на коня» (Скупой рыцарь); бог дал чему что: «В ней много, Луцио, искусства и ума, Бог дал ее речам уверчивость и сладость» (Анджело). Ср.: **БОГ ДАРОВАЛ**. Что бог даровал? Сына или дочь? Словарь Академии Российской [Сл. XVIII в., т. 2, с. 74], **БОГ ДАРОВАЛ**. **БОГ ДАСТ**. Бог даровал им чадо. Не тужи по бабе: Бог девку даст. Бог бабу отымет, так девку даст, утешение вдовцу [Сл. Даля], **БОГ ДАЕТ (ДАЛ)**. Устар. Удалось, посчастливилось (родить ребенка, иметь детей) [ФСРЛЯ, т. 1, с. 33].

Среди таких случаев отмечаются и индивидуально-авторские употребления, например: милости просим вон: «Прочтут им <простым людям> приговор, священник причастит на скорую руку, дадут бутылку вина; коли есть жена или ребятишки, коли отец или мать еще живы,пустишь их на минуту, а чуть лишь слишком завоют или заболтаются, так и вон милости просим» (От этих знатных господ...); не на шутку покойник: «Не дожидайтесь Белкина; не на шутку видно он покойник; не бывать ему на новосельи ни в гостиной Гомозейки, ни на чердаке Панка» (В. Ф. Одоевскому. 30 октября 1833 г. Болдино); обливаться слезами умиления: «Не могу выразить сладостного чувства, овладевшего мною в эту минуту. Я схватил ее руку и прильнул к ней, обливаясь слезами умиления. Маша не отрывала ее...» (Капитанская дочка); ни капли стихов: «Не стыдно ли Кюхле напечатать ошибочно моего демона! моего демона! после этого он и Верую напечатает ошибочно. Не давать ему за то ни Моря, ни капли стихов от меня» (Л. С. Пушкину. 4 декабря 1824 г. Михайловское). В таких употреблениях так же наблюдается тенденция к расширению сочетаемости фразеологической единицы.

Анализ сочетательных свойств фразеологических единиц, использованных Пушкиным, позволяет увидеть ту же закономерность, которая отмечается применительно к другим параметрам фразеологической единицы. В целом, Пушкин использует фразеологические единицы в таких сочетаниях, которые отражают самое актуальное, частотное, типовое употребление фразеологических единиц русского языка XVIII—XX вв. Фразеологизмы с устаревшей сочетаемостью представлены единичными примерами. Можно также заметить, что Пушкин ориентируется не только на типовую сочетаемость фразеологической единицы, но и на сочетаемость, которая отражает тенденции изменения и развития фразеологической единицы в процессе ее функционирования в языке. Это проявляется в том, что в текстах Пушкина встречается употребление фразеологической единицы с такой сочетаемостью, которая впоследствии утвердилось в языке.

Література

1. Бирих А. К. Мокиенко В. М. Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998.
2. Богданова А. Ф. Сочетаемость фразеологизма со словом в речи и разграничение его лексических значений: (На материале глагольных фразеологизмов русского языка): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Л., 1981.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I-IV. М., 1995. (Сл. Даля).
4. Ермилова М. Л. Лексическая и грамматическая сочетаемость фразеологических единиц современного русского языка: Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1994.
5. Жмурко О. И. Показ грамматической сочетаемости фразеологических единиц: (На материале глагольной идиоматики) // Фразеологизм и его лексикографическая разработка. Минск, 1987.
6. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. М., 1997.
7. Михельсон. М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. I-II. СПб., 1912. (Сл. Михельсона)
8. Мокиенко В. М., Сидоренко К. П. Словарь крылатых выражений Пушкина. СПб., 1999.
9. Палевская М. Ф. Материалы для фразеологического словаря русского языка XVIII века. Кишинев, 1980. (Сл. Палевск.).
10. Словарь русского языка XVIII века. Ленинград, 1984. (Сл. XVIII в.)
11. Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А. И. Федорова. Новосибирск, 1995. (ФСРЛЯ).
12. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М., 1986. (ФСРЯ).

Vanessa Romatzki,
Studienreferendarin am Elisabeth-Gymnasium Halle (Saale),
Michael Reichelt,
*Dr., ehemaliger DAAD-Lektor in Odessa und Wiss. Mitarbeiter am
Institut für Germanistik der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg,
Halle (Saale), Deutschland*

EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DEN DAF-UNTERRICHT: „ASCHENPUTTEL“ UND „DER GOLDENE SCHUH“ – ZUR INTERKULTURALITÄT DER MÄRCHEN

Das Märchen vom Aschenputtel zählt zu den bekanntesten Volksmärchen auf der ganzen Welt. Besonders in der Winterzeit treffen wir häufig auf die Geschichte von Cinderella & Co. Doch auch fernab unserer Vorstellungen existieren Märchen, die ein Pendant zu dem weit verbreiteten Märchenstoff des Aschenputtels bilden, welcher vor allem von den Brüdern Grimm und deren „Kinder- und Hausmärchen“ geprägt wurde. Dazu zählt das türkische Märchen „Der goldene Schuh“. Treffen die Studentinnen und Studenten in einem Textvergleich auch hier auf helfende Tiere und auf einen Märchenprinzen? Treibt die böse Stiefmutter auch im türkischen Märchen ihr Unwesen? Welche kulturstiftenden Elemente lassen sich erkennen?

Übersicht

Das UnterrichtsmodeLL kann in eine Unterrichtseinheit zum Thema Volksmärchen integriert werden. Dabei ist es wichtig, dass die Studentinnen und Studenten über das Wissen grundlegender gattungs- und genrespezifischer Merkmale von Volksmärchen verfügen. Außerdem sollten die Studentinnen und Studenten Erfahrungen haben, um literarische Texte im DaF-Unterricht erschließen zu können. Eine Vertrautheit mit den deutschen Volksmärchen wäre von Vorteil.

Im Zentrum dieses UnterrichtsmodeLLs steht der Textvergleich der Märchen „Aschenputtel“ und „Der goldene Schuh“. Die Studentinnen und Studenten sollen untersuchen, inwieweit sich Motive und Figuren im Vergleich der beiden Märchen verändert haben. Dabei sollen kulturelle sowie historische Zusammenhänge reflektiert werden.

Thematischer Zugang

Bei der genauen Betrachtung der beiden Märchen „Aschenputtel“ und „Der goldene Schuh“ lassen sich genauso viele Gemeinsamkeiten wie Unterschiede erkennen. Gibt es einen roten Faden, der sich durch alle Geschichten zieht? - Ja! In allen bekannten Märchen finden wir ein Mädchen vor, dessen leibliche Mutter verstorben ist und welches nun von der eigenen Stiefmutter gequält wird. Die Stiefmutter hat nur das Wohl ihres eigenen leiblichen Kindes im Sinn. Dabei wird das Mädchen immer von helfenden Tieren unterstützt und kann sich letztlich durch magische Kräfte aus den Fesseln der bösen Stiefmutter und Stiefschwester befreien. Sie findet ihr Glück durch eine Hochzeit mit dem Märchenprinzen. Trotz verschiedener Intrigen der Stiefmutter wird das Mädchen durch die Anprobe des Schuhs als rechte Braut identifiziert und lebt glücklich bis an ihr Lebensende.

Die böse Stiefmutter ist nicht nur eine Erfindung der Brüder Grimm, sondern treibt auch im türkischen Märchen „Der goldene Schuh“ ihr Unwesen, weswegen die Reflexion der historischen Zusammenhänge ebenfalls eine Rolle spielen soll. Erst im Verlauf der Überarbeitungen wurde die Figur der bösen Stiefmutter herausgearbeitet. Betrachtet man die ersten Ausgaben von „Schneewittchen“, „Hänsel und Gretel“ und „Frau Holle“ trifft man dort noch auf die leibliche Mutter. Gemäß des Rousseau'schen Mutterbildes sollte das Bild der liebevollen beschützenden Mutter unangetastet bleiben, weshalb die Figur der Stiefmutter ins Leben gerufen und immer stärker ausgearbeitet wurde. Dabei reichen die Zeugnisse für die Stiefmutter als fest ausgeprägte typische Gestalt bis ins Mittelalter zu Notker und Hans Sachs zurück. Demnach sei die Stiefmutter „die vorstellung des harten, boshaften, auch grausamen“ (Grimm, 2806) und das schlechte Verhältnis zu den Stiefkindern sei in besonderem

Maße ausgeprägt. Es ist daher sicherlich nicht verwunderlich, dass dieses Verständnis ebenfalls in weiteren Kulturen tradiert und in Märchenstoffe umgesetzt wurde.

Interessant ist hierbei, dass auch das türkische Märchen „Der goldene Schuh“ die oben genannten typischen Motive und Figuren beinhaltet. Daher bieten sich die beiden Märchen für einen Vergleich an. Die Studentinnen und Studenten sollen gemeinsam genretypische Merkmale der Märchen herausarbeiten, um festzustellen, dass Märchen nicht nur kulturspezifische Merkmale aufweisen, sondern ebenso kulturverbindend sind.

Intentionen für den Einsatz der Märchen

Heutzutage finden wir immer häufiger eine kulturelle Vielfalt in den Hörsälen und Seminarräumen vor. Die unterschiedliche Herkunft der Studentinnen und Studenten sollte dabei immer als grundlegende Chance für den (DaF-)Unterricht betrachtet werden. Besonders in kulturbezogenen Diskursen findet das Wort *Mehrsprachigkeit* häufig Verwendung. Es steht außer Frage, dass Mehrsprachigkeit, das heißt das Beherrschen mehrerer Sprachen, ein entscheidender Vorteil einer Gesellschaft ist, der gefördert werden muss. Im Hinblick auf das traditionelle Fremdsprachangebot ist das Angebot zumeist breit. Aber wie das Wort *traditionell* schon sagt, werden in diesem Angebot nur prestigeträchtige Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch angeboten. Gilt es hierbei aber nicht besonders auch die Sprachen und damit verbundenen Kulturen zu fördern, die weniger als „traditionelle“ Sprachen bezeichnet werden? Sprachen wie Polnisch, Ukrainisch oder Türkisch werden in vielen Gesellschaften nicht so hoch angesehen wie beispielsweise Englisch oder Französisch. Hinzu kommt, dass Sprachen mit der gesellschaftlichen, kulturellen und familiären Identität sowie den Bildungsstand assoziiert werden, wobei erstere oben genannte Sprachen eher als Minderheitssprachen tituliert werden. Schon im schulischen und später dann auch im universitären Bildungssystem soll die Akzeptanz und Normalität von Mehrsprachigkeit berücksichtigt und im Unterricht integriert werden. Es ist dabei essentiell, dass Lernende verschiedener kultureller Herkunft ihre Erstsprache nicht aufgeben, sondern im Unterricht nutzen und anwenden können. Die Wertschätzung aller Sprachen spiegelt sich dann auch im Erlernen der Zweit- oder Fremdsprachen (z.B. DaF) wider. Studentinnen und Studenten verschiedener kultureller Herkunft sind dazu angehalten, von Versionen des Aschenputtel-Märchens aus ihren Familien und Heimatländern zu berichten.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig die Mehrsprachigkeit auch mit verschiedenen literarischen Texten zu verknüpfen und zu fördern. Das Märchen stellt dabei eine Gattung dar, die einen ebenso literarästhetischen wie auch kulturstiftenden Wert hat. So wird beispielsweise „die Wiederholung in den Märchen für das Leseverständnis von Sprachdidaktikern betont“ (Ayan, 224).

Die Realisierung im DaF-Unterricht

Schritt 1: Zunächst sollte Interesse bei den Studentinnen und Studenten im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand geweckt werden. Dafür soll ein Bildimpuls dienen (**Material 1 und 2**). Es werden zwei Bilder gezeigt, die auf der einen Seite das deutsche Märchen „Aschenputtel“ und auf der anderen Seite das türkische Märchen „Der goldene Schuh“ visualisieren. Die gewählten Zeichnungen ähneln sich in ihrer Aufbereitung. Lediglich die essentiellen Unterschiede wie z.B. die helfenden Tiere oder das orientalische Setting wurden ausgetauscht, sodass ein Vergleich gut möglich ist. Die Studentinnen und Studenten sollen herausfinden, wie die beiden Bilder zusammengehören könnten.

Nachdem die Studentinnen und Studenten herausgefunden haben, dass es sich um dasselbe Märchen mit veränderten kulturellen Prägungen handelt, soll das Vorwissen über das Aschenputtel-Märchen im Plenum gesammelt werden. Die Studentinnen und Studenten teilen mit, was sie mit dem Märchen verbinden und welche weiteren Entsprechungen ihnen bekannt sind. Erfahrungsgemäß fallen dabei Begriffe wie die böse Stiefmutter, die helfenden Tauben, die helfende Fee, die zwei Stiefschwestern, der verlorene Schuh, die verstorbene Mutter, „Cinderella“, „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“ sowie weitere Adaptionen. An dieser Stelle kann auch auf die französische Version von Charles Perrault verwiesen werden, die v.a. eine wichtige Grundlage für

die Walt Disney-Verfilmungen darstellt. Darauf aufbauend sollen sich die Studentinnen und Studenten mit den Hauptfiguren vertraut machen, bevor das Märchen wiederholend rezipiert wird.

Alternativ zu dem Einstieg auf der Bild-Ebene ist es möglich, den Studentinnen und Studenten die beiden Märchenanfänge „*Einem reichen Mann wurde seine Frau krank...*“ und „*Einmal gab es viele Diener Allahs...*“ zu präsentieren und davon ausgehend Vermutungen anstellen zu lassen, wie diese Märchenanfänge miteinander vergleichbar sind. Durch dieses Vorgehen werden die Lernenden mit wichtigen Märchenmerkmalen, wie z.B. den Anfangs- und Schlussformeln vertraut gemacht bzw. wiederholen diese. In einem weiteren Schritt kann die Lehrkraft bekannte Märchen im Plenum sammeln lassen, die zu diesen Einleitungen zugeordnet werden können. Die Auflösung und Erklärung übernimmt schließlich die Lehrperson in einem kurzen Lehrervortrag (s. Lösungshorizont in **Material 3**).

Schritt 2: Nachdem die Studentinnen und Studenten nun wissen mit welchen Märchen sie sich die nächsten Unterrichtsstunden beschäftigen werden, sollen sie sich mit den Figuren des Aschenputtel-Märchens und deren Charakteristik vertraut machen. Dazu zählen zum einen die weibliche Protagonistin selbst, die Stiefmutter und zum anderen der Märchenprinz und die Stiefschwester. Ausgehend davon soll eine Gruppeneinteilung vorgenommen werden. Die entsprechenden Gruppen bekommen Bilder ihrer jeweiligen Figuren zugeteilt. Hier besteht die Möglichkeit eine Differenzierung vorzunehmen, indem der Märchenprinz und die Stiefschwester von leistungsschwächeren Lernern bearbeitet werden, da sie eher Nebencharaktere darstellen.

Anhand eines Meinungsbildes sollen die einzelnen Mitglieder in einem Brainstorming sammeln, was sie mit ihren zugeteilten Figuren verbinden. Erwartungsgemäß wird das Aschenputtel mit Attributen wie „schön“ und „gut“ verbunden, währenddessen die Stiefmutter und Stiefschwester als „böse“ und „hexenhaft“ beschrieben werden. Der Märchenprinz ist „tapfer“ und „mutig“ und der Retter in der Not. Durch dieses Brainstorming rückt ein Märchenmerkmal besonders in den Vordergrund: der Kontrast von Gut und Böse – das manichäische Grundmuster.

Die Assoziationen des Brainstormings werden im Plenum gesammelt und besprochen. In Bezug auf die Stiefmutter kann die Frage aufgeworfen werden, warum diese denn immer mit dem Attribut „böse“ verbunden wird. Ausgehend davon kann in einem kurzen Lehrervortrag die Entwicklung dieser Figur beleuchtet werden. Alternativ zu einem Lehrervortrag könnte aber auch eine Textarbeit zu der literarischen Gegenwart der Stiefmutter den zeitgeschichtlichen Abriss vervollständigen (**Material 4**).

Um die Studentinnen und Studenten zu motivieren und Spannung zu erzeugen, kann die Frage in den Raum gestellt werden, welche Erwartungen sie an das türkische Pendant zum deutschen „Aschenputtel“ haben. Agiert dort etwa auch eine böse Stiefmutter oder ist es gar der böse Stiefvater? Kulturelle Überlegungen (z.B. zum patriarchalischen Prinzip) werden hierbei sicherlich eine wichtige Rolle spielen.

Speziell für ukrainische DaF-Lerner kann auch der Punkt thematisiert werden, warum das ukrainische Aschenputtel eigentlich keinen Prinzen braucht. Dies hing mit dem *Mutterrecht* zusammen, das heißt, dass das Erbe nur mütterlicherseits vererbt wurde. Fleiß und die Fähigkeit den Lebensstandard zu sichern galt bei den ukrainischen Frauen deshalb viel mehr als nur die reine Schönheit. „Eben darum besiegte das ukrainische Aschenputtel, die Tochter des Großvaters, immer die böse Stiefmutter und ihre faule Tochter.“ (<https://ukraine-nachrichten.de>)

Schritt 3: Eine gekürzte und für die Lerngruppe angepasste Version des „Aschenputtels“ der Brüder wird in der Lerngruppe rezipiert (**Material 5**). Obwohl man davon ausgehen kann, dass die meisten Studentinnen und Studenten bereits im Laufe ihres DaF-Unterrichtes von diesem Märchen gehört haben, soll der Kurs bzw. die Seminargruppe auf einen gemeinsamen Lernstand gebracht werden. Innerhalb der Gruppen soll ausgehend von der Rezeption ein Arbeitsblatt bearbeitet werden (**Material 7**). Dieses fokussiert vor allem die Figurencharakteristik, so v.a. im Erfassen grundlegender Motive und genrespezifischer Merkmale des Märchens, z.B. Tiere wie die helfenden Tauben, Gegenstände wie den verlorenen Schuh oder Verse und Sprüche wie „*Rucke di guck, rucke di guck, Blut ist im Schuh*“. Nachdem die Gruppen das Arbeitsblatt bearbeitet haben, werden die Ergebnisse im Plenum besprochen und an der Tafel/Smartboard festgehalten, was die

Einheitlichkeit begünstigt, sodass alle Lernenden die Charakteristika der anderen Figuren ergänzen können. Ausgehend von der Bearbeitung dieses Arbeitsblattes kann nun ein Textvergleich mit dem türkischen Märchen angeleitet werden.

Schritt 4: In der zweiten Erarbeitungsphase soll nun das türkische Märchen „Der goldene Schuh“ rezipiert werden. Die Lernenden bleiben weiterhin in ihren Gruppen und bearbeiten nach der Lektüre (**Material 6**) das Arbeitsblatt (noch einmal **Material 7**) analog zum vorangegangenen Märchen. Darauf folgend sollen die Studentinnen und Studenten ihre Ergebnisse und ihre Eindrücke des Textvergleiches präsentieren. Was empfanden sie als besonders überraschend? Was haben sie von dem türkischen Märchen erwartet? Wurden die Erwartungen erfüllt? Welches Märchen hat ihnen persönlich besser gefallen? Welche Parallelen konnten die Studierenden ziehen? Welche gravierenden Unterschiede waren erkennbar? Kennen die Studentinnen und Studenten noch weitere Märchen, die solche oder ähnliche Figurenkonstellationen und Motive beinhalten?

Mit Hilfe solcher Fragen kann ein gemeinsames Unterrichtsgespräch angeleitet werden. Ziel dabei ist, dass die DaF-Lerner erkennen, dass sich die beiden Märchen trotz unterschiedlicher kultureller Prägungen in vielen Aspekten nicht voneinander unterscheiden und dass Märchen damit nicht nur kulturstiftend, sondern ebenso kulturverbindend sind.

Schritt 5: Der letzte Punkt des Unterrichtsmodells beinhaltet die Möglichkeit einer Wissens- oder Leistungsüberprüfung bzw. einer handlungs- und produktionsorientierten Anwendungsaufgabe. Da sich die Studentinnen und Studenten sehr intensiv mit den beiden Märchen beschäftigt haben, sollten diese Option zumindest in Erwägung gezogen werden. So ist es beispielsweise möglich, ausgehend von den beiden Märchen, ein szenisches Spiel anzuleiten. Besonders Märchen eignen sich für diese handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethode, da sie vom Umfang und von der Komplexität (Requisiten, Setting etc.) überschaubar sind. Dabei kann den Lernenden freigestellt werden, welches der Märchen sie darstellen wollen oder ob sie gar eine eigene Interpretation inszenieren wollen. Denkbar wäre hierbei beispielsweise eine Überführung der Märchen in die moderne Gegenwart, damit die Studentinnen und Studenten ihre Lebenswelt und eigene Erfahrungen einbringen können. Eine kurze Textarbeit zu den Mutter- und Vaterfiguren in der Gegenwart (Patchwork-Familien, gleichgeschlechtliche Elternfiguren etc.) könnten den zeitgeschichtlichen Zugang abrunden. Ein szenisches Spiel schließt das grundlegende Wissen über die Motive der Märchen sowie deren Figurenkonstellation ab. Ebenso findet ein integrativer Grammatikunterricht statt, indem die Lerngruppe wörtliche und indirekte Rede in der Bearbeitung eines Spielplanes berücksichtigen und umsetzen muss. Des Weiteren werden die kommunikative Kompetenz (vgl. Ayan, 217), die Orthografie wie auch die Interpunktion gefördert. Die Inszenierung des szenischen Spiels und das Storyboard können am Ende der Unterrichtseinheit für eine Studienleistung oder Bewertung herangezogen werden.

Fazit

Märchen, dies hat der Unterrichtsentwurf gezeigt, können durch ihre Geschichte und die Adaptionen, denen Märchentexte im Laufe ihres Tradierungsprozesses unterliegen, durchaus zu einem fruchtbaren und produktiven Lerngegenstand für den DaF-Unterricht werden. Die interkulturellen Zusammenhänge, welche hier exemplarisch am Aschenputtel-Motiv aufgezeigt worden sind, lassen sich auch auf andere Märchentexte übertragen. Märchen bieten darüber hinaus ein hohes Potential für kreative Textarbeit und szenische Umsetzungen. Auch die Arbeit an schwierigen gesellschaftlichen Themen oder an historischen Kontexten kann mit DaF-Lernenden gut anhand dieser Textsorte eingeübt werden. So bietet beispielsweise das neueste Praxis-Deutsch Heft (284/2020) „Märchen in Geschichte und Gegenwart“ eine Vielzahl an Unterrichtsentwürfen, die nicht nur im Erst-, sondern auch im Zweit- und Fremdspracherwerb gut umsetzbar sind.

Material/Anhänge:

Material 1



Material 1: Aschenputtel (gemalt von Vanessa Romatzki 2020)

Material 2



Material 2: Die Waise aus dem 'goldenen Schuh' (gemalt von Vanessa Romatzki 2020).

Material 3

Erwartungshorizont Einstiegsphase:

Aufgabe: Betrachte die Zeichnungen und beschreibe sie zunächst! Versuche die beiden Bilder zu deuten! Wie stehen sie miteinander in Verbindung?

1. Variante Bildimpuls:

Bei Bedarf den Hinweis geben, dass es sich um ein Märchen handelt.

- Bild 1:
 - die SuS erkennen, dass eine Frau die Hauptfigur ist
 - die SuS erkennen, dass die Frau eine Schüssel mit Erbsen/Linsen auf dem Schoß hat
 - die SuS erkennen, dass die Frau eine Schürze trägt
 - Rückschluss auf Hausarbeit
 - die SuS erkennen, die Tauben, die ein scheinbar vertrautes Verhältnis haben (Nahe)
 - Rückschluss auf helfende Tauben
 - SuS können erschließen, dass es sich um das Aschenputtel-Märchen handelt



- Bild 2:
 - die SuS erkennen, dass ebenfalls eine Frau die Hauptfigur ist
 - die SuS erkennen, dass das Setting ähnlich ist
 - Unterschied: Mond statt Rosen im Fenster, exotischer Vogel am Fensterbrett
 - Rückschluss auf orientalisches Setting
 - die SuS erkennen, dass ein Besen im Hintergrund ist
 - Rückschluss auf Hausarbeit
 - die SuS identifizieren die Kuh und den Hahn mit Ohrring
 - Rückschluss auf ländliches Setting
 - die SuS analysieren das Erscheinungsbild der Hauptfigur
 - Creolenohrringe, Armreifen, Kleidung
 - weiteres Indiz für orientalisches Setting
 - die SuS vermuten, dass es sich ebenfalls um eine Version aus dem orientalischen Raum handelt



Aufgabe: Lies die beiden Zitate und erkläre sie zunächst! Erkläre, was aus den Zitaten geschlussfolgert werden kann und wie sie miteinander in Verbindung stehen!

2. Variante Märchenanfänge:

Bei Bedarf die SuS darauf hinweisen, dass eine Halbwaise entweder keine Mutter oder keinen Vater hat und welche Figur stattdessen oft im Märchen auftritt → die Figur der bösen Stiefmutter in den Horizont der SuS rücken.

- „Es war einmal ein junges Mädchen dessen Mutter war in früher Kindheit gestorben...“:
 - die SuS erkennen die bekannte Formel zu Beginn eines Märchens „Es war einmal...“
 - die SuS schlussfolgern, dass es sich um ein Märchen handelt
 - die SuS vermuten, dass es sich um ein Märchen der Brüder Grimm handelt

- die SuS sammeln verschiedene Märchen, auf die der Anfang zutrifft (z.B. Frau Holle, Schneewittchen, Aschenputtel ...)
- die SuS bringen das Märchen mit der Figur der Stiefmutter in Verbindung
- „Einmal gab es viele Diener Allahs. In einem Lande lebte ein junges Mädchen. Sie war ein Waisenmädchen, eine Halbwaise...“:
- die SuS erkennen, dass die bekannte Formel zu Beginn eines Märchens abgewandelt wurde
 - statt „Es war einmal...“ finden sie hier „Einmal gab es...“ vor
 - Schlussfolgerung, dass es sich vermutlich ebenfalls um ein Märchen handelt
- die SuS vermuten durch „Diener Allahs“, dass es sich um ein Märchen aus dem orientalischen Raum handelt
 - die SuS bringen Märchen mit der Sammlung „Tausend und eine Nacht“ in Verbindung
 - die SuS sammeln verschiedene bekannte Märchen zu der Sammlung (z.B. Ali Baba und die vierzig Räuber, Aladdin und die Wunderlampe...)
- die SuS erkennen, dass die Handlung mit dem Märchenanfang nicht übereinstimmt
 - schlussfolgern die Verbindung zum ersten Märchenanfang
- die SuS vermuten, dass der zweite Märchenanfang ein Pendant zum ersten Märchenanfang bildet

Die Lehrkraft löst zum Ende der Einführungsphase auf, dass es sich um das Aschenputtel-Märchen handelt, da das Märchen „Schneewittchen“ beispielsweise mit der Vorgeschichte der leiblichen Mutter und der Namensgebung der Titelfigur beginnt. Es kann sich auch nicht um das Märchen „Frau Holle“ handeln, da hier zu Beginn bereits die Gegensätze der Stieftochter und leiblichen Tochter vorgestellt werden. Dementsprechend verbleibt als bekanntes Märchen noch das „Aschenputtel“.

Material 4

Böse, böser, am bösesten – die Stiefmutter

Bei Schneewittchen, Frau Holle sowie Hänsel und Gretel treffen wir auf sie – die böse Stiefmutter. In europäischen Märchen ist sie eine häufig vorkommende Märchenfigur. Sie ist die Gegenspielerin der Hauptfigur, treibt die Handlung voran und verfügt nicht selten über magische Kräfte, sodass sie im Wesen einer Hexe ähnelt. Der Vater hingegen spielt dabei eine eher untergeordnete Rolle im Märchen. Dabei richtet sich die Gewalt der Stiefmutter häufiger gegen Stieftöchter als gegen Stiefsöhne. Oftmals spielen folgende Gründe eine Rolle: Konkurrenz, Neid und die Bevorzugung der eigenen leiblichen Kinder. Aufgrund der hohen Sterblichkeit der leiblichen Mütter im Kindbett waren solche Stiefverhältnisse früher keine Seltenheit. Die Stiefmütter wollten das Erbe für die eigenen Kinder sichern, weshalb die Stiefkinder dementsprechend schlecht behandelt wurden. Interessanterweise entwickelte sich die Figur der Stiefmutter erst nach und nach in der Märchensammlung der Gebrüder Grimm. Kinder sollen beim Lesen der Märchen eine Mutter mit Liebe, Schutz und Fürsorge verbinden. Daher wurde die Figur der bösen Stiefmutter ins Leben gerufen, die mit ihrer Gestalt und ihrem Wesen einer mütterlichen Figur nicht gleicht. So kam es, dass aus den ursprünglichen leiblichen Müttern in Schneewittchen, Frau Holle und auch Hänsel und Gretel die böse Stiefmutter wurde.



Bildquelle: Grimm, Jacob und Wilhelm (o.A.): Märchen. Illustration von Angi Petrescu-Tiparescu. Bukarest: Jugendverlag Bukarest.

Material 5

Aschenputtel (gekürzte Version)

Es war einmal ein junges Mädchen dessen Mutter war in früher Kindheit gestorben. Der Vater heiratete kurz nach der Trauerzeit eine garstige Frau mit zwei schönen, aber ebenso bösen Töchtern.

Als der Vater wieder einmal auf eine lange Geschäftsreise ging, da riss die Stiefmutter dem armen Mädchen ihre schönen Kleider vom Leib und gab ihr Lumpen zum Anziehen. Sie durfte fortan auch nicht mehr in ihrem Bett schlafen, es wurde ihr eine Decke an den Ofen gelegt. Nun musste das Mädchen alle Arbeiten im Haushalt erledigen: sie musste die Stube fegen, aufräumen, das Essen kochen, die Kleider waschen und den Ofen putzen. Nachdem sie den Ofen geputzt hatte, war sie schmutzig und die Stiefschwestern kamen herbei und verspotteten sie: „Schaut euch nur das Aschenputtel an!“. Das Mädchen schämte sich und wurde trotzdem nicht böse. Sie erledigte herzensgut ihre täglichen Arbeiten. Nachdem sie alle Arbeiten getan hatte, lief sie täglich zum Grab ihrer Mutter. Dorthin pflanzte sie schöne Blumen und ein Reisig von einem Haselbusch, dass ihr der Vater von der Geschäftsreise mitgebracht hatte und aus dem – unter den Tränen des Mädchens – ein Baum erwuchs, auf welchem sich ein weißes Vöglein niederließen.

Es begab sich aber, dass der König des Landes ein Fest anstellte, das drei Tage dauern sollte, und wozu alle schönen Jungfrauen im Lande eingeladen wurden, damit sich sein Sohn eine Braut aussuchen möchte. Auch Aschenputtel hörte von dem Fest. Zu Hause waren schon die Tuchmacher und für jede Stiefschwester waren Schneider, die Hutmacher und die Juwelieri da. Aschenputtel half bei den Vorbereitungen und wollte auch auf das Fest. Da sprach die Stiefmutter: „Nein, du kannst nicht mit, so ein dreckiges Aschenputtel da müssten wir uns ja schämen“. Sie streute Linsen und Erbsen in die Asche auf den Boden und nur wenn Aschenputtel alles sortiert hätte dürfe sie mit. Doch die Kutsche fuhr mit der Stiefmutter und den Stiefschwestern davon. Aschenputtel erhielt jedoch Hilfe von den Tauben. Sie lasen in Windeseile die Linsen und Erbsen aus der Asche: „Die schlechten ins Kröpfchen, die guten ins Töpfchen.“

Danach lief Aschenputtel zum Grabe ihrer Mutter. Dort saßen die Tauben und rieten ihr das Bäumchen zu rütteln und zu schütteln. So sprach Aschenputtel: „Bäumlein rüttel und schüttel dich, wirf schöne Kleider herab für mich!“ Da kam vom Himmel herab ein wunderschönes Kleid und Geschmeide und eine Kutsche stand vor dem Haus, sodass Aschenputtel auch zum Ball gehen konnte. Um Mitternacht ward sie wieder pünktlich daheim, weil dann der Zauber endete. Bis dahin hatte sie aber mit dem Prinzen getanzt und der Prinz hatte sich in Aschenputtel verliebt und sie sich in ihn. Am nächsten und übernächsten Tag war es genauso. Doch als Aschenputtel in der dritten Nacht die Treppe davonlief, blieb ihr Schuh auf der Treppe stecken. Aschenputtel versteckte ihr Kleid im Taubenhaus und legte sich an den Ofen.

Am nächsten Morgen kam der Prinz und wollte jeder Jungfrau den auf der Treppe gefundenen Schuh anprobieren und diejenige heiraten, welche der Schuh passt. Die böse Stiefmutter hackte den Stiefschwestern Ferse und Zehen ab, doch die Tauben gurrten: „Rucke di guck, rucke di guck! Blut ist im Schuh: Der Schuck ist zu klein, Die rechte Braut sitzt noch daheim!“. Als er wieder in das Haus zurück ging verleugneten sie Aschenputtel, doch der Knecht flüsterte es dem Prinzen und so wurde Aschenputtel der Schuh angezogen. Der Schuh passte ganz genau und der Prinz nahm Aschenputtel in die Arme und nahm sie mit nach Haus. Auf dem Schloss wurde bald ein großes Hochzeitsfest gefeiert und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Quelle: http://www.dimbeldu.de/maerchen/maerchen_druck/aschenputtel-kurz.pdf (veränderte Vorlage, letzter Aufruf: 01.10.2020).

Material 6

Der goldene Schuh (gekürzte Version)

Einmal gab es viele Diener Allahs. In einem Lande lebte ein junges Mädchen. Sie war ein Waisenmädchen, eine Halbwaise. An dem Tage, da sein Mütterlein der Erde anvertraut wurde, wurde das Mädchen tieftraurig und ihr Gesicht aschfahl. Der Vater heiratet bald wieder. Doch die Stiefmutter war böse, genau wie ihre eigene Tochter. Während ihre eigene Tochter keine Arbeit verrichten musste, zwang sie das Mädchen alle Arbeiten im Haushalt zu tun. Trotzdem war alles, was sie machte, der Stiefmutter nicht gut genug. Das Mädchen konnte die Repressalien bald nicht mehr aushalten und sie wäre schon davongelaufen, wenn nicht dann ihre gelbe Kuh und der Hahn mit Ohrringen allein und verlassen gewesen wären. Sie liebte die Beiden, schlief zusammen mit ihnen im Stall und sprach auch mit ihnen. Die gelbe Kuh, die sie „goldiger Liebling“ nannte, wurde der Halbwaisen, die seit dem Tod der Mutter nicht mehr gelacht hatte, eine Mutter. Sie gab ihr aus der einen Brust Honig, aus der anderen Sahne zu trinken. Das Mädchen umarmte sie wie ein Kind und erzählte ihr, wie einer Mutter, beim Weiden all ihren Schmerz.

Eines Tages trieb sie wieder die gelbe Kuh auf eine Weide und begann Wolle zu spinnen. Plötzlich wehte ein Wind über die Berge und trug ihre Wolleknäuel fort. Da sie wusste, dass die Stiefmutter böse werden würde, lief sie den Knäuel nach, bis es an eine Hütte mit einer alten, weißhaarigen Frau und einem Weltenspiegel gelangte. Das Mädchen war sehr freundlich und respektvoll gegenüber der Alten, die ihm anbot, soviel Wolle von ihrem Kopf zu nehmen, wie sie bräuchte. Das gottgefällige Mädchen wollte der alten Frau aber kein Leid tun und lehnte ihr Angebot ab. Die weißhaarige Alte wusch das Mädchen zum Abschied mit einem warmen Licht aus ihren Fingern und gab ihr den Segen.

Bei ihrer Heimkehr sah sie ganz verändert aus, die Schwiegermutter unterstellte ihr sich geschminkt zu haben und das Haus und die Familie in einen schlechten Ruf zu bringen. Nach diesen Worten begann die Halbwaise traurig und betrübt zu weinen. Und je mehr sie weinte, umso schöner wurde sie. Sie sah wie ein Engel aus dem Paradies aus. Da sprach die gelbe Kuh durch Gottes Ratschluss: „Ach, ihr grausamen Geschöpfe Gottes! Wie könnt ihr so böse Rede gegen dieses unschuldige Kind führen?“ Daraufhin sagte sogar der Vater, der sich einmal im Leben traute gegenüber seiner Frau die Wahrheit zu sagen: „Wenn das in ihrem Gesicht Schminke wäre, würde sie dann dem Tränenfluss standhalten?“

Da biss sich die Frau auf die Zunge und versuchte nun das Geheimnis der Verwandlung zu erfahren. Als sie es durch Raffinesse herausbekommen hatte, schickte sie ihre eigene Tochter mit der gelben Kuh auf die Suche nach der Hütte und der alten Frau. Die Stiefschwester konnte jedoch weder spinnen noch war sie ohne Hintergedanken, was die Alte in ihrem Weltenspiegel sofort erkannte. Da die Stiefschwester kein reines Herz hatte, sah sie in der weißhaarigen, alten Frau eine hässliche, böse Hexe mit Haaren wie Spinnennetze. Sie benahm sich gegenüber der Alten ungehörig und respektlos. Die Alte sagte: „Nur Gott weiß, wer was ist, mein Kind. Mit was für einem Auge mich jemand sieht, so sehe auch ich ihn an.“ und wusch auch der bösen Tochter ihr Gesicht. Diese wurde jedoch hässlich, verlor ihr Haar und bekam das Gesicht eines Affen. Als die Stieftochter nach Hause kam und die Mutter sie so sah, raste sie vor Wut, wollte zuerst das gute Mädchen und dann die gelbe Kuh misshandeln. Aber weil Gott es nicht zuließ, misslang alles, so dass sie Beide für lange Zeit im Haus einsperrte.

So begab es sich aber in jenen Tagen, dass in einem großen Landhaus eine Hochzeit stattfand und alle Welt eingeladen war. Stiefmutter und -tochter gingen zu dem Fest, während die Halbwaise zuhause bleiben musste. Sie war bitterlich traurig, dass sie durch die alte Frau zwar wunderschön war, sie sich aber niemandem zeigen durfte und somit auf der Welt auch weiterhin keinen schönen Tag erlebte.

Während sie so klagte und jammerte, sprach die gelbe Kuh: "Weine nicht, mein Waisenmädchen, weine nicht! Eines Tages hat die Hand einer Baumfee meine Stirn berührt. An der Stelle, die sie berührt hat, wachsen jetzt drei Haare. Reiß doch eins von jenen Haaren aus und verbrenne es. Wir wollen mal sehen, was Gott gewähren wird." In den Augen des Mädchens leuchtete ein Hoffnungsfunkle auf. Sie brannte eins von den Haaren an und da stand eine Kutsche vor der Tür und in dem Wagen befand sich ein mit Blüten und Blumen bestücktes, unbeschreiblich schönes Kleid aus Brokat und Damast. Kaum erschien das Mädchen in solcher Aufmachung auf dem Fest, rissen die Hochzeitsgäste Mund und Augen auf und staunten: „Aus wessen Garten kommt die Rose, aus wessen Hain diese Hyazinthe?“ Das Landhaus hatte eine wunderschöne Hochzeit gefeiert und die Halbwaise hatte den ersten schönen Tag seit dem Tode ihrer Mutter erlebt. Als sie sah, dass ihre Stiefmutter und ihre Stiefschwester gehen wollten, verließ sie das Fest. Beim Gehen küssten die Gäste den Saum des Gewandes an sieben Stellen. Beim eiligen Verlassen des Festes verlor das Mädchen einen ihrer Schuhe in einem Wasserbecken.

Als die Stiefmutter nach Hause kam, schimpfte sie das Mädchen erst einmal aus und ihr Leben verlief in derselben unglücklichen Weise wie vor dem Feste. Bis eines Tages der Sohn eines Padischahs¹ sein Pferd an dem Wasserbecken des Landhauses tränkte. Auf dem Grunde des Beckens erblickte er etwas Glitzerndes. Und als er es herauszog, da sah er einen mit aufwendig bestickten Schuh, wie man ihn noch nie gesehen hatte. Mit der Schere war er nicht geschnitten, mit der Nadel nicht genäht.

Der Königssohn stellte sich vor, welcher Schönheit ein solcher Schuh gehören müsste und verliebte sich in diese Vorstellung. Man sandte Reiter in die Welt aus, um die Schönheit zu finden, aber ohne Erfolg. Da wurde der Königssohn sehr traurig. Sein bekümmelter Vater, der Padischah, schickte daraufhin zwei weiße Eunuchen, um in der Nähe des Landhauses nach der Schönen zu suchen. Als diese schließlich an das Haus der Halbwaise kamen, entriss ihnen die Stiefmutter den Schuh und wollte ihn an ihren Fuß ziehen, aber es ging nicht. So nahm sie ihn und wollte ihn an den Fuß ihrer Tochter ziehen, aber auch ihr passte er nicht. Als eine Nachbarin sagte, dass es noch ein weiteres Mädchen im Haus gäbe, wiegelte die Stiefmutter diese scheinbar lächerliche Idee unter allerlei Ausreden ab. Die Eunuchen blieben jedoch standhaft und waren, als sie das Mädchen sahen, von ihrer unglaublichen Schönheit entzückt. Sie zogen ihr den Schuh an und er passte wie angegossen.

Als am nächsten Tag die Brautwerber mit der Tante des Sultans und schönen Kleidern kamen, um das Mädchen abzuholen, wollte die Stiefmutter unter allerlei Lügen und Tricks ihre eigene Tochter den Brautwerbern als die rechte Braut übergeben. Die Tante des Sultans durchschaute mithilfe des Hahns, der krächte: „Das Mädchen ist im Wärmekasten, im Wärmekasten ...“, den Plan und wollte die Stiefmutter für all ihre Böswilligkeiten bestrafen lassen. Da sagte aber das Waisenmädchen: „Liebe, gutmütige Tante! Was sie mir angetan hat, das kann man mit Folter und Strafe nicht begleichen. Und sie ist auch eine Mutter und hat eine Tochter. Was mir geschehen ist, soll ihr wenigstens nicht geschehen. Wenn ihre Mutter ihre Sünden mit ihrem Blut bezahlt, dann wird ihre Tochter wie ich in die Hände einer Stiefmutter kommen. Am besten überlasse ich es Gott. Teilt es dem Padischah nicht mit! Es soll ein Geheimnis zwischen uns bleiben!“ Da kamen Stiefmutter und Stiefschwester und küssten aus Dankbarkeit ihre Hand sowie ihren Rocksäum und halfen ihr beim Ankleiden.

Aber glaubt ihr, das Mädchen hätte ihre goldgelbe Kuh und ihren Hahn vergessen? Natürlich nicht! Sie ließ beide zum Hof des Serails² bringen, stieg selbst in die Hochzeitskutsche und fuhr mit der Tante des Sultans fort. Das ganze Serail freute sich und schmückte sich; vierzig Tage und vierzig Nächte wurde Hochzeit gefeiert, eine so große Hochzeit, dass sogar das Schicksal um ein Jahr älter wurde. Das Waisenmädchen und der Königssohn hatten nun ihren Wunsch

¹ Anm.: Padischah = islamischer Herrscher (Fürst oder König).

² Anm.: Serail = Palast des Sultans

erreicht. Auch wir wollen daran teilhaben. Vom Himmel fielen drei Äpfel in den Schoß der Waise, die so lange nicht gelacht hat.

Quelle: <https://www.welt-der-rosen.de/adventrose/17r.htm> (veränderte Vorlage, letzter Aufruf: 01.10.2020).



Material 7

„Aschenputtel“ und „Der goldene Schuh“



1. **Lies** das Märchen und **markiere** die Märchenmerkmale und die Charakteristik deiner Gruppen-figur (Stiefmutter, Märchenprinz ...)!
2. **Fülle** die Tabelle zunächst **alleine aus!**
3. **Sammelt** und **vergleicht** eure Ergebnisse in der **Gruppe!**
4. **Zusatz:** Ergänzt ggf. noch weitere Märchenmerkmale, die ihr gefunden habt!

	<i>Aschenputtel</i>	<i>Der goldene Schuh</i>
weibliche Hauptfigur	Halbwaise, armes junges Mädchen, herzengut, trägt schmutzige Lumpen, arbeitet als Hausmagd, fleißig, muss am Ofen schlafen, erträgt die Qualen der Stiefmutter und der Stiefschwestern	jung, Halbwaise, erledigt allein den ganzen Haushalt, fleißig, lebt im Stall, freundlich und respektvoll, gottgefällig, schön, unschuldig, barmherzig
Stiefmutter	garstig, quält die Stieftochter, missgünstig, brutal (hackt den leiblichen Kindern die Verse ab)	böse, quält die Stieftochter, neidisch auf die Schönheit der Stieftochter, misstrauisch, intrigant
Stiefschwester(n)	zwei Stiefschwestern, böse, spöttisch, neidisch, faul, intrigant	eine Stiefschwester, böse, faul, hinterlistig, unreines Herz, missgünstig, ungehörig und respektlos, hässlich
Märchenprinz	Königssohn, sucht eine Braut, veranstaltet dreitägiges Fest, Kennenlernen der Hauptfigur auf dem Fest, er verliebt sich, lange Suche der großen Liebe	Sohn des Padischahs (islamischer Fürst), Kennenlernen nach dem großen Fest, findet den verlorenen Schuh und verliebt sich in die Vorstellung einer schönen Besitzerin des Schuhs, lange Suche der großen Liebe
Anfangs- und Schlussformel	„Es war einmal ...“ „... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“	„Einmal gab es viele Diener Allahs...“ „Vom Himmel fielen drei Äpfel in den Schoß der Waise, die so lange nicht gelacht hat.“

Verse und Zaubersprüche	„Die schlechten ins Kröpfchen, die guten ins Töpfchen“ „Bäumlein rüttel und schüttel dich, wirf schöne Kleider herab für mich!“ „Rucke di guck, rucke di guck! Blut ist im Schuh: Der Schuck ist zu klein, Die rechte Braut sitzt noch daheim!“	Gebrauch von Metaphern: „Aus wessen Garten kommt die Rose, aus wessen Hain diese Hyazinthe?“ Gebrauch von Anaphern: „... vierzig Tage und vierzig Nächte ...“
Magisches	Verzauberter Baum am Grab der Mutter, der Wünsche erfüllt, Verwandlung im schönen Ballkleid	Kuh als Ersatzfigur der Mutter (gibt ihr Honig und Sahne zum Trinken), weißhaarige Alte, Verwandlung der Stieftochter in voller Schönheit, Verwandlung der Stiefschwester in eine hässliche Gestalt ohne Haare und mit Gesicht eines Affen, magische Zahl „drei“, Wünsche durch Haare der gelben Kuh, Figur der Baumfee
Tiere	weißes Vöglein, Tauben, Enthüllung der falschen Braut durch die Tauben	gelbe Kuh „goldiger Liebling“, Hahn mit Ohringen, Enthüllung durch den krähen Hahn
Gegenstände	Linsen, Erbsen, Asche, Kutsche, Ballkleid, verllorener Schuh	Wollknäuel, drei Haare (magische Zahl), Kutsche, Ballkleid, verllorener Schuh
Gegensätze	gut und böse, fleißig und faul, glücklich und unglücklich	gut und böse, fleißig und faul, schön und hässlich, glücklich und unglücklich

Bildquellen: https://www.schule-und-familie.de/malvorlagen/maerchen.html?d=&uebersicht_start=0 (letzter Aufruf: 11.04.2020)

Literatur

1. Ayan, Sabit: Einsatz des Märchens im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Journal of Social Sciences. Heft 34, 04/2015, 215-234.
2. Grimm, Jacob und Wilhelm (1941): Deutsches Wörterbuch. Bd. X, II, 2. Leipzig: Hirzel.
3. Grimm, Jacob und Wilhelm (o.A.): Märchen. Illustration von Angi Petrescu-Tiparescu. Bukarest: Jugendverlag Bukarest.
4. Ismajlowa, Walentyna (2016): Zehn Dinge, die Sie über ukrainische Märchenerzählungen nicht wussten. In: https://ukraine-nachrichten.de/zehn-dinge-%C3%BCber-ukrainische-m%C3%A4rchenerz%C3%A4hlungen-nicht-wussten_4448 (letzter Aufruf: 07.10.2020).
5. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 284/2020 – „Märchen in Geschichte und Gegenwart“.

Hájik Tomáš,
PhD., Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Technische Universität in Košice,
Košice, Slowakische Republik

STUDIO D B1 ALS LEHRWERK FÜR TERTIÄRSTUFE AUS DER SICHT DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS FÜR SPRACHEN

Der vorliegende Artikel behandelt die Lehrwerkanalyse des ausgewählten Lehrwerks für Tertiärstufe im Bildungssystem der nicht philologischen Fächer aus der Sicht des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und seine Auswirkung auf jegliches Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das qualitativ analysiert wird. Der praxisbezogene Artikel definiert das breite Lehrwerkkonzept und seine Bestandteile und Funktionen. Er versucht festzustellen, inwiefern das Lehrwerk die wichtigsten Konzepte des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens einlöst und ob im Lehrwerk spezifische durch den Referenzrahmen verlangte Fertigkeiten geübt werden.

Einleitung

Lehrwerke – sie begleiten uns vom ersten Schultag an und werden jeden Tag getragen, gelesen oder oft vergessen. Sie sind wie ein gefalteter Fächer, der an Möglichkeiten zu öffnen ist. Sie können ohne jede Menge Lernenden nicht überleben, die Lernenden können ohne sie nicht existieren. Sie sind ein Knäuel, das allmählich vom Lehrenden und Lernenden gleichzeitig entweder zum roten Faden abgewickelt oder auch verknötet wird. Lehrwerke – ein komplexes Enigma, die gelobt, empfohlen, besprochen, kritisiert und verachtet wird. Zweifellos spielen die Lehrwerke als ein Baukasten die erste Geige im Fremdsprachenunterricht. Nicht zufällig werden die Studenten gefragt, nach welchem Buch sie Deutsch, Englisch oder Französisch lernen, während die Frage nach den Fremdsprachenkenntnissen verschwiegen wird oder als irrelevant erscheint. Die Formalität und der erste Eindruck sollten den Ton nicht angeben. Lehrwerke sollten helfen und hinweisen, locken und ermuntern auf dem Weg zu den erwünschten Bildungsergebnissen. Lehrwerke sind keineswegs ein Ziel, sondern Vermittler. Das stellen wir auf Prüfstand gerade in der Zeitperiode der breiteren Palette der Lehrwerke, wenn sich die Verlage im kompromisslosen Konkurrenzkampf überholen, die Sprachzertifikate im Trend liegen und das Konzept des bisher allerbesten und erfolgreichsten Lehrwerkes redefiniert wird. Paradoxerweise machen es die ewigen Schulwesenreformen und die Marktpluralität nicht ganz klar, wer gewinnt. Bestimmt sollten es die Fremdsprachenkenntnisse sein, die im Mittelpunkt der outputorientierten Didaktik stehen. Hier erklingen in ihm die drei transzendentalen Verben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS): Lernen, lehren, beurteilen, die für den Lehrenden sowie Lernenden verbindlich sind. Der Fokus liegt auf der Analyse des Lehrwerks studio d B1, die auf Grund seines Ansatzes im Unterricht auf der Tertiärstufe (Studenten in den nicht-philologischen Fächern an den Universitäten) gewählt wurde. Jeweiliges Lehrwerk wird einer qualitativen Analyse unterzogen. Die qualitative Analyse untersucht, ob und inwieweit die vier grundlegenden Konzepte des GeRS in den Lehrwerken angewandt und eingelöst werden.

Zentrale Konzepte des GeRS

Die europäische Politik spiegelt ihre Bemühungen und Initiative in den vier wichtigsten Konzepten des GeRS wider, die in die Bildungspolitik und Fremdsprachendidaktik mitgebracht und unbedingt in den aktuellen modernen Lehrwerken umgesetzt werden. Die ersten zwei - Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sind offensichtlich politisch motiviert, die anderen - das autonome Lernen und der handlungsorientierte Ansatz sind viel mehr pädagogisch orientiert und geprägt.

Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (auch Tertiärdidaktik genannt) stellt ein positives Novum im Fremdsprachenunterricht, während die Sprachen in der Vergangenheit isoliert voneinander gelernt wurden, ohne dass die potenziellen Sprachkenntnisse der Lernenden methodisch und systematisch zum Vorteil zu nutzen, werden heutzutage die Schritte zur sgn. Ökonomisierung des Spracherlernens einer Sprache zugunsten der anderen unternommen. Die Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von Vielsprachigkeit und diese Begriffe sind keineswegs synonym (slow. viacjazyčnosť vs. mnohojazyčnosť, engl. plurilinguism vs. multilinguism). Die Mehrsprachigkeit hebt die Tatsache hervor, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]“ (Europarat 2001:17) Sehr vereinfacht kann gesagt werden, dass der Begriff Mehrsprachigkeit als Hyperonym in der Beziehung zur Vielsprachigkeit funktioniert. Eine praktische Umsetzung der Mehrsprachigkeit kann durch Gebrauch der Internationalismen im Text, der komparativen Analyse der englischen und deutschen Verbstammvokale in Bezug auf die Tempora, Höflichkeitsformen usw. veranschaulicht werden. Das zentrale Konzept der Mehrsprachigkeit ist in jedem Fall sehr aktuell und motivierend für die Lernenden sowie die Lehrenden, jedoch der Begriff selbst wird nicht praktisch umgesetzt und eingelöst (vgl. Abel 2003:18), worauf auch der praktische Teil hinweist und die Merkmale der Mehrsprachigkeit analysiert.

Plurikulturalität

Das Zweite Konzept des GeRS kann sehr prägnant im Bereich der modernen Interkulturellen Kompetenz entfaltet werden, wobei „eine wichtige Basis für die Ausbildung interkulturellen Kompetenz das Schaffen von interkulturellen Kommunikationssituationen ist, in denen probehandelt oder authentisch interkulturell kommuniziert wird“ (Rösch 2008:98). Dann wird die Sprache als ein Mittel definiert, das Zugang zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten ermöglicht. (vgl. Europarat 2001:18) Die Plurikulturalität der Lehrwerke liegt einfach im Trend und grob gesagt, der veralltäglichte Begriff multi-culti wird unvermeidlich zum Kanon der modernen Lehrwerkkonzeption.

Der handlungsorientierte Ansatz

Dieser Begriff der handlungsorientierte Ansatz (task-based approach) ist eigentlich keine Neuigkeit oder Errungenschaft der heutigen europäischen Fremdsprachendidaktik. Die Handlungsorientierung bezieht sich auf die kommunikative Wende in der Linguistik (Entstehung der Pragmalinguistik) und Fremdsprachendidaktik der 70er Jahre, die von sprachstrukturbezogenen Ansätzen abkehrt und sich zum realen Sprachgebrauch wendet. Der Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklärt die Richtung dieser Konzeption: Mit dem programmatischen Formulierung von kommunikativer Kompetenz als oberstem Lernziel des Sprachunterrichts wurde der Fokus auf kommunikative Intentionen, Situationen, authentische Sprachanlässe und Lernmaterialien sowie pragmatisch angemessenes Sprachhandeln gelegt. (Röttger in Barkowski/Krumm 2010:112ff) Die Handlungsorientierung umfasst u.a. die populären Rollenspiele (role plays) und kommunikative sprachliche Aktivitäten (language activities), bei denen sich die stabile Lehrerrolle vom Wissensvermittler zum Moderator und Partner verändert, wo Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet werden, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche (vgl. Europarat 2001:21).

Autonomes Lernen

Der GeRS unterstreicht die Unentbehrlichkeit des selbständigen Lernens. Die Lernerautonomie stellt ein allgemeines Erziehungsziel im Unterricht dar, beinhaltet Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit (Feld-Knapp in Barkovski/Krumm 2010:21). Die Idee der Lernerautonomie ist von Lehrwerkautoren übernommen worden, die sich seit den 80er bemühen, solche Lehrwerke zu gestalten, die den Lehrenden beim autonomen Lernen helfen würden. Auch deshalb finden die Lernende konkrete Tipps bzw. Lernstrategien (in der Form eines bunten Blockzettels, eingerahmter Hinweise oder außergewöhnliche Grafik), die sie zum selbständigen Lernen außer der Schule führen sollte. Es müssen allerdings die folgenden Prinzipien beachtet werden, um das erwähnte Lernziel zu erreichen (Krumm 2001:1032f.):

1. Unterstützung von allgemein-erzieherischen Lernzielen;
2. Anregung zu kommunikativem Handeln;
3. Forderung des kooperativen Zusammenarbeitens;
4. Heranführung zum reziproken Lehren zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden;
5. Organisation einiger Übungen in Form einer Werkstatt (d.h. Schüler bekommen ein Überangebot an Übungsmöglichkeiten, aus denen sie wählen können);
6. Hinführung zum projektorientierten Unterricht;
7. Rollenspiele als Vorbereitung auf Simulationen;
8. Einteilung in Themeneinheiten und nicht in Lektionen.

Dadurch werden der stabile Status und die unersetzbare Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht und ihrer grundsätzlichen Gestaltung hervorgehoben.

Die Botschaft der deskriptiven KANN-Beschreibungen wird durch qualitative Analyse der grundlegenden Konzepte des GeRS ergänzt, wobei folgende Aspekte geprüft werden (vgl. Faistauer 2006:11ff):

1. Mehrsprachigkeit: Wird in dem Kursbuch das Konzept der Mehrsprachigkeit umgesetzt? Werden beim Erlernen der deutschen Sprache die Erfahrungen der Lernenden mit anderen Sprachen berücksichtigt und zweckmäßig benutzt? Gibt es Übungen, die die Lernenden stimulieren, z.B. beim Lesen eines Textes auf ihre Kenntnis von Internationalismen oder Fremdwörtern zurückzugreifen? Werden sie beim Sprechen ermutigt, sowohl auf eine andere Sprache als auch auf die Muttersprache zurückzugreifen? Werden neue Vokabeln in Zusammenhang mit den in anderen Sprachen schon erlernten betrachtet und gelernt? Ist das Konzept der Mehrsprachigkeit in der Wahl der Themen sichtbar?

2. Plurikulturalität: Ermöglichen die Übungen in dem Lehrwerk Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Erscheinungsformen und Produkten? Werden auf den im Lehrwerk abgedruckten Bildern Menschen mit verschiedenen Nationalitäten und Kulturen abgebildet? Werden Lernende motiviert, sich mit mannigfaltigen Kulturerben auseinanderzusetzen? Ist das Prinzip „Multikulturalität Europas“ in Didaktik und Themenwahl der Lektionen erkennbar?

3. Handlungsorientierter Ansatz: Sind die Übungen als eine kommunikative Aufgabe angelegt, die die Lernenden mit Hilfe ihrer kommunikativen Kompetenz bewältigen müssen? Sind die Lernenden befähigt, die geeignetsten Strategien für eine bestimmte Aufgabe zu benutzen? Sind die Aufgaben praktisch orientiert, d. h. werden die Lernenden im Stande sein, ihre erlangte Kompetenz im Umgang mit der deutschen Sprache in Zukunft vernünftig einzusetzen?

4. Autonomes Lernen: Erhalten die einzelnen Lernenden mehr Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg ihres Lernens? Gibt es in dem bestimmten Lehrwerk explizite Lern Tipps und

Lernstrategien, die den Lernenden auch zum außerschulischen selbst gesteuerten Lernen anregen? Haben die Lernenden Zugänge zu Skalen für Selbsteinschätzung, mit deren Hilfe sie ihr Lernen selbst steuern können? Enthält das Unterrichtsmaterial Hinweise zur Portfolioarbeit? Sind einige Übungen in Form einer Werkstatt organisiert? (d.h. bekommen die Schüler in Überangebot an Übungsmöglichkeiten, von denen sie wählen können?) Werden die Lernenden zum projektorientierten Unterricht hingeführt?

Qualitative Analyse

Das Ziel der qualitativen Analyse ist festzustellen, inwieweit die Konzepte des GeRS erfüllt werden. Das Ergebnis wird durch einige Beispiele aus dem Kursbuch studio d B1 unterstützt.

Mehrsprachigkeit

Das Konzept der Mehrsprachigkeit wird in vielen modernen Lehrwerken diskutiert und thematisiert. Das Lehrwerk studio d B1 könnte ein Beispiel für die anderen Lehrwerke und Materialienpool darstellen, da es zu verschiedenen Sprachlernerfahrungen auffordert und das Konzept selbst musterhaft nicht offenbleibt. Als ein Beispiel erwähnen wir die Sammlung von Sprichwörtern, die das Thema Lachen als Hauptkonzept haben:

Im Text werden Sprichwörter zum Thema Lachen genannt. Hier sehen Sie noch weitere.

Aus welchem Ländern könnten diese Sprichwörter sein?

- a) Portugal
- b) Italien
- c) Vietnam
- d) Griechenland
- e) Syrien
- f) China

(Funk 2007:37)

Im Text darunter stehen die originalen handgeschriebenen Sprichwörter in den Weltsprachen mit den deutschen Übersetzungen. Es handelt sich um eine kreative polyglotische Lesetätigkeit, die Vergleiche zwischen Mutter- und Fremdsprache aktiviert. Der Ansatz der Mehrsprachigkeit wird auch in der Einheit 10 eingelöst, wobei das europäische GEMEINSAM in mehreren Sprachen erscheint, und zwar im Englischen, Spanischen, Französischen, Italienischen (Funk 2007:170).

Plurikulturalität

Der plurikulturelle Ansatz wird am auffälligsten in der Einheit 9 eingelöst und präsentiert. Das unsterbliche Thema der Migration und der Gastarbeiter, wo die Stereotypen, Vorurteile und Klischees auf den Prüfstand gestellt werden. Der besprochene Film Solino von Fatih Akin (Funk 2007:156) spiegelt das Migrantenleben wider und macht das Unheimliche und die Peripetien klar und alltäglich – ein guter Punkt zur heiteren Diskussion. Die Geschichte mit den deutschen Wörtern, die auswandern können, finden wir auch sehr interessant und ziemlich untypisch. Diese Übung setzt sich mit Wörterwanderung und Beziehung des deutschen Vokabulars zu den anderen Sprachen auseinander:

Über [juber](über) – Englisch für super, toll, spitze

In der englischen Jugendsprache wird über als Steigerungsform von super oder mega benutzt.

Anzug – Bulgarisch für Haus- oder Trainingsanzug

In Bulgarien hat dieses deutsche Wort seine eigene Bedeutung bekommen. Der elegante Anzug heißt kostjum.

(Funk 2007:161)

Nicht zuletzt, die Hörübungen über andere Sitten, die im Geschäftsleben in Russland, der Türkei, Japan, Australien und Italien gelten (S.124/1), sowie einen Text über internationale Kommunikationsregeln (S.125/3) und Interviews mit Kindern aus verschiedenen Ländern über deren Träume (S.145/1) sind Beweise davon, dass das Lehrwerk studio d vollkommen plurikulturell angelegt ist.

Handlungsorientierter Ansatz

Die meisten Übungen im Lehrwerk studio d sind stark kommunikativ angelegt und streben nach der Bewältigung der kommunikativen Kompetenzen im Alltagsleben. Auch die Themen zu den Sprechansätzen sind absichtlich realitätsnah, z.B. die Übung „Auf der Bank“, in der die Lernenden üben, wie sie die Situation bewältigen können, wenn ihre EC-Karte im Automat gesperrt worden ist und sie die Geheimzahl vergessen haben (Funk 2007:30). Andere simulierenden Übungen sind zum Beispiel „Bei der Polizei“ (Funk 2007:31) (ein typisches Problem mit dem gestohlenen Portemonnaie) oder „Kritische Situationen und Konflikte“ (Funk 2007:126) (mit dem ausgegossenen roten Wein oder deutschen Müllabfall zwischen 9 und 18 Uhr). Überdies die amtlichen Gespräche, Bürokratie oder sogar Sitten und Traditionen sind immer ein guter Sprechansatz auch bei den leistungsschwachen oder eher passiven Schülern. Eine schöne Kombination von einem handlungsorientierten Lernen mit Landeskunde und Plurikulturalität stellt die Übung S.127/3 dar. Die Lernenden erhalten und lesen eine E-Mail von einem Freund, der in Deutschland lebt und seinen Abfall nicht getrennt in eine braune Tonne geworfen hat. Den Lernenden stehen vier Gründe zur Verfügung, wieso eine Nachbarin den Freund beschimpft hat. Sie sollen eine Antwort schreiben. Das Layout eines Emailfensters sind die nächsten Merkmale, die auch nach der Aktivität und Handlung streben. Die Anregungen zum Internetrecherchieren von den wirklichen Webseiten (www.eu50.u, www.ruhr-guide.de) und das Netzservice vom Lehrwerk selbst sind zweifellos die Merkmale des handlungsorientierten Ansatzes im Unterricht.

Autonomes Lernen

Im Lehrwerk studio d B1 wird die Anforderung des GeRS nach autonomem Lernen auf verschiedene Weise erfüllt. Jede Einheit enthält die konkreten Lerntipps, die die Entwicklung individueller Lernstrategien unterstützen. Die Lerntechniken unterschiedlicher Art präsentieren, wie der Lernende den besten Weg und die für ihn eigene Lernstrategie entdecken kann. Die Lehrwerkseiten liefern die Hinweise und Tipps meistens in einem farbigen Kästchen:

!Lerntipp

Haben oder sein setzt man wie beim Perfekt ein! (Funk 2007:219)

!Lerntipp

Das Präteritum in der 2.Person (du/ihr) verwendet man fast nur bei Modalverben haben und sein. (ebd.)

Am Anfang jeder Einheit befindet sich ein Kästchen, wo die Lernenden erfahren, was in dieser Einheit erlernt wird. Dies entspricht der Forderung nach autonomem Lernen, denn so können die Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und selber kontrollieren, ob sie wirklich alle Absichten und Lernziele, die sie am Anfang der Einheit hatten, verwirklicht haben. Als Beispiel wird das Kästchen aus der Einheit 5 angegeben:

Hier lernen Sie

- über Schule und Berufe an der Schule sprechen
- über Wünsche oder etwas Irreales sprechen
- Konjunktiv II (Präsens): wäre, würde, hätte, könnte
- Laute hören: a- ä, u - ü, o-ö
- Relativsätze

(Funk 2007:79)

Die Lernenden werden auch von Anfang an gesteuert, Texte für ihr eigenes Sprachenportfolio zu schreiben. Die so genannten „Ich-Texte“ dokumentieren ihren Sprachstand und machen ihre Sprachlernfortschritte deutlich. Zur Verfügung stehen den Lernenden wie immer die wichtigen Redemittel:

Meine persönlichen Alltagsprobleme

... ist für mich Stress.

... ist/ sind ein bisschen nervig.

... macht/ machen mich wahnsinnig!

Ich finde es stressig, wenn/ dass ...

(Funk 2007:29)

Dazu liefert das Lehrwerk noch induktive Grammatiksequenzen, die sgn. selbstentdeckendes Lernen ermöglichen, was die Regeln betrifft. Jede Menge von Projektanregungen, die Idee des Projektunterrichts und natürlich die Checklisten in den Stationen ermöglichen so wichtige und hervorgehobene Selbstbeurteilung.

Fazit

Der rote Faden ist abgewickelt und zwar durch die praktische Analyse eines der wichtigsten und nachhaltigsten Dokumente der Fremdsprachendidaktik – den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – und seine Auswirkung auf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Auf Grund der qualitativen Lehrwerkanalyse würden wir das Lehrwerk studio d B1 für den Fremdsprachenunterricht auf Tertiärstufe empfehlen. Abgesehen von dem sowieso zu wenig schlüssigen und komplexen Konzept der Mehrsprachigkeit, löst es beide alle untersuchten Aspekte der Lehrwerkanalyse auf seine eigene Weise ausreichend ein. Die Übungen im studio d B1 sind völlig handlungsorientiert, sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den verschiedensten Kulturen und praktischen Themen auseinanderzusetzen und liefern mannigfaltige Impulse für autonomes Lernen. Sehr praktisch und benutzerfreundlich sind die vielfältig angelegten Internetseiten des Lehrwerks, die viele Anreize für ein sinngemäßes Internetrecherchieren bieten. Die meisten Lehrwerke bieten heutzutage ein begleitendes Internetservice, jedoch studio d B1 überrascht mit jeder Menge zusätzliche Übungen und Materialien. Diese Tipps und Hinweise wirken auf jeden Leser bestimmt sehr modern, handlungsorientiert und besonders motivierend.

Literatur

Primärliteratur

FUNK, H., KUHN, CH., DEMME, S., WINZER, B. studio d B1. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining. Berlin: Cornelsen Verlag, 2007.

Sekundärliteratur

1. ABEL, F. Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen – nicht mehr. In: BAUSCH / CHRIST / KÖNIGS / KRUMM 2003, 9-22.
2. BARKOWSKI, H. Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: BAUSCH / CHRIST / KÖNIGS / KRUMM 2003, 22-29.
3. BAUSCH, K. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: BAUSCH / CHRIST / KÖNIGS / KRUMM 2003, 29-36.
4. EUROPARAT / RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (Hg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München: Langenscheid, 2001.
5. FAISTAUER, R. Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2006 Lehrwerke und Curricula. Wien: ÖDaF, 2006, 10-27.
6. RÖSCH, H. (2008): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 91-110.

Kaščáková Eva,
Mgr., PhD., Assistant Professor,
Kožariková Henrieta
Mgr., PhD., Assistant Professor,
Department of Languages,
Technical University of Košice,
Košice, Slovak Republic

FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT IN ONLINE EDUCATION: CHALLENGES AND SOLUTIONS

The COVID-19 pandemic has found many educational institutions unprepared for social distancing, lockdowns and online education. Besides online teaching and online learning, assessment, as an important part of the teaching and learning process, was one of the challenges tertiary education had to cope with when moving online. Generally, students of language courses receive feedback in two forms of assessment – formative and summative. While the aim of formative assessment is to monitor students' progress to guide the teaching/learning process, the task of summative assessment is to evaluate the learning achievement. Both types of assessments pose different challenges in online education. The paper discusses how these challenges can be tackled with computer-based assessment tools. While some of their features, such as automated correction, are advantageous in comparison to paper-based tests, unproctored online tests provide opportunities for academic misconduct, some of which can be eliminated by proper settings of the used learning management system (LMS).

Keywords: formative assessment, summative assessment, online learning, computer-based assessment

Introduction

The COVID-19 pandemic has found many educational institutions unprepared for social distancing, lockdowns and distance education. Fortunately, there are enough instructors eager to learn new skills, improvise and adapt to changing circumstances, which made it possible to provide education even during the lockdown. Assessment, as an important part of the teaching and learning process, was one of the challenges tertiary education had to cope with when moving online.

This paper presents the observations from an unplanned transition to online teaching and testing. The authors focus on language courses for students of non-philological majors. The information and recommendations provided in this paper are based on the experience from the courses of language for specific purposes in the summer semester of academic year 2019/2020, at the Department of Languages, Technical University of Košice, Slovakia. At the time of lockdown, the distance education at the Department of Languages was provided with MS Teams and Moodle LMS.

The paper is organized as follows. The first chapter advocates the need to identify the learning objectives in line with the revised Bloom's cognitive taxonomy. The second chapter describes the roles of formative and summative assessments and their impact on the overall outcomes of the learning process. The challenges that both types of assessment pose to online education, possible solutions and comments on their efficiency are presented in the third chapter. The last chapter offers conclusions and suggestions for further research and practice.

Setting Educational Goals

In the teaching of foreign languages, it is necessary to set and achieve educational goals, which are expressed in the revised Bloom's taxonomy (Krathwohl, 2002, p. 213). Teaching can

proceed from memorizing and understanding new words and elements of the language system, through their use in the context, analysing language phenomena within the system, evaluating the suitability of a language element in a specific context, to creating learners' own outputs (texts, blogs, wiki-pages, presentations, solutions to problems, role-plays, negotiations, debates, etc.). Teaching usually progresses from lower-order thinking skills (remembering, understanding and applying) to higher-order thinking skills (analysing, evaluating and creating), while implementing and enhancing also 21st-century skills (collaborating, critical thinking, communicating, etc.) wherever appropriate.

It is essential to design tasks so that higher-order skills are included in the course objectives. In order to achieve the educational goals, these should be explicitly formulated, so that students understand them, accept them and can assess their progress (e.g. through can-do statements, co-creating assessment rubrics, peer-feedback), i.e. to identify the gap between their actual and desired/required performance. Educational goals should then be achieved by applying appropriate teaching methods and their achievement should be monitored and reflected in the assessment.

The tasks utilized in the assessment should correspond to the teaching methods that were applied to achieve the educational goals. Various tasks are designed to cover the whole spectrum of thinking skills, ranging from the lower ones (e.g. remembering – tested in matching, identifying) to the higher ones (e.g. evaluating or creating – tested in project work, debate, etc.) We understand the utilization of various tasks to assess mastering of different thinking skills as a continuum, rather than seeing them as isolated one-purpose tools. For example, a cloze test can serve for testing understanding, remembering, as well as applying. Figure 1 depicts the triangle of the revised Bloom's taxonomy reflected in various online tasks that can be used in both formative and summative assessment. The tasks form a continuum from lower to higher thinking skills.

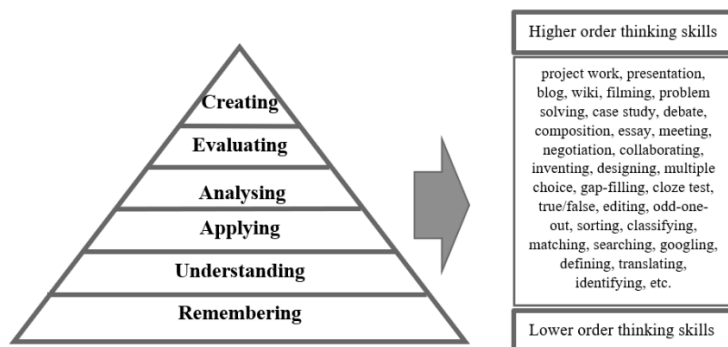


Figure 1. Revised Bloom's taxonomy (based on Krathwohl, 2002)
reflected in various assessment tasks

Formative and Summative Assessment

Generally, in face-to-face education, students receive immediate formative feedback from the teacher and their peers, both verbal and non-verbal. Its aim is to monitor students' progress, correct errors and mistakes, guide the learning process, or direct the student towards the correct vocabulary or grammar rules to be applied so that the knowledge is 'formed' well. Good feedback is relevant, informative, timely, and of appropriate quantity (i.e. not overwhelming), so that it navigates students in troubleshooting whatever their actual performance may be lacking. Unlike the summative assessment, the ultimate goal of formative assessment is learning, not grading. It provides feedback to the student (related to the mastery of educational goals or gaps between the actual and desired performance) as well as to the teacher (as it allows modifying the teaching plan if needed).

The task of summative assessment is to evaluate the achievement of learning objectives at the end of units, semesters, or courses. Summative assessments are reflected in the final course grade and they have to be designed to provide fair feedback to the learner. The examples include papers, quizzes, tests and projects. Grading criteria should be clear, objective and state the expectations.

Assessment in Online Education: Challenges and Solutions

As tertiary education had to move online due to the COVID-19 pandemic, instructors had to employ computer-based testing to assess students' progress. This brought about unexpected challenges, that had not been taken into consideration at the time the course syllabi were designed. With a great deal of self-study in isolation, the natural type of feedback that both teachers and learners take for granted in face-to-face classes, such as mimics, gestures, body language, spontaneous reactions, signs of active listening (nods, smiles, small verbal comments) became very limited. This had a major impact on the form and amount of formative assessment. New methods and activities were used to substitute the social dimension of face-to-face learning, such as collaborative tasks, such as forums, chats, and wikis, which gave participants a chance to express comments, ideas, as well as verbal and non-verbal (emoticons, emojis) reactions to postings.

Moodle LMS (version 3.9) provides various types of questions/test items (Fig. 2). We found the following close-ended questions suitable for language tests: *Multiple choice*, *True/False*, *Matching*, and *Drag and drop*. Open-ended questions useful for language tests are *Short answer* and *Essay*. We found the possibility of embedding a picture, video, or a recording to any type of the abovementioned questions extremely useful, as it enabled us to create more comprehensive tests assessing a wider range of language skills. Some of the advantages the transition brought about include the ability to use listening comprehension tasks in which students have the opportunity to listen to a recording/watch a video a few times, if necessary.

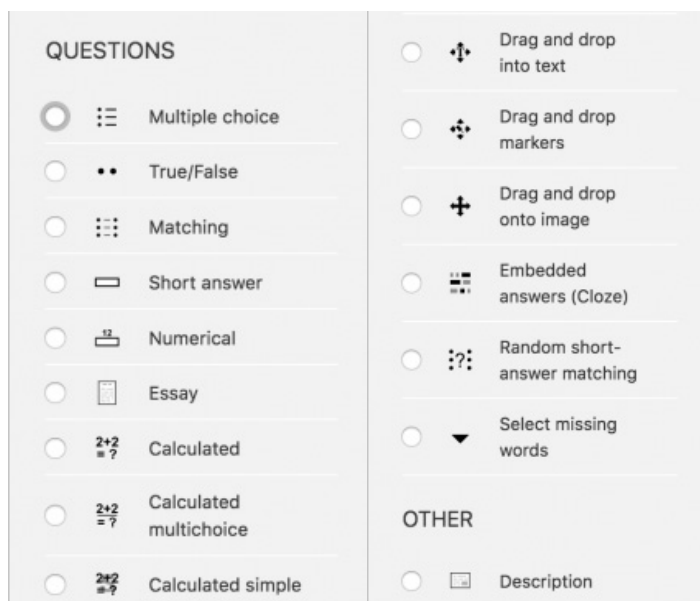


Figure 2. Types of test questions in Moodle LMS

An online test was a new experience for both teachers and learners, so we designed **practice quizzes** after each unit to give students a chance to become acquainted with the form, type of test tasks, and the environment of an online test. At the same time, students received feedback that identified the gaps and navigated them to take control of their own learning. The settings allowed them unlimited time and attempts, skipping a task and returning to it later, and provided correct answers and overall feedback. Also, **mock tests** were designed with a similar design and same settings as the final graded test, with the one-way navigation, time limit, and one-attempt limitation.

The transformation of paper-based testing to computer-based testing brings some pros and cons. In the case of close-ended questions (e.g. *Multiple choice, Matching, True/False, Drag and drop*), automated correction enables assessing more students in a shorter time. In the case of *Essays* and other open-ended tasks (such as *Short answer* with more correct answers), the teacher has to review each answer and grade it manually.

The teacher can analyse the test as a whole, its reliability and validity, as the total average of the test is calculated and the results are displayed graphically, results and scores of individual tasks are available as well. Also, information about each individual test is displayed, as well as the time spent and the number of points per item.

The transition of paper-based assessments to online testing also gave rise to other problems related to academic misconduct in the final – summative testing. As the tests were not proctored, students found opportunities for cheating ranging from browsing the web, using dictionaries, their notes, or other sources of information, to text messaging with their peers or asking someone for assistance or even arrange for a proxy to take the exam for them. Some of these forms of academic misconduct can be reduced by the types of questions used, some can be reduced by LMS settings, while some could only be addressed by proctoring the test using cameras.

Close-ended questions usually do not employ higher-order thinking skills and are easy to cheat at. Some types of tasks would reflect the browsing skills, not the actual language knowledge of students – e.g. when asked to define a term, it would be easier for a student to copy a definition directly from a dictionary rather than trying to express it in their own words. Therefore, it is necessary to use more open-ended questions that require higher-order thinking skills. *Another possibility to reduce opportunities for academic misconduct is to carefully choose the LMS deployment features to increase the security of tests. These measures include

- making the test available only to students who enrolled in the password-protected course,
- hiding the test until the announced time,
- setting the time limit when it is available,
- limiting the number of attempts to one,
- limiting the number of tasks that can be seen at a time,
- setting one-way navigation,
- randomizing the tasks as well as the answer options, and
- using a full-screen pop-up window with JavaScript security, which disables the copy and paste functions.

There were some unexpected situations that we had to cope with, for example, some students of Russian did not have Cyrillic alphabet keyboards available. An open-ended task cannot be solved by merely clicking on the correct option and if a student does not have the required keyboard, it is possible to set the task so that it enables uploading a scanned/photographed handwritten copy of the answer.

Conclusion

The transition to online education caused by the COVID-19 pandemic was unplanned. Many institutions had limited experience with online teaching and testing and had to adjust to new circumstances immediately and without any prior technological and methodological preparation. Although some teachers had used LMS systems before along with face-to-face education in the

form of blended learning, others were complete novices. Regardless of their prior experience, they all had limited time to master online teaching and testing skills. This paper discussed issues related to online teaching, focusing on assessment. Our experience revealed some challenges of formative and summative assessments and computer-based testing.

The new situation caused by the transition to computer-based testing emphasised the need to have clearly formulated educational goals accompanied by relevant teaching/learning methods that lead to their achievement. Only the achievement of a clearly set and communicated educational goal can be fairly and objectively evaluated in the final assessment. The limitations of formative assessment in online education can be overcome by the use of collaborative tasks, which can also reduce the social isolation experienced by learners. Practice quizzes are a useful tool for providing feedback and familiarization with the environment and types of tasks in online testing.

Our experience showed that it is not advisable to transform all types of paper-based tasks to computer-based testing, as some of them prove to be ineffective in terms of assessment, especially if the test is unproctored. Various types of academic misconduct have to be taken into consideration when designing the tasks and setting the test. Opportunities for some types of cheating can be reduced, however, it is impossible to eliminate them completely.

Overall, online education was perceived by many teachers as an insufficient substitute for face-to-face education, as the social aspect of education, which is very limited in online education, is very important in the language teaching/learning process. However, they found the experience beneficial, as it introduced them to new opportunities to utilize LMS in their everyday teaching. Numerous aspects of online education deserve more research attention, such as collaborative tasks, ways of combating social isolation, or advantages and disadvantages of synchronous and asynchronous activities. We also plan to conduct further research into the efficiency of computer-based testing in comparison with paper-based testing, as it would shed more light on its potential in tertiary education.

Literature

1. KRATHWOHL, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.
2. ČANDRLIĆ, S., KATIĆ M. A., DLAB, M. H. (2014). Online vs. Paper-based testing: A comparison of test results, In *37th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, pp. 657-662.
3. SEWELL, J.P., FRITH, K.H., COLVIN, M.M. (2010). Online Assessment Strategies: A Primer. In *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 6, No. 1, pp. 297-305.

Moodle LMS. Available at: https://docs.moodle.org/39/en/Main_page

Mazurová Helena,
JUDr., PhDr., PhD.,
Assistant Professor,
Department of Languages,
Technical University of Košice,
Košice, Slovak Republic

ACADEMIC SKILLS OF UKRAINIAN STUDENTS STUDYING IN SLOVAK

The Slovak language as a foreign language has become a new phenomenon in teaching Slovak at Slovak universities due to Ukrainian students who study academic subjects in Slovak. The main objective of teaching Slovak to Ukrainian students is to help them prepare for university study in Slovak, improve their Slovak grammar knowledge and develop their academic skills in Slovak because they need to read academic texts and understand lectures, write essays, submit assignments, give presentations, and take exams in Slovak from the very beginning of their study. The paper focuses on academic skills that Ukrainian students have to learn as a part of their communicative competence in Slovak and be able to study at a Slovak university efficiently and successfully.

Keywords: *Slovak as a foreign language, teaching Slovak, academic skills, Slovak for Academic Purposes*

Introduction

Teaching Slovak as a foreign language is becoming rather fast-developing area of applied linguistics nowadays. Method of teaching Slovak as a foreign language has been developed for the last 60 years. The initial interest in teaching Slovak as a foreign language arose from the needs for teaching Slovak to foreign students, who were awarded scholarships for studying in Slovakia. This led to searching for suitable methods and developing relevant teaching materials for students with various language backgrounds to teach them to communicate in Slovak within one year. This effort was connected with designing first textbooks of Slovak. Since then most textbooks of Slovak have been devoted to teaching General Slovak, so teaching Slovak as a foreign language is based on methods developing foreign students' communicative competence in general Slovak. A new challenge for teaching Slovak as a foreign language appeared with coming Ukrainian students to study at Slovak universities in Slovak. Their needs for achieving B2 and/or C1 level of CEFR and advancing in academic Slovak is bringing new opportunities for emerging new content and methods in teaching Slovak for academic purposes.

Communicative Competence in Teaching a Foreign Language

The objective of learning a foreign language is to gain communicative competence in a given language that enables foreign students to communicate with native speakers. Communicative competence refers to both the knowledge of a language and the ability to use it effectively.

The concept of communicative competence was introduced to theoretical linguistics by D. Hymes (1972) as a reaction against N. Chomsky's definition of the concepts of competence and performance (Chomsky, 1965). He broadened the concept of competence with the concept of sociolinguistics as a substantial part of communicative competence and defined it as "*the goal of a broad theory of competence can be said to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behaviour*" (Hymes, 1972, p. 286).

Canale and Swain (1980) established the concept of communicative competence into the context of English language teaching and defined it as "*a synthesis of knowledge of basic*

grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principle of discourse" (Canale, Swain, 1980, p. 20). The communicative competence consists of four components: *linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse and strategic competences*. The first two competences reflect the use of linguistic system (the knowledge of language and its appropriate use in the social context), discourse and strategic competences refer to the functional aspects of communication (how to communicate successfully). These four areas make a synthesis of a system of language knowledge and skills needed in actual communication.

A new model of communicative competence was proposed by Bachman and Palmer (1996) known as the model of communicative language ability. The model comprises two main parts: *language knowledge and strategic competence*. Language knowledge contains two subareas: 1) organisational knowledge: *grammatical knowledge* (vocabulary, syntax, phonology/ graphology) and *textual knowledge* (cohesion, rhetorical and conversational organisation, imaginative functions) and 2) pragmatic knowledge: *functional knowledge* (ideational functions, manipulative functions, heuristic functions, cultural references and figures of speech) and *sociolinguistic knowledge* (dialects and language varieties, registers, natural and idiomatic expressions). *Strategic competence* as the third part of the model is conceived in the model "*as a set of meta cognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function for language use, as well as in other cognitive activities*" (Bachman & Palmer, 1996, p. 70). Strategic competence includes goal setting, assessment and planning. Mastering this competence enables students to identify a set of possible tasks and how to complete them, to relate language use context to other areas of communicative language ability, and to decide how to use language knowledge and other components of communicative competence to fulfil the tasks successfully. The two core competences enable foreign students to use a foreign language in a specific language context correctly and appropriately.

Learning a foreign language is a complex process and it is effective only if all components of communicative competence are being developed. Concentrating on teaching and learning grammar is not the most important part of the teaching process; the emphasis should be put on pragmatic and strategic components of communicative competence.

Ukrainian Students' Communicative Competence in Slovak

According to Pekarovičová (2015), the core of teaching Slovak as a foreign language is to develop foreign students' communicative competence.

A new impulse for further developing of a new teaching methodology of Slovak is teaching Slovak to Ukrainian students. Ukrainian students usually study at Slovak universities in Slovak and their status is the same as for Slovak students. Mastering the Slovak language can be the main obstacle for them in the first year of their study. Both the Slovak and Ukrainian languages belong to the Slavic languages, the relatedness of both languages has its own advantages and disadvantages. The advantage is familiarity of Ukrainian students with the inflectional type of language, so they can proceed much faster than students with mainly analytical type of language. They understand the language system: a system of tenses, aspect of verbs, conjugation of verbs and declensions of nouns, adjectives, pronouns and numerals, the skeleton of Slavonic languages. The main disadvantage is interference of these two languages. Therefore, when teaching Slovak to Ukrainian students, the emphasis should be put on the issues related to interference with the native language, on the areas that are the sources of making mistakes. Kvapil (2018) has made a list of common phenomena of the interference of Ukrainian and Slovak that Ukrainian students face and cause them difficulties. Teaching Slovak to students whose mother tongue belongs to the group of Slavonic languages requires a new methodology which takes into account similarities and differences of these languages, and, on the other side, it can accelerate mastering Slovak, especially academic

Slovak. There is the opportunity in the teaching academic process to focus on peculiarities of the target language (Slovak) in confrontation with parallel phenomena in the compared language (Ukrainian) (Pekarovičová, 2015).

At university there are some shifts in acquiring communicative competence by students. The organisational part of language knowledge is receding from the centre of language learning and teaching, students are reviewing and summarizing their grammar knowledge and syntax at a higher level (B1 and B2). Textual part of communicative competence, not surprisingly, is increasing and students are taught to understand academic texts, their cohesion and coherence. Academic texts are complex, sentences are long, verbs are often in the passive voice, and present and past participles are used in them. The contents and structure of academic texts are becoming a dominating part of learning process. Students have to learn how to understand academic texts, their structures, their main ideas. That is the function of pragmatic part of language knowledge. Communication with teachers orally and in writing is a substantial part of academic discourse, so it is necessary to teach students a distinction between formal and informal styles, courtesy issues, including correct addressing of people and the use of titles, which is a part of sociolinguistic component of communicative competence. Strategic competence is a key competence for students. They have to learn how to study, how to organize their learning, how to set goals of their study, how to assess their own progress in study, and how to plan the study of academic subjects. Strategic competence enables students to communicate successfully even if there are some restrictions or communication breakdowns in case of grammatical, discourse or sociolinguistic difficulties.

Academic Skills

The concept of academic skills is often used in the academic environment. There are many definitions of the concept. One of them defines academic skills as *'aspects of behaviour learned by students while studying at [...] university that are required to operate successfully at the level of higher education; practising these skills leads to the development of graduate attributes, such as problem solving and analytical ability, effective communication, and creativity and innovation. Academic skills are made up of core skills, such as academic writing, presentation skills and referencing, which underpin more complex skills, such as critical thinking and reflective practice'* (Academic Skills Specialists, 2013). These are the skills inevitable for students studying at universities. Different universities offer different lists of these skills, but they all have a common target to help students with their study at university. Some skills belong to pragmatic and strategic communicative competence such as problem solving, analytical ability, critical thinking, time management, exams, research and academic strategies, but most of them are related to the language and language skills.

Academic skills based on the language are academic discourse, academic text strategies, composition, comprehension, etc. To master these academic skills students use their language receptive skills (listening comprehension, reading comprehension) and productive skills (speaking, writing) to produce academic texts and academic discourse. Academic texts (written or oral as lectures) are the main resource students have to cope with. The task for teachers of Slovak is to prepare study materials (excerpts from actual academic texts) focused on developing skills required for successful functioning in the Slovak-speaking academic context. From the pedagogical point of view, reading academic texts with comprehension is a process consisting of several stages: pre-reading activities, reading and taking notes from the academic text, post-reading activities. At first students can brainstorm their knowledge on the reading topic, they can prepare and ask questions, and predict the content of the text. This stage is difficult for students because they have to formulate their own ideas and make sentences on their own. They can explain and try to predict basic academic and professional vocabulary of the text. During the second stage students should take notes and follow the structure of a reading text. They should learn how academic texts are structured in advance at the beginning of the winter term. After reading, students should summarize their knowledge learnt from the reading of the academic text. A similar

process is designed for academic lectures (spoken academic texts) that comprise five stages with academic activities of students: pre-listening stage, listening and taking notes, discussion after the lecture, presentation their knowledge on a given topic and assessment of students' knowledge on the academic lecture. Note-taking is a complex process of reviewing, connecting and synthesising ideas from the written or oral academic texts following with further activities. Teachers of Slovak language should provide Ukrainian students with the language portfolio (sample sentences that students can use in the academic process of reading and listening) for each stage of reading and listening, and teach the structure of these processes and how to use the Slovak language in them appropriately. Teachers of Slovak not only teach Ukrainian students Slovak phrases and sentences, but they also teach them how to acquire academic knowledge and skills in general. Teachers of other academic subjects usually do not pay attention to this knowledge and skills, they teach the contents of academic subjects.

All language skills, receptive and productive ones, are interconnected in language communication. Academic discourse (oral and written) is an active students' performance that demand a high level of language knowledge and skills. Students start writing short academic texts, e.g. essays, reports, and continually they have to present seminar tasks and a bachelor / master thesis. Oral academic discourse is even more demanding because students have to formulate their ideas, engage in discussions, they have to express their opinions, agreement and disagreement in the class without preparation. They have to manifests their ability to use language means in accordance with the Slovak language standards.

Teachers of Slovak have been working on the content and structure of Slovak lessons to Ukrainian students for three years, and they are preparing the first textbook for them. Slovak academic language and skills will be an integral part of this textbook.

Conclusion

Developing academic skills seems to be one of the most important tasks Ukrainian students have to master to be able to study at Slovak universities in Slovak. Teaching academic skills to Ukrainian students makes teachers of Slovak come up with a new content and methods of teaching Slovak in the academic environment. There is the opportunity for them to contribute to evolving a new branch of applied linguistics in teaching Slovak as a foreign language – Slovak for Academic Purposes.

Literature

1. Academic Skills Specialists. (2013). [online]. [2020-11-6]. Retrieved from: <https://study.cardiffmet.ac.uk/AcSkills/Pages/About.aspx>.
2. Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
3. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, Vol.1, No.1, 1980, pp. 1 – 47.
4. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
5. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg.
6. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In: J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269 – 293.
7. Kvapil, R. et al. (2018). *Slovenčina akocudzi jazyk. Príručka pre učiteľov*. 65s. Bratislava: MPC Bratislava.
8. Pekarovičová, J. (2015). Od výučby cudzincov k výskumu slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina ako cudzi jazyk*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: UK v Bratislave, s.75 – 85.

Mihaľová Alena,
*Mgr., PhD. Assistant Professor,
Department of Languages,
Technical University of Košice,
Košice, Slovak Republic*

COLLABORATION AND TEAM WORK IN VIRTUAL FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The paper involves discussion on the current challenges related to the higher education process during the coronavirus crisis which has impacted students and educators all over the world. It focuses on teaching foreign language in the environment of virtual classrooms, compares it to traditional teaching and, in particular, considers aspects of student teamwork and virtual teamwork and its benefits and challenges. It also aims to offer insights into some tools for online collaboration among students.

Introduction

The spread of the coronavirus (COVID-19) and an imposed lockdown on movement has led higher education institutions around the world¹ to accommodate remote teaching to help lower the spread of the virus while also aiming to keep providing education without reduced quality of the teaching process. This situation has given rise to some challenges in the field of education, reaching from uneven technology access, to limited access to resources, to lack of motivation on the part of students as well as educators. One of the serious issues is the separation of students from one another and from the teacher, which may lead to feelings of isolation, and so to lowered interest in studies, lack of performance and motivation, and thus worsened study results. One way of alleviating the negative impact of remote learning during the pandemic is the strengthening of team spirit among students by means of various technological tools and collaborating activities.

Virtual classroom environment

Virtual classes are the closest equivalent of physical classes in the digital world, even though they are not their perfect replacement. Parker and Martin (2010) define virtual classrooms as “online environments that enable students and instructors to communicate synchronously using audio, video, text chat, interactive whiteboard, application sharing, instant polling,” and other features. As Hiltz (1994, xvii) explains, this type of environment “can more easily support a collaborative learning process than can the traditional classroom: a process in which the students and the instructor(s) are actively involved in creating and carrying out learning activities, together.” “Each of these diverse education environments has its advantages and disadvantages. As far as virtual environment is concerned, from the practical point of view under the current circumstances related to the pandemic, its advantages lie in social distancing, whose aim is to protect students’ and teachers’ health by limiting the physical contact. This form also reduces or eliminates students’ anxiety stemming from the fear of being exposed to the risk of infection in a classroom during their participation in physical classes. This allows student to focus fully on the learning process and it enables them to participate in class even during their time in quarantine (which would not be possible under usual circumstances). Virtual classes save students’ time spent commuting or moving among classrooms.

¹ The official website of UNESCO informs that as of April 24, 2020, when school closure was reaching its peak, almost 1.5 billion students were affected, which illustrates overwhelming impact on education throughout the world. Concerning tertiary levels of education in our area, over 156,000 students in Slovakia and over 1.6 million students in Ukraine have been affected by closures of higher education institutions.

On the other hand, upon a quick transition to online learning, teachers try to handle the amount of information, adapt to new ways of working with new technologies and online communication tools, assimilating them into their daily routines, which may take some time. Since this transition is done by many teachers and students, everybody faces overloaded online platforms resulting in often poor quality connection during online classes. This is a difficult time for students, too. Even though some students of non-philological specialties might be skilled enough to use technical equipment well, this cannot be taken for granted.

Common challenges of classroom teamwork

Considering teaching via student teamwork, it can be claimed that teachers faced challenges even before the coronavirus crisis. Students in one class usually come from different backgrounds with different perspectives and skills, including foreign language skills. Furthermore, group size plays a role and in case there are too many students in the classroom, it might be more complicated to divide students in teams, assign and assess tasks, or consider everyone's opinion. It is also very common that students have to highly rely on one another in completing the assigned task, which is usually a positive aspect; however, in cases when some students are less proactive or need more time for task completion, for other students it may lead to frustration and decreased productivity and motivation to participate in such activity. Another source of discouragement, which can mainly affect hard-working members of the group, is the so-called free riding, which can be defined as benefiting from the collective work without actually contributing and expending effort. Any of the previously mentioned issues may further result in conflicts, which, if not addressed effectively, may lead to a negative view and attitude towards working in teams.

Common challenges of virtual teamwork

Working in teams in an online environment brings more challenges in addition to those encountered by traditional teams with members located at the same place. "Virtual teams often have fewer motivators, both perceived and real, to perform than those that commonly exist in face-to-face teams" (Nunamaker et al., 2009, p.113). For some students it may be hard to focus fully at their home, which is usually full of distractions, especially if they share the household with family members or housemates. They come from various backgrounds and have different access to technology. Also, synchronous online teaching is challenged by unstable Internet connectivity, technical breakdowns, time lags, poor sound, discrepancy between sounds and images, turn-taking, etc. (Coverdale-Jones, 2000; Hampel & Stickler, 2005). Such events are a source of a great amount of anxiety and frustration among students and teachers.

Distance and lack of physical contact play a role in perceiving the lack of responsibility and accountability. Teacher cannot simply tell whether the students are engaged in the task or distracted by something else in their surrounding or on their computer screen.

Social aspect of classroom learning is often missing. The main goal of virtual classes is to meet pre-set learning targets as precisely and efficiently as possible. But, students also need pre-class and post-class discussion where they can talk to other students and check their understanding. They need room for general conversation and socialising.

Benefits of student teamwork

Each student can benefit from teamwork on a personal level. He or she might feel like a valued part of the study group, by contributing to the group discussion and problem-solving, and consequently build confidence in speaking and gain more self-esteem. Teamwork activities allow students to share their unique ideas, show skills and talents. Especially in a virtual classroom attended by many students, a role of an individual student may be sometimes diminished. Therefore, each contribution of an individual may enhance his sense of belonging and significance.

On a group level, it teaches students to plan and manage time, evaluate and use critical thinking, delegate roles and responsibilities and hold one another accountable. Students must actively listen to each other, articulate ideas in a foreign language and use arguments and constructive criticism. All these skills are essential in the professional world and their acquisition can help students succeed not only in mastering the language itself, but also in their future career. Such approach is thus very relevant and authentic.

From the point of view of teachers, this kind of classroom activity may introduce novel and interesting topics, and ways of problem-solving. It can allow teachers to introduce even more complex and authentic topics related to a particular field of study, some of which would be too hard to tackle by students individually.

Online team collaboration tools and their practical application in class

There are numerous ways to engage students virtually. Virtual meetings simulating real classroom environment are typically conducted via videoconferencing tools (Skype, Zoom, WebEx, MS Teams, etc.). This way of interaction used for teaching (lecturing), consultations and group language practice can be accompanied by the introduction of short videos, recordings, quizzes, instant messaging, screen sharing, PowerPoint presentations, and file sharing.

There are several collaboration apps that can be used in the course of virtual teaching, especially with regard to shorter language practice tasks performed in class. The problem with online tools is that they are often not available for free. If they are, it is only their trial version with very limited functionalities, restricted number of groups members and other restrictions forcing a person to subscribe and buy the full version. But, using paid tools would only put more pressure on students, some of which cannot afford it. Thus, despite a huge number of these tools and apps, only a few of them can really be considered. The tools introduced below are all tools perfect for collaborating in class and out of class, and are available free of charge.

First of them is *Google Docs*, which is one of the well-known collaborative software in a form of a word processor offered by Google within its Google Drive service. Here, students can create, edit, and view files online, and collaborate with other students in real-time. Edits, which are distinguished by colour, are saved automatically, and can be tracked easily. Collaborators are able to discuss changes by means of a sidebar chat. There is also a permissions system, which regulates what users can do. In foreign language learning, teacher has the possibility to create a document, share it, divide students into several groups, present the task (such as preparing arguments for the discussion of a particular topic), and then, observe the process of teamwork in individual groups. In this way, the teacher can monitor the activity of each group and know when students are ready for discussing. It can serve as a real-time document collaboration tool as well when working on common projects or essays. Fig.1 illustrates this form of interaction.

Microsoft Teams channels is another way to promote teamwork. They represent dedicated sections, in other words, a collaboration space within a particular team, used to keep conversations organised by specific topics, or let students discuss a group project they are working on. These channels can be standard (open team collaboration space) or private. Private channels limit communication to a subset of people in a team. The teacher can add or remove team members within a particular channel, assign topics to be discussed, and enter any of the channels at any time to listen to parts of student discussions. This tool is perfect for simulating physical classroom work in pairs or groups.

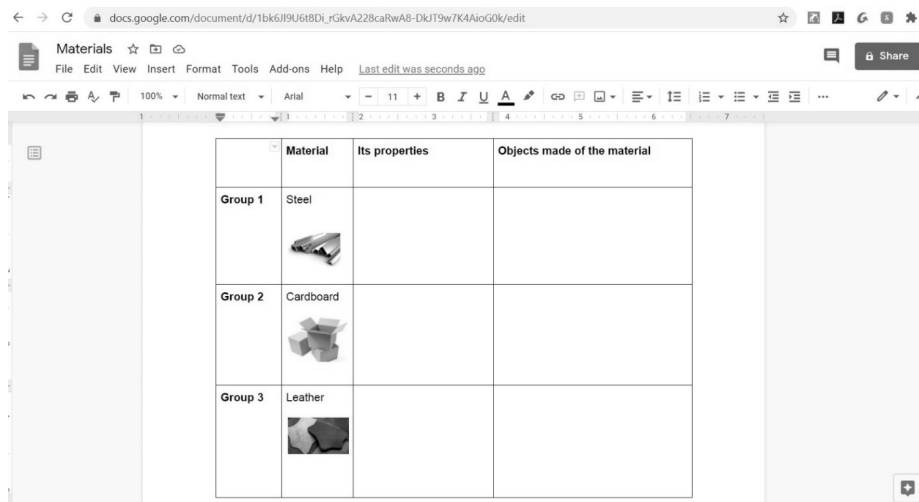


Fig. 1. A collaboration document created in Google Docs for students of ESP² class for the purposes of a brainstorming task

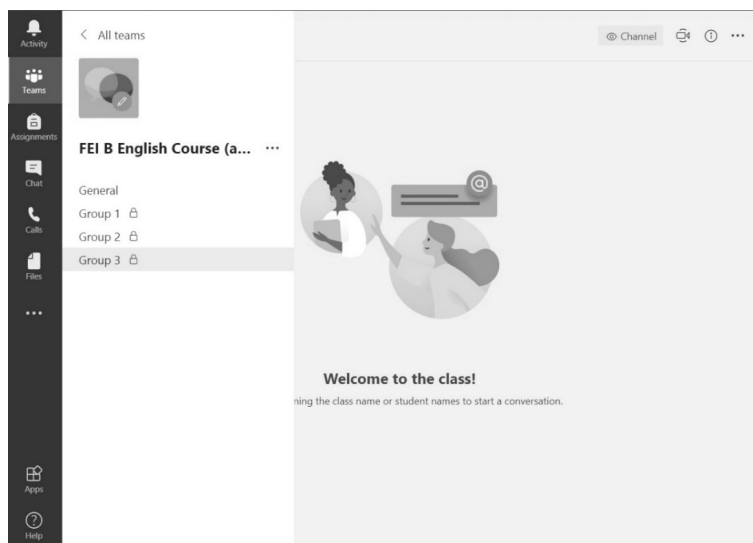


Fig. 2. MS Teams channels (Group 1, Group 2, Group 3)

² ESP – English for Specific Purposes

OneNote Class Notebook is another tool within the MS Teams platform. This app allows teachers to create a digital notebook for each class, group, or project. A particular notebook can be then shared, so students may obtain a workspace for creative activities on which they can work together. For instance, they can collaborate on handouts on specific topics, can highlight, annotate slides, sketch diagrams, or take notes. Every contribution is saved automatically. The app can be used for asynchronous collaboration as well. The content can be viewed from any device, online or offline. As a result, the learning process brings more creativity, and the course content becomes more organized. Teacher is able to provide individualised support by typing comments in each notebook; he/she can use the virtual notebook for grammar explanations, too. The aim is to make the entire process of learning as visual as possible.

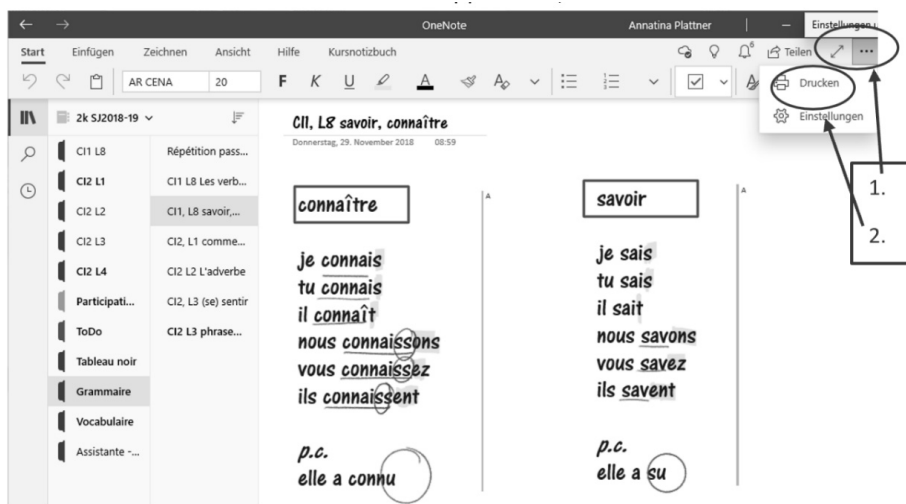


Fig. 3. OneNote Class Notebook illustrating a part of French grammar

Flipgrid is a Microsoft video-sharing tool built in the MS Teams platform. It allows teachers to create so-called "grids" to facilitate video discussions. Each grid is like a message board where teachers can pose questions, called "topics," and their students can post responses that appear in a tiled grid display. Discussion among students is encouraged thanks to the opportunity to respond to their peers within a Flipgrid Topic and take part in ongoing dialogue. It is not primarily meant to work in groups; but, this tool encourages conversations among students and represents an informal form of learning. Students can post videos to practice the vocabulary they are learning, and instead of being limited to practicing with the people in their virtual classroom, they can engage and build their skills with other students around the world studying the same language or have conversations with native speakers of the language. Moreover, students may upload their group projects and finished assignments (which might not get so much attention in the classroom because of time constraints), and get feedback from their peers. It is also a great catch-up tool for students who missed the class.

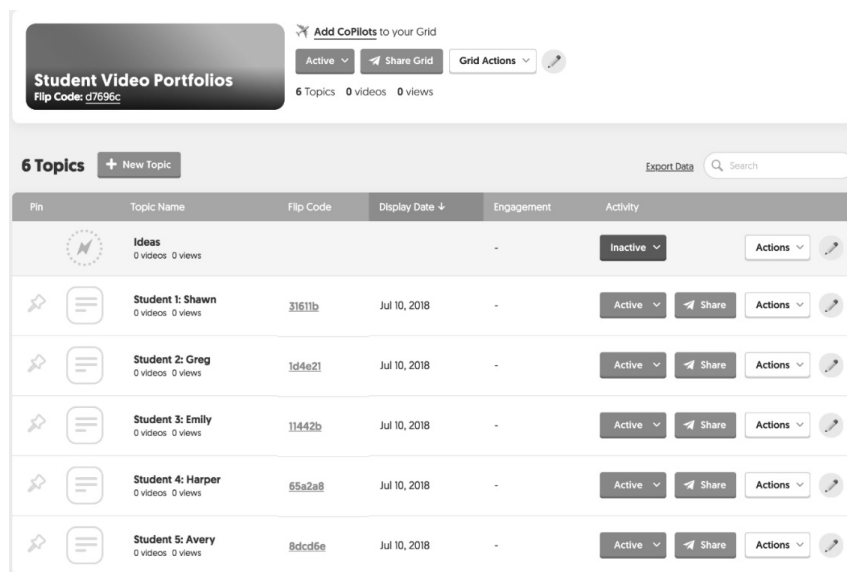


Fig. 4. Flipgrid Topics

Conclusion

Teacher should be there to encourage the student to get involved and become a contributing member of a team. The first step is to clearly communicate the expectations and goals for the upcoming study period. The tasks should be clear, doable, but at the same time challenging enough for students to maintain their motivation. Teacher should introduce online collaboration tools that students are expected to use, but certain form of flexibility can also be beneficial so the students do not feel too restricted in their choices. This focus on collaboration should mean improved efficiency and increased productivity, but can only be achieved if students feel comfortable using online collaboration tools in the first place.

Digital technology can be used for the benefit of the teacher. It can help boost his or her role. Instead of a traditional presentation of knowledge, the teacher can become a coach, mentor, facilitator and evaluator. Teachers' role nowadays lies mainly in providing learning opportunities, guiding the students in the learning process, providing feedback, mentoring and motivating. Foreign language teaching, and teaching in general, is no longer a static discipline where teacher's role is to convey declarative knowledge.

Despite the fact that the main goals of education are about gaining knowledge, to make these objectives successful, there is the need to focus on student-student, student-teacher, and teacher-teacher interaction and cooperation. In today's situation, teacher's responsibility is to provide e-learning as well as stay connected with the students, support them, and keep the integrity and collaboration within the classroom as well. The COVID-19 crisis has pointed out some challenges that need to be addressed swiftly. Nobody can tell at this moment how this adverse situation will turn out in the long run, but we all are certainly learning from it, growing and improving our knowledge and skills every day.

Literature

1. Boud, D., Cohen, R. and Sampson, J. 2013. *Peer learning in higher education: learning from and with each other*, 2nd ed. Edited by Boud, David, Cohen, Ruth and Sampson, Jane, Routledge, Abingdon, Eng.
2. Coverdale-Jones, T. 2000. 'The use of video-conferencing as a communication tool for language learning: Issues and considerations'. In: *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 32(1), pp. 27-40.
3. Dubé, L., Robey, D. 2008. 'Surviving the paradoxes of virtual teamwork'. In: *Information Systems Journal*, 19, pp. 3–30.
4. Hampel, R., Stickler, U. 2005. 'New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online'. In: *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), pp. 311-326.
5. Hiltz, S. R. 1994. *The Virtual Classroom: learning without limits via computer networks*. Human-Computer Interaction Series. Norwood: Ablex Publishing.
6. Nunamaker Jr, J. F., Reinig, B. A. and Briggs, R. O. 2009. 'Principles for effective virtual teamwork'. In: *Communications of the ACM*. ACM New York, NY, USA, 52(4), pp. 113–117.
7. Parker M. A, Martin F. 2010. 'Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course'. In: *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), pp. 135-147.
8. Sun, Y. H. S. 2011. 'Online language teaching: The pedagogical challenges'. In: *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 3, pp. 428–47.
9. UNESCO. Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19. Web cit. Nov 5, 2020. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Pechová Soňa,
Assistant Professor & Language School Administrator,
Department of Languages,
Technical University of Košice,
Košice, Slovak Republic

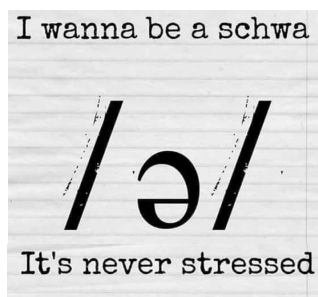
ASPECTS OF LANGUAGE PLAY IN CULTURE-FOCUSED INTERNET MEMES

This article focuses on language play detected in various Internet memes, especially on the social media channels. It mainly analyses the memes containing or deriving from the selected current affairs and (pop) cultural events which occurred in 2020. First, the paper gives an introduction of all the fundamental terms and it provides other authors' opinions. The main part is formed by introducing examples taken from Facebook, Twitter, and Pinterest, and the subsequent analysis of the core of language play. It focuses on the humour and infotainment contained in the introduced Internet memes. Last but not least, the paper debates the role and importance of such memes in enhancing language confidence and even health improvement.

Keywords: meme, online, humour, pop culture, social media channels, 2020.

Introduction

A few months ago, an unusual black and white picture was pinned to one of my colleague's notice board at work. It said: "I want to be a schwa. It's never stressed." and contained a simple picture of the way the schwa sound looks like in phonetic transcription. It was exactly this Internet meme:



Picture 1. A schwa meme (10.9.2020) taken from Pinterest

I liked it, thus I subsequently found the same viral meme online, I downloaded it, printed it, and I put it on my notice board. Several colleagues and students visiting my office noticed it, laughed at it, and said they liked it, though some looked puzzled. This inspired me to start analysing and studying the Internet memes and their humour or language play aspects.

Although it may not seem so at first sight, culture, and pop culture form the core of the Internet memes. Šoltésová even claims the most important thing about memes is "the overlap and influence of media content from culture towards (digital) media and vice versa, from (digital) media towards culture" (p. 4). Undeniably, memes and culture are two inseparable concepts.

The term meme was first introduced by biologist R. Dawkins in his *The Selfish Gene* book in 1976. It can be perceived as any concept shared online that spreads ideas and cultural phenomena, characterised by its ability to be copied. Rusnák (p. 232) defines memes as "complex

supersigns” or units capable of carrying the values of the present time. They can either be trivial (popular songs, black humour, fashion trends) or monumental (religions, languages, philosophy). An Internet meme is spread via the Internet, usually via so-called social media platforms such as Facebook, WhatsApp, Pinterest, or Twitter, especially for humorous purposes. Memes are a classic example of infotainment, which is a combination of two words: information and entertainment. This term was first used by journalist W. Cronkite and it describes such media content in which its attractiveness and humour is more important for the receiver than the actual usefulness of the information itself (McNair, p. 123). However, he also linked it with the spread of banality in television news.

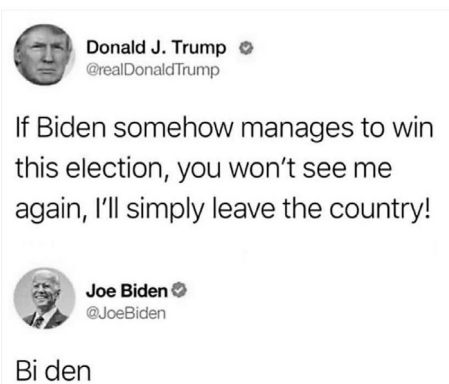
The media affect the lives of people in several ways - both traditional and new digital media inform, entertain, educate their users, viewers, or readers, or just enable them to communicate and relax. “Having a chance to use the sources of information and entertainment constitute the most important parameters of the media,” says Bröstlová (p. 8). In this article, the entertainment or infotainment function is emphasised and the focus is on humour, standard or black, politically correct or incorrect, found online and contained in Internet memes.

Analysis of the selected Internet memes

To find, analyse, and understand Internet memes, it is necessary to use social media channels. These are collectively called “content sharing websites” because they enable their users to share, copy, and spread any uploaded multimedia content further towards other users for relaxing and entertaining purposes. This content can be of entertaining, shocking or cathartic nature and it appears with each scroll or swipe on the screen of a computer, tablet or smartphone (Šoltésiová, p. 4).

This paper focuses on the four specific Internet memes aimed at the current affairs and pop-cultural events in 2020, such as the SARS-CoV-2 (Covid-19) pandemic, presidential election in the USA, or the death of a worldwide popular famous actor.

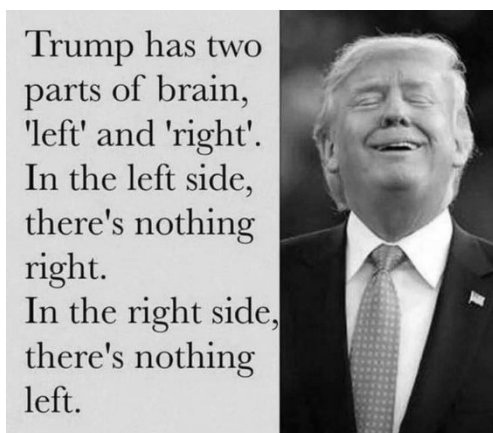
The first two Internet memes introduced in this article derive from the US 2020 presidential election, where Joe Biden and Donald Trump competed to become president of the USA. Both of these memes were posted when it was still not certain who would win the election in the end, however, it was becoming obvious the scales started tilting in favour of Joe Biden.



Picture 2. Internet meme about the US 2020 election preliminary results (5.11.2020) taken from Twitter

The receiver can understand humour hidden in this meme if they are familiar with the basic rules of the English pronunciation as phonetics plays an especially important part in it. The humour is in words “Bi den” which can be decoded as “Bye, then” by any person having a decent level of the English language proficiency. Those who do not meet this demand will probably not understand what is so humorous about it and why millions of people have liked and shared it.

The second US-presidential meme was a more general one, playing with homonyms this time. It focuses on the current president of the USA, Donald Trump. The humour for the recipient of this Internet meme lies in two meanings of the word “right” and two meanings of the word “left”. However, it appears to be negative by degrading Trump’s ability to think and therefore it is too personal and politically incorrect at the same time.



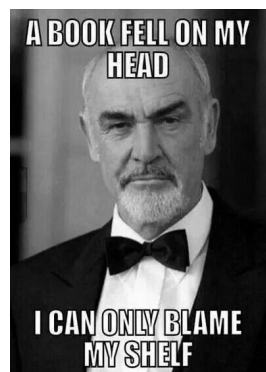
Picture 3. Internet meme about the US president Donald Trump (4.11.2020)
taken from Pinterest

The third introduced meme which uses the established rules of phonetics and phonology, this time using a paronym, makes use of the popularity of Sean Connery to attract attention. The popular James Bond Scottish film star died in October 2020.

In addition to the main punch line, the joke may also lie in fact that the fictional James Bond is considered to be a symbol of masculine infallibility, dexterity, and skill which is denied by the inscription in this meme. This can be perceived as a paradox because Connery was often identified with the character of James Bond whom he played six times.

The joke obviously lies in a similar pronunciation of the words “shelf” and “self”. Thus, in order to understand and decipher the punch line, the recipient of such meme needs to be aware of the pronunciation rules. Although Sean Connery died in October 2020, the meme does not focus on the topic of his recent death, however, but instead uses his popularity as a background picture for the joke.

Another current affair which has unfortunately affected the whole world is the COVID-19 (Coronavirus) pandemic, closing down schools, businesses, restaurants, and fitness centres. It also



Picture 4. Internet meme based on Sean Connery
(2.11.2020) taken from
Pinterest

affects culture. Normally, the famous beer and funfair folk festival Oktoberfest takes place in Munich, Germany every October. It should have taken place this October, too. Unfortunately, just like many other cultural events which had been cancelled, this year the festival could not be organised and it left hundreds of people disappointed. The black humour contained in the following meme aimed at making people smile at it and hopefully also alleviated sad feelings and made recipients feel better.



Picture 5. Internet meme deriving from Coronavirus pandemic (25.10.2020)
taken from Facebook

The meme uses paronymic and rhyming words “test” and “fest” as its punch line. The humour of this Internet meme also lies in words and vocabulary as well as pronunciation similarly to the previous examples.

Conclusion

Internet memes symbolise, carry, and extend intertextual and (pop) cultural content; they contain various ideas and concepts and are easily shared. They can be found in virtual environment with a large scale of sharing options (e-mail, Twitter, Messenger, WhatsApp, etc.). They tell us a lot about the world we currently live in and the ones found on social media websites are based on humour to ensure other users would like them and spread them further on to their contacts.

Only students with a high-level of the English language proficiency are able to understand punch lines contained in humorous Internet memes, decipher and decode them without explanations. One of my students from the Faculty of Electronics and Electrical Engineering once said: “I love jokes. But if it has to be explained, it is no longer funny”. Thus, using memes from time to time in foreign language classes can only be recommended with intermediate and upper-intermediate language learners, not beginners or pre-intermediates. It could help them strengthen their skills or expand on a specific subject/topic introduced during a lesson, thus it can be beneficial for both teachers and students.

The Internet memes introduced in this article are a witness to our time in which we live – they mock, ridicule, and satirise all the current affairs, our pop-culture, even politics. They are based on (black) humour or satire which can serve as a shield against negative emotions which prevail in the news in 2020. According to Faheem et al., over 52% of the top rated 25 English news

sources headlines evoked negative sentiments, followed by only 30% that evoked positive emotions, while the remaining 18% was neutral. The pandemic has initiated an overwhelming amount of negative information on news which the World Health Organization calls “infodemic” and which makes people depressed and afraid (Faheem, 2020).

Humour is recognised as one of the most powerful tools to fight depression, sadness and despair unfortunate situations bring about and can help people protect their health. According to Greengross (2019), having a positive sense of humour has been linked with various positive health outcomes, such as being happier and healthier. Thus, besides being linguistically intriguing, Internet memes can also improve people’s physical and mental well-being.

Literature

1. Bočák, M. et al. 2010. Texty elektronických médií: Stručný výkladový slovník. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 290 p.
2. Bröstlová, E. 2010. Jazykovo-semiotická komparácia komunitných portálů. Bachelor’s thesis. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 61 p.
3. Crystal, D. 2001. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press. 272 p. ISBN 0 521 80212 1
4. McNair, B. 2004. Sociologie žurnalistiky. Prague: Portál. 184 p.
5. Šoltésová, S. 2016. Memetické texty a digitálne médiá. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 110 p.
6. Rusnák, J. 2010. Textúry elektronických médií. Second edition. Prešov: Filizofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 296 p. ISBN 978-80-555-0200-7

Online sources

Faheem, A., et al. 2020. Sentiments and emotions evoked by news headlines of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. Retrieved 25 October, 2020, from <https://www.nature.com/articles/s41599-020-0523-3>

Greengross, G. 2019. The Relationship Between Humour and Depression (How adaptive and maladaptive humour styles relate to depression). Retrieved 22 October, 2020, from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/humor-sapiens/201911/the-relationship-between-humor-and-depression>

All the memes in the article come from the following three sources:

www.facebook.com
www.pinterest.com
www.twitter.com

Zvirinský Marek,
Mgr., PhD., Assistant Professor,
Department of Languages,
Technical University of Košice
Košice, Slovak Republic

DIE IMPLEMENTIERUNG DER ELEMENTE VON MOOC IN DER LERNPLATTFORM LMS MOODLE ALS EIN EFFEKTIVES MODELL DES ONLINE-LERNENS IM BEREICH DER FREMDSPRACHEN

Within transforming the society into the information one, ICT have become an indispensable part of life for every individual. It is of high importance to implement this potential into the field of education. Our paper deals with education in university ambience. Our work is based on the issue of preparation and needs of students other than faculties of art. The presented idea is focused on the phenomenon of education mainly through MOOC courses that reflect the current global trends and have a wide field of application, one of them being applied to the Moodle.

Keywords: Moodle, MOOC, die neuen Technologien, Fremdsprachenunterricht, Onlinelernen.

Einleitung

Schon seit mehreren Jahren erkennt man unter den Fremdsprachenlehrern Einflüsse von gesellschaftlichen Veränderungen und technologischen Innovationen, was sich auf die Auswahl Methoden und Hilfsmittel im Unterricht auswirkt. So wie die einzelnen Elemente der Technologien ihr Zuhause in dem professionellen und privaten Bereich gefunden haben, so fanden sie auch in den Schulbanken und in den Hörsälen ihren legitimen Platz. Nicht zuletzt in der Zeit der Pandemie und der vorrangigen Stellung des Fernunterrichts hat das Onlinelernen seine Stärken gezeigt und die richtige Auswahl der Bildungsmethode aus den Effektivitätsgründen ist sehr wichtig.

Schon seit Beginn an sind die Menschen von den Möglichkeiten und weniger von den Grenzen der neuen Technologien fasziniert. Mit der Zeit, seit einigen Jahrzehnten, nutzten die Schüler wie auch die Studenten die einzelnen Errungenschaften in Form von verschiedenen Sprachsoftwares, selbstverständlich mit einem unterschiedlichen Erfolgsniveau. Sei es in der Zeit des Behaviorismus überwiegend die Methode des Drills gewesen, die eine unendliche Memorierung und Wiederholung der einzelnen grammatischen Gegebenheiten mit sich brachte, haben sich die methodisch-didaktischen Überlegungen weiterentwickelt. Die Zeit des Fremdsprachenunterrichts mit der Unterstützung der neuen Technologien brachte auch eine Veränderung der Sicht auf manche Kompetenzen mit, oder besseresagt Methoden, wie z.B. die Rekonstruktion oder die Verarbeitung des Textes. Solche Aktivitäten gaben den Lernenden auch die Möglichkeit die gelernten Aktivitäten sinnvoll zu nutzen und anzuwenden, nicht nur sinnlos theoretisch zu präsentieren. Z.B. außer dass die Lernenden einförmig die Perfektformen deren Infinitiven zuordnen konnten, waren sie im Stande Texte im Perfekt zu lesen und diese Formen dann ausschließlich aktiv und praktisch anzuwenden, sei es in der schriftlichen oder mündlichen Form.

Als eine weitere Phase der Diffusion von neuen Technologien in den Fremdsprachenunterricht kann man ein integratives Prinzip wahrnehmen, das den Lernenden mehr oder weniger mit authentischen Situationen konfrontiert oder ihm erlaubt verschiedene Aufgaben und Projekte zu lösen. Dieses Verfahren unterstützt die Strategien, die sich die Frage stellen, wie sich der Lernende in dieser großen Menge von Informationen, die er zur Verfügung hat (mediale Kompetenz), orientieren kann und wie er, nach Kern und Warschauer, zum autonomen, selbständigen und verantwortlichen Lernenden wird. Es ist mehr als sicher, dass den Technologien eine zentrale Rolle bei der Bildung von Kenntnissen, bei der Veränderung der Lernkultur und einer

Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht zugeschrieben wird, was auch die Meinung von Pelgrum/Anderson und Schulz –Zander belegt.

Die Tatsache, dass die Technologien längst die Schwelle einer Schulklasse, eines Hörsaals überschritten haben, erhöhte die Interaktion zwischen den Lernenden und Lehrenden. Wir nehmen an, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, diese Technologien zu nutzen und so die Effektivität des Bildungsprozesses und die Ergebnisse des Lernenden zu steigern. Vor allem beim Sprachunterricht ist die Notwendigkeit der Medien, die dabei helfen die Aktualität des Bildungsprozesses zu erhalten, sei es aus der Sicht des Stils, des Wortschatzes, usw. Ein gutes Beispiel dafür ist die Abbildung in Form des didaktischen Sterns von Moser.

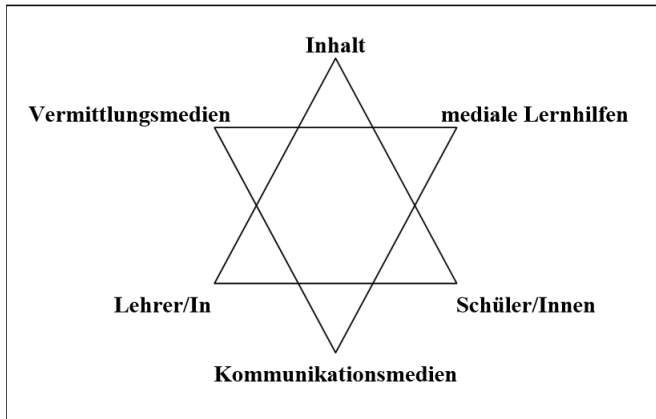


Abbildung 1. Der didaktische Stern nach Moser

Bei dieser Abbildung ergänzte der Autor das klassische didaktische Dreieck um den Fakt der Integration von Technologien in den Bildungsprozess. Die Struktur *Lehrer*, *Inhalt* und *Schüler* erweiterte Moser um die Elemente *Medien* und das vor allem um *Vermittlungs*-, *Kommunikationsmedien* und *Lehrmittelmedien*. Gerade diese Elemente kamen zu diesem Prozess hinzu als eine Schlussfolgerung der neuen Technologien auch bei dem Fremdsprachenunterricht. Der Lehrer vermittelt einen didaktisierten Bildungsinhalt, der aus der Sicht des Lernenden ein gewisses mediales Lehrmittel darstellt und diese Technologie dient zugleich als eine Kommunikationsplattform des gegenseitigen Informationsaustausches zwischen den Lehrenden und dem Lernenden.

Der Entwurf eines Kurses auf der Lernplattform LMS Moodle mit den Elementen von MOOC

Wie schon die Anfangsbuchstaben verraten (Massiv Open Online Courses) handelt es sich bei dieser Art der Bildung um öffentlich zugängliche offene Kurse, die online angeboten werden. Diese Kurse weisen mehrere Innovationen aus, und zwar Medium, mit dem Sie verbreitet werden – Internet, Variabilität, Flexibilität und nicht zuletzt die Möglichkeit mit enorm vielen Menschen zu kommunizieren.

Mit der Gestaltung des Entwurfs eines virtuellen Sprachkurses auf der Lernplattform Moodle, der von verschiedenen Lernenden im Bereich der Fremdsprachenbildung genutzt werden kann, haben wir die einzelnen Elemente und Ideen der Bildung nach dem Muster von MOOC.

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse präsentieren wir einen Modellentwurf einer Online-Bildung, der für die universitäre Bildung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an nicht philologischen Fakultäten seine Anwendung finden könnte.

Das effektiv funktionierende Modell einer Onlinebildung sollte folgende Elemente beinhalten:

1. eine didaktisierte Videoaufnahme / Einstiegsmaterial in Textform

2. eine ausreichende Menge der unterschiedlichen Übungstypen als Unterstützung der Fixationsphase

3. Diskussionsforum

4. ein Instrument der Rückmeldung (Seminararbeit, Quiz, Onlinetest, Fragebogen)

Die didaktisierte Videoaufnahme / Einstiegsmaterial in Textform

Aus der Geschichte der Bildung durch die MOOC Kurse geht hervor, dass die ersten Versuche dieser Art von Bildung auf den Aufnahmen der Vorlesungen der renommierten Professoren der amerikanischen Universitäten aufgebaut worden sind. Diese Anfänge gaben den Impuls dazu, dass sich das Antlitz dieser „digitaler Vorlesungen“ einer Innovation unterzogen hat. Die heutigen Aufnahmen werden auf verschiedenen frei verfügbaren Videoportalen platziert (www.youtube.com, etc.). Eine weitere Innovation ist die Tatsache, die noch wichtiger ist, und zwar, dass diese Aufnahmen noch eine weitere Funktion erfüllen, eine Kontrollfunktion. Diese besteht darin, dass nach einem kompakten Teil der aufgenommenen Vorlesung, Kontrollfragen ins Spiel kommen, deren Richtigkeit nicht nur das weitere Fortfahren des Videos bedingt, sondern dient als auch eine Kontrolle des korrekten Verständnisses des erklärten Lernstoffes.

Zur solchen Didaktisierung dienen heute verschiedene Softwares. Eines davon ist auch eine Software des Unternehmens *Capira*. Diese Software ermöglicht es in die einzelnen Sequenzen der Aufnahmen einzuschreiten und diese um verschiedene Typen von Kontrollfragen zu ergänzen, die dem Lernenden als eine Art Feedbacks dienen.

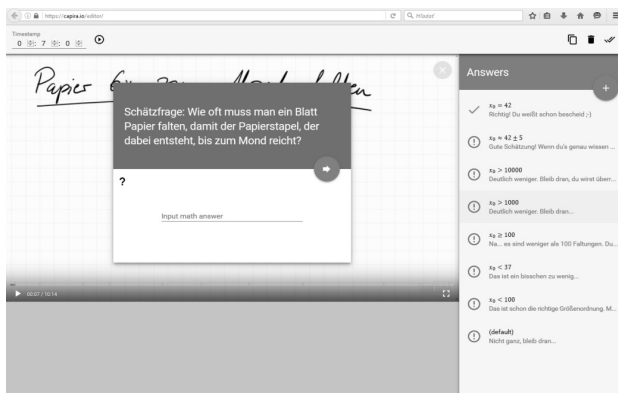


Abbildung 2. Demoversion einer didaktisierten Videoaufnahme

Wir sind der Meinung, dass eine Erklärung in Form einer audiovisuellen Aufnahme in einem großen Maße zu einer effektiven Ausbildung beitragen kann. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts, oder besser gesagt im Falle einer Aufnahme in der Fremdsprache spielen noch eine zusätzliche Rolle die Untertitel oder Transkripte. Eine Alternative zur Videoaufnahme könnte unserer Meinung nach auch ein Einstiegsmaterial in Textform sein, über das man entsprechende Materie darstellen kann. Es ist aber sehr wichtig wie bei der Videoaufnahme so auch

beim „Einstiegstext“ darauf zu achten, dass beide nicht zu lang sind, da sich dieses als demotivierend erweisen kann und somit negativ auf den ganzen Bildungsprozess erweisen kann.

Übungen als Unterstützung der Fixationsphase

Nicht zuletzt ist eine ausgewogene Menge wie auch die Auswahl der Kontrollinstrumente von großer Wichtigkeit, was einen erheblichen Einfluss auf die Leistung des Lernenden hat. Sehr wichtig ist es zu unterscheiden zwischen der Bildung in allgemeinen Fächern und der Bildung im Fremdsprachenbereich. Im ersten Fall geht es vor allem um Kontrollmechanismen, die sich auf die Kontrolle von Termini, Fakten und anderer Informationen konzentrieren. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sprechen wir eher über Instrumente die zur Kontrolle der angewendeten Kompetenzen dienen. D.h. die angeeigneten Regeln und Kenntnisse in Übungen anzuwenden, die auf realen Situationen beruhen, wo man eine Fremdsprache einsetzen kann bzw. muss.

Unsere Bedingungen ermöglichen den Lehrenden mehrere Möglichkeiten:

- Die Nutzung der Lernplattform, wo mit den einzelnen Instrumenten eine Datenbank mit Fragen erstellt werden kann, die eine breite Palette von typologischen Möglichkeiten anbietet,
- Mittels einer Recherche, die einzelnen Links zusammenzusammeln, die innerhalb von OER (open education resources) zugänglich sind, und diese direkt und wohllosiert auf der Plattform zu platzieren.

In der Praxis erweisen sich vor allem die produktiven Übungen als gut, wo wir bei den Lernenden einen größeren Zuwachs von Kenntnissen annehmen. Dieses Element dient der Phase der Fixierung.

Das weitere Element der Lernplattform ist die Möglichkeit des Austausches, wie unter den Lernenden selbst, so auch bezüglich der Lehrenden oder Tutoren.

Diskussionsforum

Ein Bestandteil eines effektiv funktionierenden Bildungsmodells muss ein Raum für Diskussion und zur Präsentation des eigenen Standpunktes innerhalb des Lehrstoffes. Im Fremdsprachenunterricht würden wir eine geleitete Diskussion vorschlagen, deren Bestandteil als Diskutierender eindeutig der Tutor, bzw. der Lehrer sein sollte. Trotz der Tatsache, dass es im Rahmen von Konnektivismus durch die Diskussion zum ununterbrochenem gegenseitigen Bildungsaustausch zwischen den Teilnehmern kommt, ist es notwendig klarzustellen, dass es ohne den Tutor, der die Diskussion dem Thema entsprechend leitet (er gibt Antworten auf die gestellten Fragen, usw.), sich diese dem Ziel und der erwarteten Wirkung entziehen könnte. Aus der Praxis und Recherchen bezüglich der MOOC Kurse ist bekannt, dass die große Zahl der Kursteilnehmer den Tutor nicht immer ermöglicht mit den einzelnen Teilnehmern zu kommunizieren, bei solchen enormen Teilnehmerzahlen wird ein sehr großer Wert auf die Kommunikation zwischen den einzelnen Teilnehmern gelegt. Im Falle unseres Kursmodells, das nicht der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung steht, ist es möglich die Diskussion mit allen Teilnehmern zu führen.

Es bleibt aber noch die Frage, in welcher Sprache ist bei den Kursen mit Fremdsprachencharakter, die Diskussion zu führen. Hier ist es sehr wichtig das Ziel des Austausches in Betracht zu ziehen. Soll die Diskussion die kommunikativen Kompetenzen des Lernenden erweitern? Dann ist es wünschenswert direkt in der zu lernenden Sprache zu kommunizieren, selbstverständlich am entsprechenden Sprachniveau der Lernenden. Falls die Diskussion das Ziel verfolgt, die einzelnen theoretischen Grundkenntnisse zu kommentieren, z.B. Kenntnisse morphologischen, syntaktischen oder semantischen Charakters, so könnte die Muttersprache gewählt werden. Zugleich ist es in diesem Teil der sprachlichen Ausbildung möglich im Rahmen der synchronen und der gegenseitigen Interaktion auch die kommunikativen Fähigkeiten, gegebenenfalls die verbale Anwendung des Lernstoffes zu trainieren.

Instrument der Rückmeldung

Die letzte Gruppe der Elemente des vorgeschlagenen Modells bildet das Instrument der Rückmeldung. Bei unserem Modell ist es zwischen zwei Arten von Rückmeldungen zu unterscheiden, aus der Sicht des Lernenden und des Lehrenden, bzw. des Tutors.

Die Rückmeldung aus der Sicht des Lernenden hat ihren Sinn für die Bewertung von angeeigneten Kenntnissen nach dem Beenden des Kurses. Diese Aktivität kann man mittels mehreren Möglichkeiten realisieren. Eine dieser Möglichkeiten das Schreiben und die Abgabe einer Seminararbeit, also das Verfassen eines komplexen Textes, wo die Lernenden die einzelnen angeeigneten Kenntnisse anwenden können. Gegenüber den Übungen in der Phase der Fixierung, unterscheidet sich dieser Typ der Aufgaben durch das Maß der Anwendung. Diente die Phase der Fixierung dem Verstehen und der Annahme des Lernstoffes, so geht es in diesem Teil um die Anwendung, Bewertung und um das Schaffen. Es ist nicht notwendig, dass die abgegebenen Seminararbeiten von Tutor selbst zu korrigieren sind, diese können nach konkret und spezifisch festgelegten Kriterien, auch von den Lernenden selbst bewertet werden. Dies wäre möglich, wenn es sich um formative Aktivitäten handeln würde. Es ist aber anzunehmen, dass die Abschlusskontrolle von Tutor erfolgen sollte. Verschiedene Anmerkungen zu den Fehlern oder Unstimmigkeiten könnten einen Impuls bei den anschließenden Diskussionen bilden. Eine weitere Möglichkeit wäre, den Kurs mit einem Quiz zu beenden, der die angewendeten Kenntnisse bewerten kann. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts könnte dies die Form eines grammatischen Testes haben. Dieser sollte den größeren Wert auf die aktiven Typen der Übungen, diese Zahl sollte höher als die Zahl der passiven Übungen sein.

Der zweite Typ der Rückmeldung ist auf den Tutor oder den Lehrenden orientiert. Am Ende jedes Kurses sollten die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich zum Verlauf des Kurses zu äußern, auf das Positive und Negative hinzuweisen. Dieser Punkt hilft vor allem der immer steigenden Effektivität und der Verbesserung der einzelnen Bauelemente. Die Aktivität wird durch den Fragebogen vertreten. Eine hohe Aussagekraft in einem Fragebogen haben vor allem längere Kommentare.

Schlusswort

Dieser vorgelegte Entwurf soll künftig Diskussionen anregen, was in der alltäglichen Realität des Fremdsprachenlernens möglich ist. Wir vertreten den Standpunkt, dass sich die Aktivität der Lehrenden in der Vorbereitungsphase dann auf die Effektivität des Lernprozesses erheblich auswirken kann. In der Pandemiezeit, wo der klassische Unterricht enorm modifiziert werden muss, ist ein Bildungsprozess ohne die neuen Technologien und ihre Implementierung kaum effektiv zu bewältigen.

Literaturhinweis

1. KERN, R. - WARSCHAUER, M., 2000. Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M. – KERN, R. Herausgegeben. Network-based language teaching: concepts and practice. New York: CUP.
2. PELGRUM, W.J. - ANDERSON, R.E., 1999. ICT and the emerging paradigm for lifelong learning. Amsterdam: IEA. ISBN – nicht angeführt.
3. MOSER, H., 2006. „Die Schule auf dem Weg zum eTeaching: Analoge und digitale Medien aus der Sicht von Lehrpersonen“. MediePädagogik. Unter: <http://www.medienpaed.com/05-2/moser05-2.pdf> [2015-08-12].

Abbildungen

Abbildung 1: nach Moser, 2006. <http://www.medienpaed.com/05-2/moser05-2.pdf> [2015-08-12].

Abbildung 2: <https://capira.io/editor/> [2016-04-12].

Hall D.L.

*PhD, USA Peace Corps-Ukraine,
Professor at Linguistic Training Department,*

Chepelyuk N.I.,

*PhD., Associated Professor at Linguistic Training Department,
O.S. Popov Odesa National Academy of Telecommunications*

THE EFFICACY OF INTERNATIONAL ONLINE INSTRUCTION FOR TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (TEFL) IN THE SUBJECT OF CYBERSECURITY

The article describes the current situation in higher education in terms of COVID-19 outlining certain problems, challenges and solutions. The stages of the research in the frame of the Pilot Project at ONAT with Peace Corps are presented and the first results on testing the students of non-philological specialties are provided along with the practical materials.

The material will be useful for instructors of TEFL (Teaching of English as a Foreign Language), and for teachers and researchers who are interested in special problems for the learner.

Key words: *TEFL, efficacy, online instruction, information and communication technologies (ICT).*

The COVID crisis has caused a complete rethinking of the delivery of education at all levels. With the necessity of social distancing to control the spread of the virus, many educational institutions have looked to online instruction as a means to continue to deliver the education they were contracted to provide [1]. While earlier studies have addressed aspects of online learning [2, 3, 4], none have addressed the problems of the current crisis that have necessitated the wholesale movement to online/distance learning. This is especially true for internationally-directed learning because of the time differences.

The United States Peace Corps – Ukraine, in its effort to continue its mission of providing assistance to Ukraine after the evacuation of its Volunteers in March 2020, has developed a pilot program in cooperation with the Ukrainian Ministry of Education. The program, the Peace Corps Virtual Service Project, is an attempt to allow selected Volunteers to continue serving Ukraine from the United States. One of the areas of service to be attempted is TEFL at the university level. To this effect, the O. S. Popov Odesa National Academy of Telecommunications (ONAT) was selected due to the strong instructional program at ONAT set up by Dr. Douglas Lee Hall, Peace Corps Volunteer, and his counterpart, Dr. Nataliya Chepelyuk, Assoc. Professor of English and Linguistics.

Dr. Hall has been at ONAT as a TEFL Volunteer teaching both English and IT for over three years and, in close cooperation with Dr. Chepelyuk, helped organize and start the cybersecurity program ONAT, developing a textbook [5] and other materials not only to teach English, but also to teach the basics of IT and cybersecurity. The textbook and materials have been used for over three years for in-person instruction and thus provided unit-based instruction that could be easily transferred to online instruction.

To that point, the authors propose a study of the efficacy of international online instruction for teaching of English as a foreign language (TEFL) in the subject of cybersecurity. The study will include not only measuring the efficacy of the instruction as per student satisfaction, but also the organizational structure of the classes and the platform for delivery.

The authors are fortunate to not only have a first year class of cybersecurity that is the beginning, but also a second year class that received in-person instruction during the 2019-2020 Academic Year. They will provide invaluable input on both good and bad aspects of online instruction.

The classes will be organized as follows:

1) The classes will be organized into groups of 3-4 students with one student selected as Group Leader from within the group. The selection is based on the pre-test [see Appendix 1] created by Dr. Chepelyuk to ascertain the level of English proficiency of the student. Since Group Leaders are expected to help the members of their group not only with the material from the Cybersecurity class but also with English in general, students with a higher level of English are selected. Since their continued position as group leader is dependent upon their meeting the criteria of being Group Leader, a Group Leader may be replaced by another student.

2) The Group Leader will act as the liaison between Dr. Hall and their particular group – submitting classwork, coordinating presentations, keeping track of attendance/compliance within their group.

3) The platform for instruction will be Zoom.

4) The platform for interaction between members of each group will be the choice of the group.

5) The Group Leader is responsible for sending their group members the Zoom notifications and any other material sent from Dr. Hall.

Instruction:

1) The first part of the Para will be instruction by Dr. Hall. All students are required to be in attendance. They will need to login on mute and with video. They will need to login on time.

2) When the lecture is finished, the students will break into their groups, leaving the Zoom meeting to join their group using whatever software they have chosen, with the Group Leader remaining in the Zoom meeting with Dr. Hall.

3) At the end of the class, the Group Leaders will report on the activities of their group and notify Dr. Chepelyuk if all of their group attended or if anyone was missed.

4) Students who wish to ask Dr. Hall a direct question may log back into the Zoom meeting to do so or direct the question through their Group Leader.

In the Zoom meeting, students should label their Zoom entry as follows:

ZOOM Name Titles: GROUP LEADERS

CS Y# GL# their first name and last name

GROUP MEMBERS

CS Y# G# your their name and last name

This will allow Dr. Hall to keep track of who is asking a question and Dr. Chepelyuk to be aware of any problems in English that she can individually address to the student.

Because of the distance, the organization using Group Leaders provides not only a structure for the class but gives the students that chance for responsibility and leadership skills. In addition to the classtime, Dr. Hall and Dr. Chepelyuk will meet with the Group Leaders on a periodic basis to answer any questions they may have and solve any problems that may arise.

To judge the efficacy of the online instruction and the analysis of language accuracy and further language development, a student satisfaction survey [3] will be administered to the students in December 2020 and May 2021. The survey results will be compiled, analyzed, and reported to enhance the online experience of the students and success of the Peace Corps Virtual Service Project in meeting its in-country mission and goals. In addition, the students will be monitored regularly in terms of their language accuracy and language development with necessary steps taken to correct any deficiencies and help in their language development.

Pre Test

TEST 1. Reading. Task 1.

Read the texts below. For questions (1-5) choose the correct answer (A, B or C). Write your answers on the separate answer sheet.

The term “computer” was actually first used to describe people who had the skills to “compute” mathematical problems quickly. The machines they used were “calculators” – mechanical machines that could be used to add, subtract, multiply, and divide more quickly and accurately than they could.

According to the extract above what did the term “computer” use to mean?

- A) A machine that was able to solve the problems very fast.
- B) A person who was good at counting.
- C) A mechanical machine that was used to fulfill mathematical problems.

Every device has a forerunner. Make a chart of the technology that was available to you and your friends in the story and what it was the forerunner of.

According to the instruction above it should be done:

- A) A family tree.
- B) A list of your friends.
- C) A table of devices.

Cybersecurity specialists work with all types of organizations to keep their computer information systems secure. They determine who requires access to which information, and then plan, coordinate, and implement information security programs. In addition, they help prevent attacks through their expertise and knowledge of databases, networks, hardware, firewalls and encryption. Cybersecurity analysts may also regulate access to computer files, develop firewalls, perform risk assessments and test data processing systems to verify security measures.

According to the extract above

- A) Information security specialists are responsible for keeping all the systems at an organization safe.
- B) One of the main tasks of a cyber security specialist is to prevent any unauthorized intrusion into an organization’s computer system.
- C) Cybersecurity specialists create all hardware and software to protect an organization where they work.

The road to becoming a cybersecurity specialist is a hard road requiring much determination and concentration. The payoff is a highly paid, well-regarded occupation that will be in demand for the foreseeable future.

As of May 2014, the average annual salary for the category of professionals that includes cybersecurity specialists was US\$91,600, the United States Bureau of Labor Statistics reported. The top 10% of wage earners earned more than US\$140,000. In a 2017 survey of salaries, the average salary had risen to US\$107,133, a nearly 17% rise in just three years.

According to the extract above

- A) An average cybersecurity specialist usually earns 10% more than any other professional in the IT annually.
- B) The average salary in cybersecurity area has been growing permanently.
- C) The top managers in the profession earn 10% more than their subordinates do.

We live in an increasingly dangerous world. All types of security – physical and electronic are becoming more important with data theft, hacking, viruses, and other activities that put a company's assets at risk. For those reasons, the demand for cybersecurity specialists has skyrocketed. A Forbes magazine article (Jan 2016) noted that there was a demand for 1 million cybersecurity specialists in 2016. It is expected to grow to six million by 2019. Unfortunately, these specialists are not being created fast enough to meet the demand. This means high salaries and secure employment for those in cybersecurity.

According to the extract above

- A) More and more cybersecurity specialists are needed at a job market.
- B) It is extremely vital to increase the level of salaries in the cybersecurity field.
- C) The number of cybersecurity specialists increased from 1 million, in 2016, up to 6 million in 2019.

Task 2. Read the text below. Match choices (A-G) to (6-10). There are two choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet.

A superb book I have read

- 6) _____ When you start reading J.M Coetzee's book "Elisabeth Costello", you will listen to a woman's life-story. At the very beginning, a reader meets an elderly lady who is travelling with her son. Then, at first sight, the author shows us a mother, a sister, a lover and a writer.
 - 7) _____ However, when you are coming father you realize that is a novel-reflection about the most complicated moments of a human being's existence and about "Alpha" and "Omega" of the Universe.
 - 8) _____ Later in the book we discover Mr. Coetzee as a critic and historian of literature. You will definitely enjoy his narrations about great philosophers and poets, about arts and science.
 - 9) _____ Suddenly you are left alone, because at the end of this big story the author does not offer you any "pill" to digest the rest of this good but pretty heavy "meal".
 - 10) _____ The writer, I believe, imagines his reader like an ally who has the same difficulties reading the book as the writer himself had been having while writing the masterpiece. By the end of reading you will have been amazed and puzzled for years.
- In this paragraph of the book-review it is claimed that ...
- the author of the book is a woman.
 - the novel is the story-life of the author of the book.
 - the writer depicts the main character at different angles.
 - it is the story not only about one person but about various aspects of life.
 - the areas that are touched in the novel very a lot.
 - the writer does not answer all the questions that the reader might have.
 - the author raises lots of eternal rhetoric questions.

Task 3. Read the text below. For questions (11-12) decide if the answer is true or false. Write your answers on separate answer sheet.

Thirty years ago, back in the Dark Ages when your parents were students (and dinosaurs roamed the planet), Information Technology (AKA IT, InfoTech, etc.) was not as widespread as it is now. It was easy to find a job that did not require knowledge of computers. Let's look at what the up-to-date techie had around 1990.

You get to work at 9am, put in the system disk, and turn on your IBM-PC. While it boots up, you go to the break room to get a cup of coffee. While there, you run into Sandra and Sasha from Accounts Payable. They are carrying on about the new Microsoft Office Suite that combines Excel, Word, and Access into one data compatible program.

"I don't know how we lived without it," Sandra gushes.

You smile and nod, get your coffee, and head back to your desk. Your computer has booted up and the familiar black screen with the green blinking cursor at the C-prompt is there like a welcoming sign.

You type in /DIR and press the Carriage Return (some people call it Enter, but there is no “Enter” on it, just an arrow).

A list of commands appears and you start to work. Just before noon, your beeper goes off and you check to see that Ivan has called. He probably wants to do lunch. You know he wants to brag about his new Discman that plays up to ten songs on those new compact discs, but you are going to blow him away. You just don’t know whether to show him your new Palm Pilot that actually lets you write things into a calendar and it reminds you of the appointments or the new cellphone that you just received. You think a while then decide just to call him on the cellphone.

At lunchtime, he asks you if you had heard anything about what’s happening in Switzerland.

“Making computerized cuckoo clocks?” you joke.

“No,” Ivan replies. “Something about connecting all the computers in the world in a world wide web.” You laugh. “Connect all the computers in the world? They’re crazy. They should stick to making cuckoo clocks.”

“Who knows? Anyway, you want to come over and play with my new SEGA Genesis?”

“I’m not sure,” you reply. “My favorite TV show is on and I don’t want to miss it.”

“Just program your VCR to record it.”

“OK, I’ll come over around nine.”

11. The story is about the Dark Ages and dinosaurs. ____
12. Around 1990 everyone was able to find an IT job only if they knew computers. ____
13. According to the text to boot up is to put on a kind of footwear. ____
14. Sandra and Sasha are discussing a type of software. ____
15. They have just tried a new computer application. ____
16. Ivan has offered to make lunch for the narrator. ____
17. The narrator wants to surprise Ivan. ____
18. The narrator wants to give a present to Ivan. ____
19. The story is about the Internet. ____
20. The story is about the early stage of IT. ____

Task 4. Read the text below. For questions (21-25) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answers on the separate answer sheet.

As you will see from this short story, IT was just beginning to be introduced. There was no Internet, everything was stored on floppy disks, many computers did not have hard drives. If you programmed, you programmed in FORTRAN, BASIC, or COBOL. But those languages were for very specialized fields. Most computers were either big machines used by the military, government, or business; or PCs used by secretaries. There are no blogs; Amazon and EBay came online in 1995, Google in 1996, YouTube in 2005, Facebook in 2004, and iPhones weren’t introduced until 2007. Even then they were nothing like they are now.

Nowadays, however, computers are ubiquitous. They impact every facet of our lives and are becoming more prevalent. Robots, supplemented with artificial intelligence, are already in manufacturing plants worldwide. An article in The London Telegraph predicts that by 2030, such jobs as construction, telephone sales, cashier, waiter, bus drivers, and bartenders will be either completely or near-completely taken over by robots in Great Britain. Even programming has seen the introduction of robots that can produce code quicker than humans can and with fewer errors.

For a person in the future NOT to be made redundant, they must obtain and continually update their computer skills.

21. According to the text above everything used to be stored on floppy disks because

- A) there was not Internet. C) there was not IT.
B) not every machine had a hard drive. D) the IT was not introduced.

22. FORTRAN, BASIC, and COBOL are

- A) computer programs. C) applications for the military, government, or business.
B) computer languages. D) computer companies.

23. Amazon, Google and EBay are

- A) online search engines. C) online tools.
B) online shops. D) online social media.

24. In the context above the word 'ubiquitous' means

- A) unique. C) the most powerful gadget.
B) multifunctional machine. D) widely used.

25. What is true according to the text:

- A) certain profession will have disappeared by 2030.
B) life long learning will be crucial for everybody.
C) robots will replace all the people in Great Britain.
D) only robots will produce codes instead of people.

USE of ENGLISH. **Task 5.** Read the text below. For questions (26-35) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answer on the separate answer sheet.

Dear Student,

When you reach an/a 26)___ level of English you are, by definition, a highly 27)___ user of the language. As a result, I hope, you feel very 28)___ about the language and your class, but typically it is hard to make you feel you are actually 29)___ your English. Being your teacher, I believe that as advanced learners you are best motivated by a strong 30)___ on lexis, both in terms of expanding their knowledge of phrases, idioms, and collocations and in developing levels awareness of formality and informality ((31)___). Moreover, equally important is the need to engage and stimulate students through meaningful, and motivating contexts and topics – 'advanced' should not mean 'dull and over-serious' – and through setting clear aims and 32)___ tasks. In addition, 33)___ any level, the basic tools, students need to speak English with confidence, are Grammar, Vocabulary and Pronunciation. In this course all three elements 34)___ given equal importance. It's up to you to choose the priorities. 35)___, good luck!

Your teachers

	A	B	C	D
26	super	adventurous	advanced	accessible
27	professoring	proficient	professional	proficiented
28	positive	awesome	actual	relevant
29	have	study	improved	improving
30	focus	focusing	focused	focuses
31	pattern	style	register	form
32	inappropriate	boring	challenging	superficial
33	on	in	under	at
34	has	are	have	is
35	Finally	Furthermore	In the end	Eventually

Sample Student Satisfaction Questionnaire

Question Sample on E-Learning: Student Satisfaction

NOTE: please keep in mind this is just a sample, actual SurveyShare templates use pull down menus, checkboxes and radio buttons for user responses.

- 1) Were you in English for Cybersecurity Year 1 or Year 2?
- 2) Did you access the course from your home computer, work or school computer or both?
- 3) Overall, how satisfied or dissatisfied were you with the course?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 4) How satisfied or dissatisfied were you with the content of the course?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 5) How satisfied or dissatisfied were you with the format of the course?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 6) How satisfied or dissatisfied were you with the ability to navigate through the course?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 7) How satisfied or dissatisfied were you with the online help features of the course?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 8) How satisfied or dissatisfied were you with the download time for the course pages?
 - Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know

- 9) How satisfied or dissatisfied were you with the online interaction you had with the instructor?
- Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
 - No Online Interaction Possible
- 10) How satisfied or dissatisfied were you with the amount of online interaction you had with other students in this course?
- Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
 - No Online Interaction Possible
- Please tell us how much you agree or disagree with the following.
- 11) The course instructor was accessible to answer questions or give feedback.
- Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 12) The presentation of course topics was clear.
- Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 13) The requirements for completion of the course were clearly outlined.
- Very Dissatisfied
 - Dissatisfied
 - Neither Satisfied or Dissatisfied
 - Satisfied
 - Very Satisfied
 - Don't Know
- 14) How many e-learning courses have you participated in including this course?
- 15) What is your gender?
- Male
 - Female
 - Other
- 16) What is your age?
- 17) What is your total household income?
- 18) What is the highest level of education you have completed?
- 19) Do you want to participate in another online cybersecurity class next semester?
- Yes
 - No
 - Don't Know

Literature

- [1] B. Herold, "The Scramble to Move America's Schools Online", March 27, 2020, *Education Week*, October 1, 2020. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/26/the-scramble-to-move-americas-schools-online.html> (Accessed 1 Oct 2020).
- [2] L. Brooks, "How the Attitudes of Instructors, Students, Course Administrators, and Course Designers Affects the Quality of an Online Learning Environment", *Online Journal of Distance Learning*, 2003. <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/brooks64.htm> (Accessed 30 Sep 2020).
- [3] Z. Zhan, H. Mei, "Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments", *Computers & Education*, Volume 69, November 2013, Pages 131-138.
- [4] J. Tanner et al., "Business Faculty and Undergraduate Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study", *Journal of Information Systems Education*, Vol. 20, Iss. 1, (Spring 2009): 29-40.
- [5] N. Chepelyuk, D. Hall, et al. *An Introduction to Cybersecurity in English Volume 1*, O. S. Popov Academy of Telecommunications, Odesa, Ukraine, 2019.
- [6] E-Learning: Student Satisfaction Sample Template, University of Hawaii, Honolulu, Hawaii, https://www.hawaii.edu/its/surveyshare/surveyshare_examples/studentsatisfaction.htm (Accessed 30 Sep 2020).

Акмурадова М.А.,
преподаватель,
Бабаева Б.Х.,
преподаватель,

Государственный энергетический институт Туркменистана,
г. Мары, Туркменистан

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ В ТУРКМЕНИСТАНЕ

Рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей в туркменских вузах, которая становится все более актуальной в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов.

«Наука и образование – это наш путь, следуя которому, мы строим своё великое будущее», – подчеркивает Президент Туркменистана Гурбангулы Берdimухамедов, нацеливая молодое поколение туркменстанцев на вдохновенную учёбу, активное усвоение новых знаний, освоение современных высоких технологий.

В рамках проводимой лидером нации государственной, социально ориентированной политики предпринимаются планомерные шаги по комплексной модернизации системы образования, что, безусловно, служит функциональной основой для дальнейшего продвижения Туркменистана по пути прогресса. В этой связи первоочередной задачей, по мнению лидера нации, в настоящее время выступает подготовка квалифицированных, эрудированных, творчески мыслящих, свободно ориентирующихся в достижениях научно-технического прогресса молодых специалистов.

При этом особый акцент делается на внедрение новых стандартов обучения и передовых методик преподавания, широкое применение новейших технологий и цифровизации в сфере образования. На это, в первую очередь, нацелена Концепция развития цифровой системы образования, разработанная Президентом Туркменистана Гурбангулы Берdimухамедовым, в соответствии с которой все звенья обучения в нашей стране в полной мере должны обеспечиваться современным компьютерным и мультимедийным оборудованием, электронными образовательными ресурсами. Придается также большое значение изучению иностранных языков в системе высшего образования. В технических вузах Туркменистана студенты изучают с учетом специальности такие иностранные языки как английский, французский, немецкий, японский, китайский, персидский, русский.

В связи с этим особую актуальность в настоящее время приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам, который предусматривает формирование у студентов коммуникативных навыков с учётом особенностей профессии.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с чем значительно возрастает роль дисциплины “иностраный язык” в неязыковых вузах. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учёта профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признаётся в настоящее время приоритетным направлением в обновлённом образовании. Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес П.И. Образцов. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автор подчеркивал, что

изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей специальности.

С учетом этого, по нашему мнению, в содержание профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в технических вузах целесообразно включать аутентичные ситуации межкультурного общения, позволяющие объяснить и воспринять другой образ жизни, понять особенности поведения носителей другого языка, а также развить способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Кроме того, это расширяет индивидуальную картину мира каждого студента за счёт приобщения к культуре и ментальности носителей изучаемого языка.

Принимая во внимание изложенное выше, возможно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

1. Развитие коммуникативных умений и навыков по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) на основе профессиональной лексики. Конечной целью профессионально-ориентированного обучения диалогической речи является развитие умения вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме. Обучение монологической речи заключается в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов: сообщение информации профессионального характера; выступление с докладом; расширенные высказывания в ходе дискуссии на профессиональные темы; обсуждение определенного вопроса (как с предварительной подготовкой, так и без нее), касающегося профессиональной сферы деятельности.

2. Усвоение знаний о системе того или иного иностранного языка в целом, которые включают в себя знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, общеупотребительных лексических единиц, а также терминологии, характерной для определенной профессии. Рассматриваемые знания и навыки представляют собой составную часть сложных умений – говорения, чтения, аудирования, письма.

3. Приобретение социокультурных знаний, которые, как считает Н.Д.Гальскова, имеет целью приобщение обучающихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке.

4. Знакомство с рациональными приемами умственного труда, облегчающими процесс усвоения иностранного языка и обеспечивающими успешное общение с его носителями.

Главная и конечная цель обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей – обеспечить их активное владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в ситуациях повседневного общения, а также в рамках соответствующей специальности.

Таким образом, под профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам мы понимаем обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении того или иного иностранного языка, диктуемых особенностями будущего профессии или специальности, которые, в свою очередь, также требуют их изучения. Термин “профессионально-ориентированное обучение” употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также на общение в сфере профессиональной деятельности.

Література

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя. М.:АРКТИ-Глосса, 2000.
2. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005.

*Ахмедова Дж.С.,
преподаватель,
Сердарова Г.Дж.,
преподаватель,*

*Государственный энергетический институт Туркменистана,
г. Мары, Туркменистан*

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ТУРКМЕНИСТАНА

В данной статье рассматривается вопрос о эффективности использовании интерактивных методов обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов и организации их самостоятельной работы, исходя из опыта преподавания иностранных языков в Государственном энергетическом институте Туркменистана. Главная цель статьи показать, что внедрение интерактивного обучения и электронного обучения помогает преподавателю качественно выполнить задачи, поставленные в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов..

В сфере образования Туркменистана в последнее время произошли существенные преобразования. Основной целью этих преобразований в сфере высшего образования стала подготовка высококвалифицированных специалистов с широким мировоззрением, готовых к эффективной профессиональной деятельности и способных к адаптации в условиях быстро меняющегося современного мира, что, в свою очередь, помимо высокого уровня владения профессиональными компетенциями, предполагает также высокий уровень лингвистической подготовки выпускников вузов.

В 2017 году в нашей стране была принята «Концепция совершенствования преподавания иностранных языков в Туркменистане», которая направлена на внедрение в учебный процесс инновационных технологий, поскольку, как показывает мировой опыт, интерактивные методы и технологии обучения сегодня являются наиболее актуальными и передовыми.

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что все участники учебного процесса, как преподаватели, так и студенты, активно вовлечены в него и находятся в постоянном взаимодействии между собой для совместного решения проблем, возникающих в процессе обучения.

Интерактивные методы связаны с выбором стратегии, тактики и техники взаимодействия студентов, организацией их совместной деятельности для достижения поставленных перед ними задач. Как показывает опыт, в условиях интерактивного обучения студенты могут раскрыть весь свой творческий потенциал, у них появляется желание учиться, творить, конкурировать между собой, они вырабатывают модели поведения, необходимые для успешной профессиональной деятельности [2].

В ходе обучения преподаватель должен находить разнообразные пути и использовать эффективные методы для вовлечения обучаемых в коммуникативное взаимодействие, создавая на уроках атмосферу естественного общения, изобретая различные приемы, чтобы заставить студентов быть активными, говорить, общаться. Так, например, студенты могут повторять простейшие фразы за преподавателем без их анализа, использовать мимику и жесты, заменяющие либо сопровождающие ответную реплику-реакцию, моделировать различные коммуникативные ситуации, представляющие простор для спонтанных высказываний (обмен приветствиями; объяснения, как сделать что-либо в той или иной ситуации и т.п.). При подготовке к занятию преподаватель должен учитывать уровень знания

иностранного языка каждой группы, каждого студента и подбирать дополнительный учебный материал или задавать домашнее задание в соответствии с этим. Например, во время работы над темой «Альтернативные источники энергии» студенты сильной группы готовят презентации, выступают перед аудиторией, отвечают на вопросы, защищают свое мнение по заданной теме. Тогда как студенты, которые слабо владеют иностранным языком, получают более легкие задания.

Прежде всего преподаватель в процессе обучения должен сделать упор на вовлечение студентов в общение между собой. Обучение речевой деятельности должно быть организовано как обязательная часть другой (бытовой, профессиональной или научно-учебной) деятельности. Развитие речи должно происходить в условиях решения коммуникативных задач, которые предполагают наличие таких составляющих: цель занятия; индивидуальная ответственность каждого студента и равные возможности для достижения успеха; зависимость студентов друг от друга; совместная учебно-познавательная и творческая деятельность студентов в группе; вклад каждого студента в решение учебной задачи; оценка работы как отдельного студента, так и всей группы.

Чтобы научить студентов работать в коллективе, на начальном этапе преподаватель на занятиях разбивает студентов на пары. Пары целесообразно подбирать таким образом, чтобы один из членов данной мини-команды обладал более высоким уровнем владения языком и помогал своему товарищу. Составляя такие пары, преподаватель достигает не только поставленную учебную цель, но и решает воспитательную задачу. Такая командная работа позволяет студентам совместно выполнять упражнения, проверять домашние задания, словарные диктанты, создавать презентации на соответствующие темы и др.

Работа в малых группах требует особой подготовки как преподавателя, так и студентов. Подготовка к групповой работе состоит из следующих этапов:

- а) ознакомление с темой занятия, понимание цели задания и овладение технологией его выполнения;
- б) групповое выполнение общих подготовительных задач;
- в) групповая работа над повторением материала, полученного на предыдущем занятии;
- г) поиск дополнительной информации по теме в библиотеке, в интернете и в других источниках;
- д) групповое выполнение упражнений (заданий) по теме;
- е) групповой поиск и изучение научной, технической литературы.

Одним из приемов интерактивного обучения является диспут или дискуссия, которые предполагают активное участие в обсуждении спорного вопроса всех студентов, позволяють выявить различия в толковании научной проблемы и выработать единое мнение. Современная лингводидактика признает большую образовательную и воспитательную ценность дискуссии [9]. Этот метод является важным средством познавательной деятельности студентов в процессе обучения профессиональной и научно-учебной речи. Дискуссия в значительной степени способствует развитию критического мышления, выработке самостоятельной позиции, дает возможность определить собственную позицию, формирует навыки отстаивать собственное мнение, подбирать аргументы и оперировать ими, углубляет знания по обсуждаемой проблеме.

Важная роль отводится подготовительному этапу дискуссии. Преподаватель определяет проблему, которая будет обсуждаться на занятии; выбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков; распределяет функции и формы участия студентов в обсуждении; готовит студентов к роли ведущего, докладчика, оппонента, рецензента, эксперта, цензора и др. Например, при изучении темы «Виды электростанций» преподаватель может организовать дискуссию на темы «Энергетика и экология», «Традиционная энергетика и альтернативная энергетика», «Современные технологии в

энергетике». В процессе работы по заданной теме студенты начинают искать дополнительный материал, изучать его, создавать презентации, выступать с ними перед аудиторией, аргументированно защищать свою точку зрения, отстаивать свой ответ и правильно реагировать на критику. На подобных занятиях преподаватель может усложнить задачу студентам: например, они должны не только описать виды электростанций, но и аргументировать рентабельность каждого вида электростанции, показать недостатки и преимущества этих энергетических объектов и указать, какой вид электростанции наиболее эффективен в энергетической отрасли. Каждый студент должен уметь защитить свой проект, ответить на вопросы своих оппонентов, отстоять свою точку зрения. Это помогает студентам более детально и глубоко изучить материал по теме, расширить свой кругозор.

Игровые методы в системе обучения речи выступают способом самостоятельного использования сформированных профессиональных коммуникативных умений. Учебные игровые методы являются многоплановыми, и каждый из них в той или иной степени способствует выработке определенных навыков. С учетом этого выделяют игры-упражнения (выполнение кроссвордов, ребусов, лингвистические эстафеты и т.д.), игровые дискуссии, ролевые и деловые учебные игры. В деловой игре моделируется контекст будущей профессиональной деятельности студентов с обязательной реализацией социальных отношений, например, руководителя и подчиненного, представителей различных предприятий и т.д. [9].

В процессе создания и проведения деловых учебных игр необходимо соблюдать несколько принципов, сформулированных А.А. Вербицким: принцип проблемности; принцип моделирования содержания и условий будущей профессиональной деятельности; принцип двуплановости игровой учебной деятельности; принцип совместной деятельности участников игры; принцип диалогического взаимодействия партнеров по игре [1]. Необходимым условием игры является проблемная ситуация, проблемная задача. При таком условии деловая игра будет способствовать развитию теоретического и практического мышления (способности анализировать сложные ситуации общения, решать профессиональные задачи). Тогда будет достигнута основная цель интерактивного обучения – порождение знаний и формирование речевых умений и навыков в совместной деятельности и диалогическом общении участников игры. Например, студентам второго курса нашего института при изучении темы «Виды топлива», предлагается ролевая игра «Совещание специалистов по вопросу организации работы по добыче нефти», где перед ними ставится задача – в процессе совещания решить вопрос, как избежать экологической проблемы при добыче нефти. Студенты становятся на занятии экологами, учёными, технологами, специалистами, инженерами, управляющими нефтедобывающих предприятий. Каждый из них выполняет свою задачу и совместно со всеми принимает участие в решении общей экологической проблемы.

Одним из эффективных интерактивных методов и технологий обучения иностранным языкам в технических вузах также является электронное обучение. В настоящее время технологии электронного обучения все более интенсивно используются в самостоятельной работе студентов на всех уровнях образования. При этом нужно подчеркнуть, что попытки передать знания студентам при помощи инновационных технологий, не смогут полностью заменить аудиторные занятия. Как показывает практика, в некоторых случаях «живая» лекция вызывает больший интерес у студентов. Тем не менее, у электронного обучения есть громадный потенциал. Электронное обучение представляет собой ряд технологий, посредством которых передается большая часть информации, развивается более тесное взаимодействие преподавателя со студентами, возникают самые широкие возможности для самостоятельной работы студентов с заданным материалом при помощи электронных учебников.

В Государственном энергетическом институте Туркменистана интенсивно внедряется электронное обучение. В стенах нашего вуза работает центр E-Learning, который широко использует интернет-технологии для организации самостоятельной работы студентов. На базе данного центра также проводится ежемесячное тестирование, с помощью которого студенты могут проверить степень освоения материала по каждому разделу учебного курса. Результаты учебного тестирования доступны как студентам, так и преподавателям. Все это повышает эффективность усвоения материала студентами и дает возможность преподавателю качественно выполнять задачи, поставленные в процессе обучения.

Таким образом, интерактивные методы обучения иностранным языкам должны стать приоритетными в каждом вузе страны. Такие методы способствуют формированию познавательной активности студентов, дают им возможность реализовать естественное стремление к общению, сотрудничеству и взаимопомощи.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Интерактивные технологии обучения: теория, практика, опыт: метод. пособие. / Авторы-составители: А. Пометун, Л. Пирожено. М.: А.П.Н., 2002. 136 с.
3. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1969. 279 с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. М.: МОДЭК, 2003. 720 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 270 с.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1978.
7. Воронков Ю. В. Анализ перспектив использования дистанционных технологий обучения // Вестник университета. Российская Академия Наук. № 2. 2009. С. 86 – 89.
8. Воронков Ю. В. Организация дистанционного обучения с помощью вэб-сайтов // Модем высокой технологии. 2009. № 10. С. 139 – 144.
9. Решетникова В. В. «Интерактивные методы формирования русскоязычных профессионально – ориентированных навыков коммуникативной компетентности у студентов технических вузов» // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования. Материалы Международной научно-практической конференции 1-2 июня 2018 г. С. 186 – 193.

Балканова С.Г.,
преподаватель,
Шамырарова М.Н.,
преподаватель,

Государственный энергетический институт Туркменистана,
г. Мары, Туркменистан

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена специфике обучения иностранному языку в техническом вузе. В статье рассматривается такой методический прием как моделирование ситуаций, оказывающий положительное воздействие на развитие когнитивных талантов обучающихся и формирование у них коммуникативных и социальных навыков.

Ключевые слова: способ моделирования, коммуникативная компетенция, формирование самостоятельности обучающихся, иностранный язык для специальных целей.

Современное общество предъявляет высокие требования к специалисту любого профиля, среди которых компьютерная грамотность и знание иностранного языка является обязательными. При этом важны не энциклопедические знания, а способность применять знания, умения и навыки для решения поставленных задач. Кроме того, современные IT-технологии позволяют студентам технических вузов получать профессионально значимую информацию на иностранном языке. Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах университетов является составной частью профессиональной подготовки будущего специалиста. Иностранный язык обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом, а успешное владение им способствует подготовке компетентных, конкурентоспособных профессионалов, способных работать на уровне мировых стандартов [10].

Формирование коммуникативной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку в высших технических учебных заведениях, для чего используются всевозможные стратегии и методы. В последнее время особое внимание уделяется развитию самостоятельной познавательной активности учащихся посредством компьютерных технологий, онлайн-платформ, курсов электронного и дистанционного обучения. Эта статья посвящена моделированию коммуникативной ситуации как одному из методических приемов обучения иностранному языку, способствующему развитию коммуникативной компетенции, при помощи которой студенты могут самым результативным способом выразить свою индивидуальность, проявить свои коммуникативные способности, языковые навыки, социальную и культурную адаптивность. В статье также рассматривается вопрос о том, как моделирование влияет на самостоятельность студента, на распределение ролей «студент — преподаватель» в процессе обучения иностранному языку.

Процесс моделирования — это процесс самостоятельного обучения студентов. Преподаватель выступает в роли посредника, который находится за рамками события и не вмешивается в него. Исчезает и традиционная среда обучения, на смену ей приходит личный опыт обучающихся. Становясь непосредственным участником процесса собственного обучения благодаря взаимодействию с другими студентами, обучающийся активно применяет свои знания, умения, опыт и другие когнитивные способности, связанные, в том числе, и с областью его профессиональных знаний. Обучающийся становится более

самостоятельным в принятии ситуативных решений. Ситуативное моделирование применяется как для развития коммуникативной компетенции, так и для адаптации в социокультурной и межличностной сфере при выполнении поставленных коммуникативных задач [4].

Процесс моделирования включает четыре этапа: подготовительный этап, вводный этап, этап активного моделирования и этап обсуждения результатов моделирования [3].

На подготовительном этапе работа осуществляется педагогом, который, учитывая сложность поставленной задачи, интересы и умения студентов, определяет форму моделирования (она может быть устной, письменной или комбинированной). Более того, преподаватель обеспечивает студентов необходимыми ресурсами, организует пространство, подходящее для процесса моделирования, а также знакомит студентов с методикой, объясняя, как она работает, и содействует правильному ее применению.

Вводный этап также проходит под контролем преподавателя. Участники получают задания для моделирования ситуаций, ролевые карточки и всю необходимую информацию для активного управления процессами организации работы и выполнения задания.

Самый важный этап — это сам процесс моделирования или деятельности, которую он в себя включает. Участники несут ответственность за его организацию, распределение ролей, а также за действия, выполняемые для решения поставленной задачи, и взаимоотношения при ее выполнении. Участники обсуждают в парах или группах пути компромиссного решения проблемы. Имитируя ту или иную ситуацию, участники готовят письменные или устные презентации результатов оптимальных решений поставленных задач (в том случае, если это обозначено как элемент процесса моделирования). На этом этапе преподаватель остается в стороне, выступает лишь в качестве наблюдателя и не вмешивается в процесс моделирования.

Обсуждение является важной частью процесса, который способствует развитию самооценки и самостоятельности обучающихся и требует участия как самих участников, так и преподавателя. На этом этапе происходит обсуждение тактики, результатов выполнения заданий каждой из групп, качества командной работы, культурных аспектов и проблем, с которыми столкнулись участники в процессе моделирования. Такой анализ необходим и полезен. Языковые навыки могут оцениваться двумя способами. Во-первых, отслеживаются, а позднее детально анализируются ошибки каждого участника в процессе деятельности. Это можно сделать на последующих занятиях в формате других упражнений, совершенно не связанных с результатами процесса моделирования. Все это позволит участникам свободно общаться любыми возможными способами и продемонстрировать умение достигать поставленных задач, несмотря на языковые неточности. Во-вторых, возможно использовать и абсолютно противоположный способ, в особенности по отношению к студентам языковых специальностей или в ситуации, когда обучающиеся владеют языком на высоком уровне. В таком случае опасность того, что акцент на языковые проблемы может снизить мотивацию обучающихся, является минимальной. Решение о способе разбора ошибок принимает преподаватель, поскольку он владеет полной информацией о степени подготовленности обучающихся и о целях самого процесса моделирования.

Развитие самостоятельности обучающихся лучше всего происходит при помощи методов активного обучения, стимулирующих когнитивные навыки и заставляющих использовать иностранный язык для достижения целей обучения. Такая деятельность способствует формированию коммуникативной компетенции, которая представляет собой комплекс умений и навыков, необходимых в устной и письменной речи, в том числе и четырех основных языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование).

Развитию коммуникативной компетенции способствует использование различных стратегий обучения. Стратегии изучения иностранного языка определяются в качестве «конкретных действий, предпринимаемых обучаемым для того, чтобы сделать процесс

обучения более легким, быстрым, приятным, эффективным, адаптивным к новым ситуациям и более самостоятельным» [7]. R. Oxford выделяет прямые и косвенные стратегии обучения. Прямые стратегии представлены памятью, когнитивными и компенсаторными навыками, а косвенные — метакогнитивными, аффективными и социальными навыками. На каждом этапе изучения языка обучающийся должен определить, какие методы изучения являются для него наиболее эффективными и способствуют более глубокому овладению различными навыками. Что касается стратегий прямого обучения, то память помогает создавать ассоциативные связи, применять образное мышление, запоминать звуки, хорошо анализировать факты и применять полученные знания на практике. Когнитивные навыки позволяют эффективно отбирать, накапливать, перерабатывать и восстанавливать информацию, а также рассуждать и приходить к умозаключениям. Если у обучающегося отсутствует необходимый словарный запас и он не способен к самовыражению, то могут прийти на помощь компенсаторные навыки в качестве догадок для преодоления ограничений при общении. Что касается косвенных стратегий, то метакогнитивные навыки позволяют учащимся концентрироваться на своем обучении, планировать и оценивать его. Аффективные навыки полезны для снижения тревожности и эмоционального напряжения. Наконец, социальные навыки позволяют учащимся функционировать в обществе, участвовать в дискуссиях, задавать вопросы, сотрудничать и сопереживать другим [7].

Многие специалисты высоко оценивают метод моделирования, подчеркивая два ключевых момента: опору на правила и стратегии. Несмотря на то, что должны соблюдаться определенные правила, чтобы обеспечить шаблонность процесса моделирования, существует выбор сценария для решения задач, что позволяет процессу развиваться. Моделирование представляет собой так называемую систему для решения реальных задач, тем самым уменьшая риск ошибок в дальнейшем. Техника имитационного моделирования является одним из интересных и эффективных методов, которые могут применяться в обучении, в том числе и иностранным языкам [5]. Она получила признание во многих областях как динамичный и мощный инструмент для разрешения конфликтов, принятия решений, обучения языкам, выстраиванию взаимоотношений, изучения культурных ценностей. Эта техника характеризуется междисциплинарным потенциалом и поэтому может быть использована в качестве эффективного учебного инструмента. Другими словами, моделирование может применяться в образовании, практической деятельности, а также в исследованиях.

Взаимодействие студентов во время моделирования не прерывается преподавателем, благодаря чему процесс становится менее напряженным и более естественным. Активное участие студентов необходимо, но оно происходит в уместном контексте, где в ходе взаимодействия принимаются решения, преодолеваются проблемы, достигаются цели с использованием различных стратегий, с возможностью проверки их эффективности. По мнению K. Nyland, использование моделирования при изучении иностранных языков имеет пять существенных преимуществ:

- повышение мотивации, так как процесс имеет целенаправленный характер и участники могут привносить свои идеи, принимать собственные решения, основываясь на своем опыте;
- развитие свободной речи на изучаемом языке, поскольку контекст носит деятельностный характер; участники учатся на практике использовать языковые единицы;
- интеграция различных навыков в процесс, в том числе прагматических (например, использование невербальных компонентов языка), развитие межкультурных и межличностных компетенций, развитие когнитивных навыков (анализ, оценка, синтез);
- поддержка активного участия обучающихся во взаимодействии;
- снижение тревожности и стрессовости, связанных с изучением и использованием нового языка [3].

При моделировании у обучающихся также появляется уверенность в правильности использования языковых единиц, что является еще одним аргументом в пользу применения данного метода. Это относится, в частности, к развитию коммуникативной компетенции при обучении английскому языку для специальных целей. Здесь невозможно полностью отказаться от моделирования, так как в этом случае не будут достигнуты конкретные профессиональные цели обучающихся.

Нет никаких сомнений в том, что самостоятельность обучающихся может достигаться различными способами. Одним из наиболее эффективных методов развития самостоятельности обучающихся является моделирование. Для педагогов, которые еще не применяли данный метод в учебном процессе, приведенные в статье суждения могут быть полезны как источник информации о принципах, структуре, проектировании и фактическом применении данного метода.

Література

1. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
2. Dam L., Eriksson R., Little D., et al. Towards a definition of autonomy // Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom / T. Trebbi (Ed.). Bergen: University of Bergen, 1989. P. 102–103.
3. Hyland K. Language-learning simulations: A practical guide // English Teaching Forum. 1993. Vol. 31, No. 4. P. 16–22.
4. Jones K. Simulations in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 122 p.
5. Jones K. Simulations: A handbook for teachers and trainers. 3rd ed. London: Kogan Page Ltd.; New York: Nichols Publishing Company, 1995. 145 p.
6. Little D. Learner autonomy: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. 62 p.
7. Oxford R. Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p.
8. Schormova Z. Simulation method for development of communicative competence in English for specific purposes in students of College of Healthcare and Nursing // Unpublished doctoral dissertation, Masaryk University, Brno, Czech Republic, 2014.
9. Smith R. Learner autonomy // ELT Journal. 2008. № 62. P. 393–395.
10. Галныкина М.А. Работа с текстами по специальности на неязыковых факультетах университета // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: VI Межвузовская научно-практическая конференция: сборник научных трудов. – Ульяновск: 2010. С. 122 – 126, 214.

*Гурбанова Г.А.,
ст. преподаватель,*

*Гельдыева Б.Дж.
ст. преподаватель,*

кафедра языков,

*Государственный энергетический институт Туркменистана,
г. Мары, Туркменистан*

ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ТУРКМЕНИСТАНА

Владение иностранными языками открывает новые перспективы академической мобильности для студентов и делового сотрудничества для специалистов, приводит к увеличению возможностей трудоустройства и карьерного роста выпускников вузов в современном мире. В связи с этим в Туркменистане наблюдается возрастание интереса к изучению иностранных языков, особенно английского, со стороны будущих специалистов по мере их профессионального роста. Особенно востребованными на международном рынке труда в настоящее время оказываются высококвалифицированные профессионалы со знанием английского языка. Благодаря этому курс «Английский язык для профессиональных целей» особенно популярен среди представителей различных профессий.

Под термином «Английский язык для профессиональных целей (English for Specific Purposes, далее – ESP)» подразумевается способ преподавания английского языка с учётом определенных профессиональных и образовательных целей. ESP – относительно новая дисциплина в прикладной лингвистике, которая ориентирована на преподаванию английского языка с акцентом на развитие коммуникативной компетенции в определённой сфере профессиональной деятельности.

В связи с глобализацией английский стал языком науки и техники, языком профессиональной коммуникации. Отсюда у современного специалиста возникает необходимость овладеть английским языком на таком уровне, чтобы справиться с реальными вызовами современной эпохи.

В рамках ESP за прошедшие годы появилось еще несколько направлений обучения, наиболее известными и наиболее часто исследуемыми из которых являются «Английский язык для академических целей» (English for Academic Purposes - EAP) и «Английский язык для науки и технологий» (English for Science and Technology - EST).

Отличительной особенностью ESP является то, что все решения относительно содержания и методики обучения должны основываться на целях, которые ставят перед собой обучающиеся. Выбор содержания курса, методики преподавания, компонентов, срока обучения, используемых материалов, разработки учебных программ и пособий, практики оценивания, определяются будущей сферой использования языка.

Материал для занятий в рамках курса ESP должен состоять из тем, относящихся по содержанию к определенным дисциплинам либо видам деятельности в рамках изучаемой специальности. Типичными примерами профессионально ориентированного курса английского языка являются: английский для инженеров, английский для бизнеса, английский для врачей, английский для туризма, английский для юристов или английский для экономистов. В каждом из этих случаев содержание и фокус языковых особенностей сужаются до определенного контекста или даже до определенного подмножества задач и навыков. Важно отметить, что студенты или уже специалисты в той или иной области,

вовлеченные в процесс изучения ESP, сами определяют контекст учебного плана, в отличие от языкового обучения общего назначения. Другими словами, все, что студенты изучают в рамках курса ESP, на самом деле должно являться подготовкой к профессиональной деятельности, с которой им придется столкнуться после завершения своего образования.

В Туркменистане английский язык преподается во всех образовательных учреждениях, и обучение ESP не является исключением, а, наоборот, требованием для высших учебных заведений согласно «Концепции по усовершенствованию преподавания иностранных языков в Туркменистане». Студентам необходимо изучать английский язык для решения большинства академических задач, например, для проведения презентаций, подготовки докладов, разработки курсовых работ по специальности, участия в научных конференциях и конкурсах. Поскольку студенты инженерного профиля должны уметь разрабатывать руководства по установке электрооборудования, руководства по технической эксплуатации электростанций, руководства по программному обеспечению, управлять работой энергетической отрасли и многое другое, что связано с электротехникой и автоматизацией, то их требования к изучению английского языка отличаются от требований студентов других технических вузов. Студенты должны изучать ESP через аутентичный контекст, который определяет выбор эффективных методов освоения материала по специальности. Проект составления учебной программы рассматривается в основном как связанный с отбором и оценкой содержания. Например, чтобы разработать учебную программу для студентов, изучающих энергетическую систему, важно иметь представление не только о различных типах учебных программ, но и непосредственно иметь необходимые знания про данную отрасль экономики.

Известно, что учебные программы можно разделить на структурные, ситуативные, тематические и функциональные. Основное внимание в структурной программе уделяется грамматическим формам, тогда как ситуативная программа основана на общих ситуациях и контекстах. Тематическая программа схожа с ситуативной программой, но единственная разница между этой программой и предыдущей в том, что она составляется по темам. Функциональная программа строится на базе языковых функций, материал подбирается с учётом академических навыков студентов. Следует отметить, что нет необходимости выбирать только одну программу, наоборот, сочетание двух или трёх программ, скоординированных вместе, даст больший эффект для достижения целей ESP.

В данной статье мы бы хотели поделиться опытом работы со студентами Государственного энергетического института Туркменистана, которые изучают ESP, и примерной структурой нашего учебника под названием “Professional English”. Государственный энергетический институт Туркменистана готовит инженеров по таким направлениям как «Электро- и теплоэнергетика», «Машиностроение», «Экономика и управление (в энергетической отрасли)», «Управление в технических системах», «Электроника, радиотехника и системы связи», «Информационная безопасность».

Учебник “Professional English” находится на стадии разработки и рассчитан на 272 академических часа с интенсивностью занятий по 2 академических часа в неделю. Продолжительность курса составляет 4 года (68 академических часов за один учебный год). Данный учебник состоит из двух частей и разрабатывается на базе учебной тематической программы, темы для которой подбираются с учётом направлений и специальностей обучаемых студентов, что соответствует модели “Text-based learning English”. В учебный материал обязательно включаются темы общетехнического характера, которые интересны и понятны каждому инженеру.

Каждая часть учебника состоит из ряда разделов (Unit), которые включают в себя несколько уроков (Lesson). На начальном этапе студенты изучают такие разделы как “Mathematical Expressions”, “Units of Measurement & Measuring Devices”, “Electric & Electronic Engineering”, “Energy and Everything Connected with Its Forms, Generation,

Distribution, Transmission and Conservation”, “Classification of Materials and their Properties”, “Natural Resources”, “Renewable & Nonrenewable Energy Sources”, “Types of Electric Power Plants”, “Environment & Ecology”, “Digital Technology” и т.д.

Структурно каждый урок делится на три основных этапа: 1) предтекстовые задания, 2) работа с новым лексическим материалом и текстом, 3) послетекстовые задания для закрепления пройденной темы. При этом постоянно ведётся работа над развитием навыков говорения, чтения, письма и понимания на слух (Speaking, Reading, Writing, Listening). Предложенная структура урока позволяет развивать навыки критического мышления, пошагово обогащать словарный запас, вести беседу на знакомые темы по специальности, узнавать новые факты в сфере науки и техники, запоминать необходимую информацию посредством разнообразных заданий. Важным при подборе текстового материала является принцип аутентичности.

Виды заданий варьируются в зависимости от содержания темы и того грамматического материала, который предусмотрен учебной программой и представлен в виде дополнительного приложения к учебнику. Каждое задание несёт в себе определённую цель для развития основных коммуникативных навыков студентов. Например, в задании **Discuss the following with a partner** даются наводящие на тему вопросы с целью развития критического мышления и навыков устной речи. Задании **Vocabulary development. Listen and repeat the new words** вводит новую лексику на основе аудиозаписи, в которой присутствуют пояснения на английском языке с целью обогащения словарного запаса и развития навыков восприятия иноязычной речи на слух. В задании **Match the words with their definitions** делается акцент на активизацию новой лексики путём комбинирования определений с другими словами. Задания **Match the synonyms** и **Match the antonyms** предусматривают расширение словарного запаса. Задание **Complete the table** предназначено для повторения или закрепления определённого грамматического материала. Посредством задания **Read and translate the text** происходит знакомство с новыми информационными аутентичными материалами, которые связаны с изучаемыми специальностями. Далее следуют задания **Answer the questions; Complete the sentences using appropriate endings; Say True or False; Circle the right answer to complete each sentence; Complete the cluster; Fill in the advantages and disadvantages of hydroelectric energy**, которые могут быть выполнены как в формате парной, так и групповой работы, что позволяет развивать коммуникативные навыки студентов на базе аутентичных материалов в рамках курса ESP. ESP является важной и необходимой дисциплиной в технических вузах с учетом современных требований к уровню подготовки специалистов со знанием английского языка.

Література

1. English for Specific Purposes and Syllabus Design. Mohammed Mizel Tahir. Iraqi College of Police, Iraq, 2009.
2. Developing Courses in Languages for Specific Purposes. Jonathan Trace, Thom Hudson, James Dean Brown. University of Hawaii, USA, 2015.
3. Designing English for Specific Purposes Course for Computer Science Students. Isra Irshad, Behzad Anwar. University of Gujrat, Pakistan, 2018.
4. English for Specific Purposes: Characteristic Features and Curriculum Planning Steps. Anastasiia Belyaeva. Zaporizhzhya National University, Ukraine, 2019.
5. Professional English. G.A.Gurbanova, B.J.Geldiyeva. State Energy Institute of Turkmenistan, Turkmenistan, 2020.

Suleymanova G.N.

Associate professor,

Tashkent University of Information Technologies

named after Muhammad Al-Khawarizmi,

Tashkent, Uzbekistan

INFUSING TECHNOLOGY INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article considers information technologies implementation in the field of education. It also analyses computer-assisted learning that facilitates and enhances foreign language teaching. The issue of integrating the Internet into educational process is considered. The article reflects the dimension of the instructional materials in a distance learning program used by ESP.

Key words: *innovations, advanced technologies, implementation, interactive teaching methods, distance learning, computer technology, integrating the internet, computer telecommunications.*

The 21st century is a time of new challenges for humanity or a time of new social, cultural, personal and other attitudes formation. First of all, this time is characterized by the presence of such a phenomenon as globalization. Globalization is the trump card for the rapid development across the globe in language, culture, tradition, customs, lifestyle, economy, science, and technology. Globalization and English language work as pull factors for one another (9).

Uzbekistan, like other countries, is becoming more and more involved in shaping the global information society. It is well-known that Internet now is growing, and year by year, information technology is becoming a more formidable force. The Internet represents one of the most successful examples of the benefits of sustained investment and commitment to research and develop information infrastructure. The modern age is the era of knowledge explosion. This explosion has become possible due to the progress of science and technology. The use of science and technology in the field of communication has revolutionized the whole world. Use of modern technological tools has led to the rise of ICT (Information and Communication Technology).

Currently, the implementation of innovative and effective teaching methods in all educational institutions is becoming an urgent task. In particular, the use of computer, multimedia and other navigation methods in reading, learning and teaching foreign languages has been successful. At the same time, there are many innovations in the way of teaching foreign languages. Their implementation and results provide positive evidence that the interest in the learning process is increasing. It is important to pay attention to student learning activities, when selecting and implementing elements of educational technologies.

One of the pressing problems of modern teaching foreign languages method is the orientation of the entire educational process towards the active independent work of students and the creation of conditions for their self-study and self-expression.

The modern education system is increasingly using information telecommunication and computer technologies. The educational space today is computer-based educational programs, in the development of which experienced teachers, programmers, psychologists and designers take part. They are a good help in learning, and they orient students to a free and independent pace of learning. Control of knowledge is a guarantee of transition to a new level. Thus, the computer provides us with:

- Interactivity
- Multimedia
- Modeling

- Communication
- Productivity

Simultaneous participation of teachers and computers in the educational process improves the quality of education. The use of the proposed method enhances the teaching process, increases students' interest in the subject, and enables them to deepen their learning material. Computer and pedagogical collaboration on the one hand helps students of different categories better understand the teaching material. So, it places much higher requirements for a teacher qualification and training. It is now necessary not only to master traditional teaching methods, but also to upgrade learners by using science and technology, depending on the nature of the learners.

The last step in the use of computer technology is connecting to the network and teaching and learning via the Internet. It is now an integral part of the information technology system with the interconnected computers being the main link in it. Computers enable students to use information based on the ability to see, to read and to hear this information.

Successful implementation of the modernization program is often based on computerization. So, all educational facilities should provide modern technology, and organizers of the education system should have enough knowledge in the area.

Now everyone understands that the Internet has tremendous information capabilities. But, whatever properties a particular teaching tool possesses, didactic tasks are primary. And the cognitive activity of students is especially important due to certain educational goals. The Internet with all its capabilities and resources is one of the means of realizing these goals and objectives. The main goal of teaching a foreign language is the formation of communicative competence. For this purpose, teachers can:

- include network materials in the content of the lesson (integrating them into the curriculum);
- conduct an independent search for information by students as part of the project;
- increase motivation and create the need for learning a foreign language through live communication;
- form and develop reading skills, directly using network materials of varying degrees of complexity;
- form and develop listening skills based on authentic audio texts of the Internet, also, accordingly, prepared by the teacher;
- improve writing skills by writing answers to correspondence partners; replenish vocabulary with the vocabulary of the modern foreign language, which reflects a certain stage in the development of culture, social and political structure of society, using authentic texts;
- obtain knowledge, including speech etiquette, features of the speech behavior of various peoples in the conditions of communication, features of culture, and traditions of the country.

The distance education system is developing due to equipping educational institutions with powerful computer technology and the development of the Internet community. The Internet provides a wide variety of material used for teaching and learning a foreign language. It requires careful filtering and potential changes for efficient use of these materials in the distance learning program. On the development of online resources for teaching a foreign language in a distance learning program consider some factors. They are: basic characteristics of the distance learning method, guidelines for teaching and studying a foreign language, importance of content, needs of learners and types of their study. Such elements describe a variety of strategies implemented in developing teaching materials. Taken approaches will enable efficient processing of information, promote effective learning and engagement, and inspire students. Materials need to be organized and presented in such a way that they can be adapted to different needs and requirements, as well on language skill levels. Electronic materials for teaching a foreign language in a distance learning system can be structured by skills, with sections for reading, writing, listening, and speaking. The biggest benefit of the distance learning program on the improvement of speech skills is the ability to

produce a recording. Students can listen to, evaluate and re-record before a suitable standard is reached. In this way, students can admit the details and identify acceptable and relevant language types and components.

It is possible to conduct interactive training using interactive video conferencing, i.e. lectures, seminars, answers to questions, etc.

An interactive form of training is a video conferencing system that is different from teaching over the Internet or a local network, such as lectures on radio and television. Remote video conferencing system allows you to exchange text messages and file files. When using an external whiteboard, the teacher writes on the blackboard that is displayed to other audiences with the help of video conferencing.

Electronic board can be used by the system of distance learning that is, a drawing on a blackboard is displayed on a whiteboard in another audience.

It should be concluded that modern information technologies allow us to achieve the level of education, its quality and especially efficiency in educational institutions, which correspond to the world standards. Technology integration into educational process is viewed as a crucial element that needs to be addressed at the university level. So, systematic plans for integrating technology into the classroom teaching must be developed. Thus, the process of teaching English as a foreign language should be reviewed and optimized taking into account the trends in the development of intercultural communication in a multicultural world. The COVID-19 outburst in the world transferred education into homes as all educational establishments were shut down, but lock down during the corona virus crisis did not stop education due to online education. In addition, Zoom cloud meetings have become popular and made it possible to conduct online lessons, seminars, and webinars in such specific times.

Literature

1. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. M., 2000.
2. Panyukova S.V. The use of information and communication technologies in education. M 2010.
3. Verbitsky A.A. Active education in higher education. M., 2010. Pp.54-56.
4. Gracheva A.P. Innovative activity of the teacher // Pedagogical sciences. M., 2004. №6. P. 17.
5. Morris, Merrill and Ogan, Christine. The Internet as a Mass Medium // Journal of Communication. 1996. № 46(1).
6. Rudenko-Morgun O.I. Computer technology as a new form of learning. M., 2002. P.193.
7. Suleymanova G.N. Integration of the English language and ICT in the process of globalization // Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR). 2019. Vol.8.Issue 5.
8. Suleymanova G.N. Specific features of distance education for ESP students.// Theoretical & Applied Science, International and scientific journal. 2020. Vol.84. Issue : 04.
9. <https://ashvamegh.net/impact-of-globalization-and-english-language/>

Бойко Г.І.,
викладач кафедра іноземних мов,
Національний університет «Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

ТРУДНОЩІ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ОНЛАЙН-УРОКІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Висвітлено основні переваги та недоліки впровадження онлайн-занять для викладання української мови як іноземної (УМІ) у групі студентів-іноземців 1-го курсу. Скеровано погляд на чіткість і послідовність щодо опису, подання й використання підручників та посібників з УМІ, застосування завдань і вправ для різних видів мовної діяльності. Описані можливі програми для дистанційного навчання та способи передачі інформації під час віртуального навчання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, онлайн-уроки, дистанційне навчання.

Реалізація дистанційного навчання в Україні в умовах карантинних обмежень через пандемію коронавірусу дуже неоднорідна. Чимало викладачів та студентів прийняли виклик та переналаштувались, проте є й такі, котрим він не під силу, адже не мають для цього необхідних технічних засобів, знань, навичок чи навіть бажання.

Дистанційне навчання стало для українських закладів освіти загалом, і педагогів зокрема, перевіркою на те, як швидко вони можуть реагувати на виклики, бути гнучкими та ефективними в некомфортних умовах, а також на комп'ютерну грамотність та вміння працювати на сучасних освітніх онлайн-платформах.

Основою ефективного дистанційного навчання є самоорганізація студентів, бажання вчитися, не зважаючи ні на що. На жаль, інколи у здобувачів освіти спостерігається низька мотивація до навчання, що негативно впливає на якість засвоєння та досягнення результатів.

На прикладі груп іноземних студентів, які цьогоріч вступили на перший курс Національного університету «Львівська політехніка», зроблено спробу проаналізувати труднощі, які виникли під час проведення онлайн-занять з УМІ. Оскільки мовна підготовка є запорукою успішного навчання в процесі підготовки студентів-іноземців у будь-якому виші, наш досвід може бути корисним для організації навчання певної категорії здобувачів вищої освіти за дистанційною формою.

Зважаючи на те, що студенти-туркмени здебільшого мають лише базову підготовку з російської та англійської мов, робота в першому семестрі тривала за посібником Палінської О., Туркевич О. «Крок-1 (рівень А1-А2)» [8] та за посібником Мазурик Д. В. «Українська мова для іноземців. Крок за кроком» [5].

Матеріали для роботи підбиралися винятково для студентів початкового рівня А1 саме з посібника Мазурик Д. В. [5], наприклад:

1. Письмова вправа на заповнення пропусків – іменники істоти та неістоти з питаннями Хто? / Що? із використанням малюнків.
2. Письмова вправа – дописати слово у відповідному роді. Повторення роду іменника.
3. Письмове завдання – дописати закінчення. Повторення кличного відмінка.
4. Письмове завдання – підкреслити слова. Повторення числа іменника (однина і множина).
5. Письмове завдання – вписати слова в три колонки відповідно до відмінкових закінчень роду іменника.

6. Письмова вправа – прочитати і надписати над словами рід і число іменника.
7. Вправа на читання таблиць із особовими займенниками – *я, ти він, вона, воно, ми, ви, вони* відповідно до питань *Чий?, Чия, Чие?, Чий?*.
8. Письмова вправа – доповнить таблицю прикладами з довідки. Повторення особових займенників *мій, моя, моє, мої; твій...*
9. Письмове завдання – замість крапок поставте *мій, моя, моє, мої*.
10. Письмова вправа – закінчіть речення за зразком: *це мій / це мій брат*.
11. Письмове завдання – перепишіть слова, вставляючи пропущені букви, і визначте рід: *кім...ата (...)* – *кімната (ж.р.)...*
12. Письмове завдання – утворіть форми множини від поданих іменників: *університет – університети...*
13. Письмова вправа – утворіть форми множини від іменників та підкресліть букви, що позначають звуки, які зникають або змінюються: *палець – пальці...*
14. Вправа на читання – вивчення прикметника та ознайомлення з антонімами (*високий – низький*); питання до прикметника (*Який?, Яка?, Яке?, Які?*); рід прикметника.
15. Письмова вправа – дайте відповіді на питання, використавши слова в дужках: *Яка це стопа? (великий) – Це велика стопа*.
16. Письмова вправа – запишіть прикметники у потрібній формі: *молодий, а, е, і (студент, дівчина, хлопці)*.
17. Письмова вправа – запишіть подані нижче словосполучення у множині: *новий гуртожиток – нові гуртожитки*.
18. Письмова вправа – опишіть портрет людини на фото, свій портрет, портрет свого друга чи подруги тощо.

Незважаючи на те, що в цій групі було опрацьовано багато письмових вправ і завдань, а також приділялась відповідна увага виконанню завдань на читання, слухання та говоріння, навчальний процес відбувався дуже повільно через слабку базову підготовку з мови навчання та неготовність студентів до дистанційного режиму через брак досвіду роботи з навчальними онлайн-платформами, внаслідок чого їм було дуже важко досягнути університетську програму та доєднатися до навчальної платформи НУ «Львівська політехніка» для першого курсу «Віртуальне навчальне середовище (ВНС)».

Слід зауважити, що впровадження дистанційних уроків для студентів-іноземців різних курсів і спеціальностей відбувалося насправді дуже неоднорідно. Для груп студентів-іноземців, які мали кращу підготовку з мови навчання, більш сильну мотивацію та відповідні технічні можливості, дистанційне навчання стало перевагою та хорошим випробуванням, як от для іноземців з Екватору, Конго, Азербайджану, Марокко тощо. Вони входили до складу двох груп по 8 осіб, які навчались за різними спеціальностями: прикладна математика, біотехнології, архітектура, туризм, кібербезпека, біоінженерія, міжнародні відносини тощо. Студенти активно згруппувались у програми Viber та Messenger, вели чітку переписку щодо організації та проведення занять. Слід звернути увагу на те, що робота в межах курсу УМІ відбувалася за двома навчальними посібниками: 1. Палінська О. «Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента [6]» та 2. Палінська О. «Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: робочий зошит [7]». Робота тривала дуже злягджено та чітко за розкладом, сформованим на початку семестру, звичайно, з незначними змінами. Платформи, якими користувалися викладачі та студенти відповідали вимогам НУ «Львівська політехніка» – Zoom та Microsoft Teams. Налаштування програм та користування ними не становило великих труднощів. Слід звернути увагу, що програмою університету передбачена ще одна платформа, на якій студенти мають змогу навчатися, зокрема виконувати письмові роботи, тижневі тестування та контрольні роботи, – це «Віртуальне навчальне середовище (ВНС, VNS)».

Дистанційне навчання може стати серйозним поштовхом для розвитку нової електронної форми навчання та її інтеграції в освітній процес і надалі. Крім того, суворі реалії внаслідок пандемії коронавірусу, в яких сьогодні опинилися всі ЗВО нашої країни, стають поштовхом для розвитку творчих та креативних можливостей українських викладачів.

Література

1. Антонів О. Українська мова для іноземців : модульний курс : навчальний посібник / Антонів О., Паучок Л. – К. : Фірма «ІНКОС», 2012. – 268 с.: іл. + компакт-диск.
2. Бойко Г.І., Качала О.А., Моторний А.В., Палінська О.М., Юзвяк І.П. Місто Лева: навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів / за ред. І. Карого. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 100 с.
3. Бурак М. Яблуко: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. – 268 с.
4. Вінницька В. М., Плющ Н.П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. – К., 1997. – 244 с.
5. Мазурик Д. В. Українська мова для іноземців. Крок за кроком. – Львів: Фоліо, 2017. – 288 с.
6. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна : книга для студента. – Львів : Дон Боско, 2014. – 160 с.
7. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна : робочий зошит. – Львів : Дон Боско, 2014. – 56 с.
8. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. – Львів : Артос, 2011, 2014. – 100 с.
9. Синчак О. Яблуко: підручник з української мови як іноземної (вищий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. – 360 с.
10. Мончук Ольга. URL:<https://galychyna.if.ua/analytic/uroki-v-rezhimi-onlayn-abo-yak-ivano-frankivski-shkoli-pratsyuyut-u-formati-dstantsiynogo-navchannya/>

*Дмитрук Л.І.,
к. філол. н., доцент,
Вінницький національний медичний
університет імені М.І.Пирогова,
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВІННИЦЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ М.І.ПИРОГОВА

Проблема формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є вкрай актуальною, оскільки поглиблюється суперечностями між потребою суспільства в фахівцях високої кваліфікації та реальним станом їхньої підготовки в закладах вищої освіти, необхідністю формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей та недосконалістю науково-методичного забезпечення для цього формування. Метою статті є висвітлення стану, особливостей та практики формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей. Зроблено висновок, що україномовна підготовка фахівців медичних спеціальностей потребує значного вдосконалення.

Україномовна підготовка фахівців медичних спеціальностей є однією з важливих складових сучасної системи вищої медичної освіти. Саме тому метою навчання українській мові студентів-іноземців у вищих медичних навчальних закладах є набуття професійно спрямованої україномовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності. Проблема формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей є вкрай актуальною. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що багато вітчизняних і зарубіжних вчених досліджували питання комунікативної компетентності, зокрема Н. Гез, І. Зимня, М. Canale, N. Chomsky, D. Hymes [4], М. Swain, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова, Г. Абрамович [1].

Актуальність поставленої проблеми поглиблюється суперечностями між потребою суспільства у фахівцях високої кваліфікації та реальним станом їхньої підготовки в закладах вищої освіти, потребою формування україномовної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей та недосконалістю науково-методичного забезпечення для цього формування.

Глобалізація вищої освіти призводить до створення конкурентного середовища, в умовах якого заклади вищої освіти повинні спрямувати свою діяльність на підвищення якості науково-педагогічного потенціалу, вдосконалення якості освіти, на міжнародне визнання. В Україні проводиться реформа різних рівнів освітньої діяльності, метою якої є покращення якості підготовки фахівців. Але до сьогодні відсутня державна стратегія мовної підготовки іноземних студентів, стратегія навчання державної мови громадян інших країн. Кожний вищий навчальний заклад організовує викладання української мови для студентів за своїми програмами. Наказ МОН України від 14.06.2017р. № 859 про проведення стандартизованого оцінювання з мови навчання не був реалізований. До цього часу не розроблена методика проведення цього екзамену, не існує бази тестів та матеріалів для підготовки до іспиту. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти володіння англійською мовою є необхідною умовою для професійного росту фахівця будь-якої спеціальності, але для іноземних студентів в медичних закладах вищої освіти знання української мови є підґрунтям для здобування спеціальності. Актуальною проблемою

підготовки іноземних студентів в Україні стала їхня неспроможність самостійно вести діалог з хворим в умовах клінічних кафедр. Для такої ситуації існують об'єктивні причини. В останні роки в усіх вищих медичних закладах України спостерігається тенденція до зменшення кількості годин практичних занять з української мови. Переважна більшість іноземних студентів у медичних закладах вищої освіти навчаються англійською мовою. Ці студенти починають вивчати українську мову на першому курсі одночасно з іншими предметами, не маючи адаптаційного періоду до нових умов життя та навчання. Більшість груп першого курсу починають заняття не 1 вересня, а в жовтні чи листопаді, що призводить до скорочення кількості практичних занять у I семестрі. В умовах, коли іноземні студенти навчаються англійською мовою і не мають мовного середовища для комунікації українською, зменшення кількості практичних годин призводить до неможливості якісного спілкування з пацієнтами на клінічних кафедрах. Специфіка підготовки іноземних студентів - медиків і полягає в тому, що мовна кафедра готує їх до діалогу з хворими. Неможливо стати лікарем без вміння спілкуватися з пацієнтом. Таким чином, для покращення якості підготовки іноземних студентів існує необхідність збільшення кількості практичних занять з української мови в четвертому – шостому семестрах, тобто в семестрах, де за програмою вивчається фахова мова (зокрема, вивчаються назви органів, захворювань, симптомів; формуються навички та вміння поставити запитання хворому, навички та вміння вести діалог з пацієнтом).

Важливою проблемою, яка потребує нагального вирішення, є розробка методики й матеріалів якісного незалежного оцінювання навчальних досягнень студентів з української мови. Існує потреба розробки та впровадження об'єктивно структурованих заліків і екзамену з української мови. Необхідно створити базу тестів, розробити технічні умови проведення процедури тестування.

Наразі гостро постає проблема створення підручників нового покоління з української мови як іноземної, спрямованих на формування в іноземних студентів міжкультурної компетенції. Важливим кроком у розвитку дисципліни та методики її викладання стала підготовка й видання у 2019 році підручника «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків». Над національним підручником працювали мовознавці та методисти однопрофільних кафедр медичних університетів усієї країни. Видання відповідає державним стандартам вищої освіти України, Стандарту з української мови як іноземної, типовій програмі, рекомендованій Міністерством освіти і науки України. Працю укладено у двох книгах: Книга 1. Соціокультурна комунікація[3]; Книга 2. Основи професійного мовлення[4]. Обидві частини доповнені електронним аудіододатком. Кожна книга структурована на тематичні блоки, поділені на окремі заняття (підрозділи). Структура кожного заняття передбачає назву лексичної теми, визначення граматичної теми, лексико-тематичний мінімум, блок лексико-граматичних завдань, що виконують функцію дотекстової підготовки, тексту, післятекстових завдань, аудіювання, завдань на розвиток усного й писемного мовлення. У кожному підрозділі акцентується увага на засвоєнні лексики, обмеженої конкретною темою. Граматичний матеріал подається з поступовим ускладненням – від спостереження до самостійного відтворення й продукування. У кінці підрозділу передбачено завдання для контролю й самоконтролю, а в кінці тематичного блоку – завдання для самостійного опрацювання й україно-англійський словник активної лексики. Завершує підручник довідник з української мови та словник лінгвістичних термінів. Особливу увагу приділено розвитку комунікативної компетенції студентів. У підручнику подана велика кількість різнотипних завдань із залученням діалогів: завдання на первинне сприйняття певного матеріалу; завдання на доповнення діалогів власними репліками; вправи для мотивації діалогу між студентами; сприйняття діалогів на слух при аудіюванні тощо. Завдяки комплексу текстів, діалогів і завдань реалізується кінцева мета вивчення кожного підрозділу – монологічне висловлювання чи розмова за вивченою темою з дотриманням

відповідних граматичних норм. Чітка структура, адаптовані для сприйняття іншомовних студентів формулювання та зміст завдань, цікавий сучасний текстовий матеріал, поєднання доступних методів пояснення нового лексичного й граматичного матеріалу, достатня кількість завдань, диференційованих за рівнями складності, робить цей підручник незамінним путівником іноземного студента-медика у світ української мови та професійного мовлення, а також дозволяє викладачам спростити процес планування занять та підвищити їхню продуктивність.

Крім того викладачами кафедри українознавства було створено кафедральний підручник «Від букви до спілкування. Українська мова для іноземців: Рівень А1»[5], тому студенти Вінницького національного медичного університету повністю забезпечені навчальними матеріалами, що ґрунтуються на засадах сучасної методичної концепції викладання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти. Але в зазначених підручниках не передбачена розробка матеріалів для контролю комунікативної компетенції. У зв'язку з цим викладачі кафедри українознавства проводять інтенсивний пошук нових форм і змісту контролю вмінь і навичок володіння українською мовою. Метою цього пошуку є перехід від традиційного контролю мовної компетенції до контролю мовленнєвої та комунікативної компетенції у відповідності до сучасних вимог підготовки фахівця. Таким чином, підвищення якості мовної підготовки іноземних студентів-медиків визначається потребами їхньої професійної підготовки.

Формування україномовної комунікативної компетенції студентів-іноземців у Вінницькому національному медичному університеті ім. М.І. Пирогова залежить від чинників, що визначають специфіку навчання студентів-медиків та від того, якою мовою (англійською, українською, російською) вони навчаються. На сьогодні більшість іноземних студентів отримують спеціальність в англомовних групах. Такі студенти мають нульовий стартовий рівень володіння українською мовою, тому головною метою оволодіння українською мовою є адаптація до нової соціолінгвокультурної спільноти. Формування комунікативної компетенції англомовних студентів відбувається більшою мірою в умовах організованого навчання під керівництвом викладача. Актуальною метою на початковому рівні володіння українською мовою в новому для студента осередку є формування вмінь діалогічного спілкування в соціально-побутовому та навчальному середовищі. Засвоєння мовного матеріалу пов'язано з урахуванням реальних життєвих потреб студентів, що знаходиться відображення у відборі тем, які вивчаються студентами. Методичні прийоми викладача спрямовані на максимальне наближення навчального матеріалу до життєвих ситуацій. Вони передбачають використання текстів-джерел інформації (напр., план міста, афіші, проїзні документи; записи мовлення працівників університету та ін.), а також моделювання реальних ситуацій спілкування. Система вправ, спрямованих на формування комунікативної компетенції, містить підготовчі вправи (їхня мета – формування рецептивних слухових навичок та навичок продуктивного оперування мовними одиницями), тренувальні (формують механізми осмислення і прогнозування), комунікативні (формують вміння вирішувати комунікативні завдання). Комунікативні цілі навчання пов'язані з ознайомленням студентів з етикетними нормами, традиціями, культурою українського народу, тому формування комунікативної компетенції сприяє реалізації виховних цілей, метою яких є виховання взаєморозуміння між різними народами, прищеплення студентам загальної і мовленнєвої культури у відповідності до норм, прийнятих у нашій соціокультурній спільноті. На першому курсі найбільш комунікативно значущими сферами для англомовних студентів є соціально-побутова та соціально-культурна. На наступних етапах навчання існує необхідність урахування майбутньої професії студентів-медиків. Тому головною сферою для формування комунікативних потреб на третьому курсі ми вважаємо навчально-професійну. Методичною основою для навчання професійної мови є розроблені викладачами кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету

ім. М.І. Пирогова навчальні матеріали, що спрямовані на формування навичок і вмінь професійного мовлення. Лексико-граматичний і текстовий компоненти в складі навчальних матеріалів слугують основою для опанування мови на початковому рівні фахового спілкування. Комунікативні завдання сприяють створенню ситуацій, наближених до реальних умов спілкування з пацієнтами.

Отже, україномовна підготовка фахівців медичних спеціальностей є одним з важливих складників сучасної системи вищої медичної освіти й потребує значного вдосконалення.

Література

1. Абрамович Г.В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2005. №4.
2. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes\$ in J. B. Pride and J. Holmes (eds.) – New York :Harmondsworth : Penguin, 1972.
3. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. З електрон. аудіодод. У 2 кн Кн1 . Соціокультурна комунікація. За ред. С.М.Луцак. К., 2019. 504 с.
4. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. з електрон. аудіодод. у 2-х кн. Кн 2. Основи професійного спілкування. За ред С.М. Луцак. К., 2019. 456 с.
5. Василенко Г.Л, Дмитрук Л.І., Полиця Т.Д. Від букви до спілкування. Українська мова для іноземців: Рівень А1 навч. посіб. Вінниця, 2019. 156 с.

Дмітренко Н. Є.,
к. пед. н., доцент кафедри методики навчання іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ВИМОГИ ДО ПРОВЕДЕННЯ МЕТОДИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розкривається суть методичного експерименту в процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти та висвітлюються основні дидактичні вимоги до проведення методичного експерименту.

Методичний експеримент як спосіб з'ясування ефективності педагогічних прийомів через їхнє порівняння, виявлення переваг та недоліків різних методичних систем і критеріїв оцінки знань є одним із факторів розвитку методики навчання іноземних мов (Акопова, & Пшегусова, 2012).

Дослідження П. Гурвича, М. Ляховицького, М. Скаткіна, Е. Штульмана ґрунтуються на переконанні, що стан будь-якої науки залежить від рівня розробленості теоретичних положень, а також від точності результатів проведених експериментальних досліджень. Експеримент уможлиблює доведення або спростування наукових припущень, виявлення нових, раніше невідомих явищ і процесів, вивчення й оцінювання не тільки тих явищ, які вже існують, але й тих, які можуть та повинні існувати (Проскурина, 2015, с. 454).

Водночас, на думку Е. Штульмана, експеримент дає змогу встановлювати причинно-наслідкові закономірності розумової праці тих, хто навчається, методики викладання іноземних мов, організації навчально-виховного процесу (Штульман, 1976, с. 56). Дослідник М. Скаткін зазначає, що експеримент як метод дослідження має низку переваг порівняно, наприклад, зі спостереженням: надає можливість отримати такі комбінації обставин і явищ, які не трапляються у звичайних умовах; маючи можливість викликати необхідне явище, експериментатор може сам варіювати та змінювати умови, у яких воно відбувається, а не залишати їх випадковими; змінюючи окремі умови явища та зберігаючи інші, експериментатор може з'ясувати значення кожної з цих умов і встановити закономірні зв'язки, притаманні процесу, що вивчається; штучні зміни умов у процесі експерименту дають змогу багаторазово отримувати необхідне явище в одному й тому ж вигляді, що сприяє точнішому вивченню явища, ніж, наприклад, під час спостереження (Скаткін, 1986, с. 99).

Для успішної організації експериментального навчання студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти необхідним є повне володіння матеріалом, що досліджується, а також обов'язкове визначення й дотримання таких *дидактичних вимог*:

- 1) мету експерименту необхідно сформулювати чітко і на її основі розробити конкретні завдання для кожного його етапу;
- 2) методика проведення експерименту в цілому і його окремі методи мають повністю відповідати характеру дослідження;
- 3) до початку експерименту має бути визначений його вид, що відповідає меті, завданням та інноваційному характеру дослідження;
- 4) експериментальне дослідження має ґрунтуватися на глибокому ознайомленні експериментатора з актуальною методичною, педагогічною, психологічною, психолінгвістичною та іншою необхідною літературою, що стосується цієї та суміжної проблем, а також із наявним досвідом роботи в цій галузі;

5) тривалість експерименту має бути визначена з урахуванням загального навантаження студентів;

6) експерименту має передувати науково обґрунтована робоча гіпотеза;

7) експеримент має бути поділений на необхідну кількість етапів із чіткими завданнями для кожного з них;

8) експериментальні тести мають відповідати певним вимогам, а їхня кількість – характеру й кількості етапів експерименту;

9) на кожному етапі має бути здійснена перевірка обмеженого кола питань (конкретний прийом, метод та інше), інакше отримані дані можуть виявитися малодостовірними або взагалі недостовірними;

10) експериментальні групи студентів необхідно формувати таким чином, щоб вони були рівноцінними за всіма параметрами;

11) має бути забезпечена рівність усіх умов роботи експериментальних груп студентів, за винятком тієї умови, вплив якої перевіряють на конкретному етапі експерименту;

12) має бути визначений математичний апарат, необхідний і достатній для об'єктивного опрацювання результатів;

13) висновки, отримані у результаті експерименту, мають бути об'єктивними й незалежними;

14) експеримент необхідно починати з глобального передекспериментального зрізу й завершувати підсумковим зрізом (Баркова, & Тукодова, 2013, с. 83).

Отже, методичний експеримент дає змогу точніше та глибше досліджувати явище, вносити нові елементи в навчання, вдосконалювати і створювати нові практики, моделювати основні параметри в процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти. Дотримання визначених дидактичних вимог до організації та проведення методичного експерименту дасть змогу отримати достовірні результати експериментального навчання, на основі їхнього аналізу та інтерпретації зробити висновки щодо ефективності запропонованої методики навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти.

Література

1. Аكوпова, А. С., & Пшегусова, Г. С. (2012). *Обучение иностранному языку в магистратуре*. Ростов-на-Дону.
2. Баркова, С. Л., & Тукодова, М. М. (2013). О методике проведения эксперимента при обучении иностранным языкам. *Известия вузов. Северо-кавказский регион. Общественные науки*, 1, 80-85.
3. Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир: Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского.
4. Ляховицкий, М. В. (1969). О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку. *Иностранный язык в школе*, 4, 23-30.
5. Проскурина, Г. А. (2015). Организация экспериментального обучения иноязычной устной деловой аргументированной речи. *Вестник ИрГТУ*, 5, 453-457.
6. Скаткин, М. Н. (1986). *Методология и методика педагогических исследований*. Москва: Педагогика.
7. Штульман, Э. А. (1976). *Методический эксперимент в системе методов исследования*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.

Жигжитова Л.М.

викладач,

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ПРОГРАМИ ДЛЯ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Швидкий розвиток інформаційних технологій та широке їхнє застосування в побутовій сфері та у виробництві зумовлює необхідність пояснювальних інструкцій доступний для споживача мовою, тому на допомогу приходить машинний (комп'ютерний) переклад, який дає загальне, ознайомлювальне уявлення про виріб, але допускає цілий ряд граматичних, лексичних та стилістичних помилок, які здатна побачити та виправити тільки людина.

У наш час, в епоху значних науково-технічних досягнень, які охоплюють усі рівні сучасного суспільства, різноманітні технічні засоби стали невід'ємною частиною повсякденного життя людини; технічні новинки, які з'являються у світі, роблять наше життя комфортнішим та зручнішим, а виробництво – ефективнішим та економічно доцільнішим. Зростає необхідність у якісному технічному перекладі всієї технічної документації, яка супроводжує цю техніку, тому актуальнішим є використання комп'ютерних технологій для перекладу технічних текстів.

Завдяки новим комп'ютерним технологіям стало можливим якісно та швидко виконувати переклади великих обсягів робіт, прискорюючи вирішення теоретичних і практичних завдань різноманітних науково-дослідних проєктів.

Технічний текст має багато особливостей, що стають помітними при перекладі з іншомовних джерел інформації. Перш за все, основною стилістичною характеристикою технічних текстів є чітка подача матеріалу, при якій не використовуються різні стилістичні засоби мови, щоби не порушити головний принцип технічного тексту – точність і чіткість викладання змісту. Ще одна особливість технічного тексту з точки зору словникового складу – це максимальна наповнюваність спеціальною термінологією, яка є притаманною певній галузі знань.

Наразі стало можливим перекладати тексти завдяки комп'ютерним технологіям, і такий переклад відомий як автоматизований (Computer-Aided Translation). Різниця такого виду перекладу від машинного полягає в тому, що тут працює людина, а роль комп'ютера – допомагати їй виконати цю роботу значно швидше та ефективніше. Сучасним перекладачам також стають у нагоді такі електронні словники, як ABBYY Lingvo, Multitran та спеціально створене програмне забезпечення Google Translate, яке допомагає автоматизувати та оптимізувати процес роботи над перекладом.

Спеціалізовані програми містять системи перекладу за допомогою комп'ютера – автоматизований (програмне забезпечення класу Translation Memory) та автоматичний переклад (або машинний). Google-перекладач (GoogleTranslator) – один із веб-сервісів розробника Google створений для того, щоб автоматично перекладати частини тексту або веб-сторінки на потрібну мову. Такі сервіси перекладу, як Babel Fish та AOL, використовують технологію SYSTRAN, а Google, на відміну від них, користується автентичним програмним забезпеченням. Сервіс Google-перекладача може перекладати всю веб-сторінку та навіть одночасно проводити пошук інформації з перекладом на потрібну мову. Співробітники компанії створили скрипт для розробників веб-сторінок, який дає змогу зробити переклад сайту на всі доступні мови. Проте, Google-перекладач, як і інші засоби

автоматичного перекладу, має деякі недоліки: він може допомогти читачам зрозуміти зміст тексту іноземною мовою в цілому, але він не надає точного перекладу. Крім того, при такому перекладі досить часто виникають проблеми з неправильним застосуванням граматичних категорій, вживанням відповідних лексичних одиниць та стилістичними особливостями мови, тому необхідним є постредагування такого перекладу фахівцем.

Отже, можна зауважити, що незважаючи на зручність та ефективність комп'ютерних технологій для перекладання іншомовних текстів, електронні перекладачі не можуть якісно та безпомилково виконати переклад технічних текстів, вони допускають граматичні, лексичні та стилістичні помилки, що вимагає постредагування. Хоча машинний перекладач Google Translate потребує удосконалювання, однак цей сервіс і зараз допоможе багатьом користувачам зрозуміти загальний зміст фрагментів тексту зовсім невідомою їм мовою.

Отже, поки що лише людина може правильно передати зміст іншомовного тексту, лише їй під силу передати всі стилістичні відтінки та нюанси чужої мови. Тому наразі перед викладачами іноземних мов стоїть завдання підготувати висококваліфікованих фахівців з досконалим рівнем володіння іноземних мов.

Література

1. Ванчинова, Е. А. Компьютерные технологии в переводе технических текстов / Е. А. Ванчинова. – Текст : непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 65-68. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10660/>

Копіца Є.П.

*к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна*

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СТИМУЛЯТОРА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

Особистість студента, його потреби та можливості розвитку перебувають і завжди були в центрі навчального процесу. Створення сприятливих умов для опанування навчально-професійного матеріалу – завдання викладача.

У практиці підготовки студентів закладів вищої освіти, поряд із традиційними методами навчання, широко застосовуються інноваційні, серед яких значну роль відіграють активні методи навчання. Вони стимулюють пізнавальну діяльність студентів і будуються на вільному обміні думками про шляхи вирішення усіляких проблем, а також характеризуються високим рівнем активності студентів [Черниш В.В., 2012: 2-11]. Запорукою підвищення рівня якості освіти є, насамперед, уміння навчатися самостійно, вдосконалювати свої знання, уміння та навички протягом життя.

Науковці дійшли висновку, що все нове сприймається людиною через попередній досвід. Оволодіння кожною наступною мовою відбувається на базі лінгвістичного досвіду, що вже є в наявності у мовців. Ефективним способом формування професійного зростання є готовність студента до самостійної роботи в процесі вивчення іноземної мови, а з боку викладача – застосування інноваційних технологій.

Одним із найважливіших питань методики викладання іноземної мови є питання про зіставлення рівня знань студентів, ступеня їхньої самостійності для вивчення іноземної мови із рівнем керування та контролю з боку викладача. Висока мотивація самостійності роботи студента під час вивчення іноземної мови пов'язана із життєвими реаліями, зацікавленістю своєю спеціальністю, думками про майбутню професійну діяльність. Викладач має створити всі умови, аби ця мотивація була реалізована: забезпечити інтерактивний зв'язок зі студентами, збалансувати співвідношення їхньої аудиторної та самостійної роботи, здійснювати об'єктивне оцінювання знань [Попова О., 2016: 92-93].

Досить часто після завершення навчання перед випускниками ЗВО постають проблеми, які пов'язані з неспроможністю спілкуватися тією чи іншою іноземною мовою через недостатній рівень володіння та слабкі навички комунікації. У сьогоденні існують різноманітні способи й методи, які належать до комунікативної методики й розроблені для усунення вищезазначених проблем. Вони призначені для того, аби студенти навчилися спілкуватися іноземною мовою, враховували різницю між «вільною» розмовою та «керуючою». Перевагу має методика вивчення іноземної мови, що заснована на «керуючій» розмові, оскільки за такою методикою студенти швидше навчаються говорити іноземною мовою, позбавляються сором'язливості, імітують реальне іншомовне середовище [Дубовицька Л., Вархола М., 2016: 93-96].

Будь-яка мова є елементом культури, бо функціонує в межах певної культури. Отже, завдання викладача – ознайомити студентів з особливостями цієї культури, з особливостями функціонування мови в ній, що свідчить про необхідність формування соціокультурної компетенції. Це підвищує пізнавальну активність студентів, формує інтелектуальні вміння, розвиває мовленнєво-розумову діяльність, забезпечує творчий підхід до процесу навчання та сприяє формуванню в студентів потреби навчання іноземної мови як засобу пізнання в сучасному світі, вміння презентувати рідну культуру в іншомовному середовищі [Зеленська О., 2016: 114-118].

Література

1. Дубовицка Л., Вархола М. Обучение иностранным языкам по методу коммуникативной активности. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*. К., 2016. С. 93-96.
2. Зеленська О.П. Використання рольових ігор для формування соціокультурної компетенції на заняттях з іноземної мови. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*. К., 2016. С. 114-118.
3. Черниш В.В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. №4. С.2-11
4. Попова О.В. Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі. Одеса: «Атлант», 2016. С. 92-93.

Котковець А.Л.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

КОНТРОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАТЬ ЯК СКЛАДНИКА АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Робота присвячена питанню контролю лексичних знань як компонента лексичної компетентності. Надається перелік лексичних знань у контексті дослідження контролю англійської лексичної компетентності майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Досліджуються способи здійснення ефективної перевірки лексичних знань студентів у процесі вивчення англійської мови.

Успішне спілкування фахівців з прикладної механіки англійською мовою забезпечується сформованістю англійської професійно-орієнтованої комунікативної компетентності, що залежить, зокрема, і від сформованості англійської лексичної компетентності (АЛК). Здійснення ефективного контролю сформованості АЛК дає змогу керувати процесом та вдосконалювати його формування. АЛК є складним утворенням, одним із її компонентів якого є лексичні знання, наявність котрих сприяє свідомому засвоєнню лексичного матеріалу.

Значна кількість досліджень формування лексичної компетентності та її окремих аспектів свідчить про актуальність проблеми та означає наявність низки дефініцій лексичної компетентності. Узагальнюючи трактування Л. С. Бірецької, С.В. Смоліної, О.М. Шамова та інших провідних методистів, англійську лексичну компетентність майбутніх бакалаврів з прикладної механіки можна визначити як здатність правильно використовувати для спілкування лексичні одиниці, зокрема термінологічні, оформлюючи їх відповідно до норм та правил англійської мови, а також коректно та точно розуміти мовлення інших. Ця здатність існує на основі складної взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості (Смоліна, 2010, с.16). Багато дослідників (Л. С. Бірецька, О.Є. Сізіміна, С.В. Смоліна, А.О. Фетісова та ін.) виокремлюють лексичні знання як компонент у структурі лексичної компетентності. Сучасний словник методичних термінів трактує знання як результат відображення дійсності у свідомості людини, що як компонент змісту навчання означає уявлення про систему мови, зокрема лексичну, та правила користування нею (Азімов, & Щукін, 2009, с.73). Попри те, що надання теоретичних знань на занятті англійської мови відводиться другорядне значення, на протиположність вдосконаленню навичок та вмінь, не слід нехтувати теоретичним компонентом та ігнорувати виклад правил. Як зазначає О.М. Шамов, лексичні знання (або знання лексичних правил), становлять когнітивну базу учнів, яка дає змогу їм орієнтуватися в лексичній системі мови (Шамов, 2004, с. 112). Лексичні знання таким чином стають основою для виконання студентами будь-яких дій з лексичними одиницями (ЛО). Оскільки лексичні знання забезпечують свідоме вживання ЛО, це дає змогу студентам регулювати операції щодо добору необхідних ЛО у спілкуванні, а також аналізувати правильність їхнього використання та здійснювати самоконтроль.

Кожна ЛО містить у собі цілу низку аспектів та може бути охарактеризована різнобічно. Так О.М. Шамов згадує 8 типів інформації, на основі якої Ю.Д. Апресян описує значення ЛО: морфологічна; стилістична; семантична; прагматична; просодична й комунікативна; за моделями керування; за сполучуваністю; фразеологічна; та додає ще один тип інформації – словотворчу (Шамов, 2004, с. 114-115). С.В. Смоліна до лексичних знань

відносить знання усної та письмової форм слова; їхню семантику; відносну цінність слова; синтаксичну та лексичну сполучуваність слова; правила словотвору; типи словників; основні поняття, пов'язані зі структурою слова; відмінності в лексичних системах рідної та іноземної мов (Смоліна, 2010, с.17). Відповідно, такі знання про ЛО повинен мати користувач мови для здійснення успішної комунікації. Повністю підтримуючи дослідників Б.В. Бєляєва, Л.С. Бірецьку, О.М. Шамова, які стверджують, що теоретичні лексичні знання сприяють формуванню лексичних навичок, варто детальніше розглянути, які саме лексичні знання майбутніх бакалаврів з прикладної механіки входять до складу їхньої АЛК та які з них слід піддавати контролю. Відповідно до особливостей технічної галузі майбутні бакалаври з прикладної механіки в професійній діяльності матимуть справу як із загальнонауковою, так і із специфічною термінологічною лексикою. Знання лексичних правил сприяють формуванню навичок правильного вживання та розуміння термінологічних ЛО. Лексичні знання можна поділити на загальні лексичні знання та знання про вживання окремих ЛО або груп ЛО. До першої категорії можна віднести знання студентами особливостей лексичного складу англійської мови; відмінностей англійської та української лексичних систем та терміносистем; загальних правил словотвору та способів поповнення словникового складу мови; типів словників; базових понять, необхідних для роботи з ЛО (назв частин мови, структури слова тощо). Контроль цієї групи знань достатньо проводити у формі фронтального чи групового опитування під час поточного контролю на занятті без оцінювання відповідей студентів. Друга категорія лексичних знань містить більше аспектів та стосується окремих ЛО або груп ЛО та їхнього вживання. До цієї категорії належать знання таких аспектів термінологічних ЛО: графічний (письмова форма, правильне написання); фонетичний (усна форма, правильна вимова); семантичний (значення, або який референт стоїть за цією ЛО, полісемія в межах однієї фахової галузі та загальна, наявність синонімів, антонімів, паронімів); синтаксичний (сполучуваність терміна з іншими ЛО в словосполученнях та реченнях); морфологічний (утворення множини, присвійної форми, часової форми дієслова тощо); словотворчий (утворення слів іншої частини мови); колокаційний (поєднання ЛО у вирази та сталі словосполучення, фразеологізми); етимологічний (у разі необхідності для полегшення засвоєння можна згадати походження ЛО, особливо, якщо можна провести паралель з терміном у рідній мові). Оскільки термінологічні одиниці позбавлені емоційної забарвленості та належать до пласту науково-технічної лексики, немає необхідності надавати та контролювати лексичні знання про їхній стилістичний та соціокультурний аспект. Питання контролю лексичних знань не набуло поширення серед дослідників, оскільки об'єктом перевірки лексичної компетентності зазвичай є лексичні навички в різних видах мовленнєвої діяльності. Так, С.В. Смоліна зазначає, що контролювати окремо лексичні знання недоцільно, але за потреби їх можна актуалізувати (Смоліна, 2010, с.22). Очевидно, що результатом засвоєння лексичних правил буде правильне розуміння та вживання ЛО. Однак інколи для подальшого вивчення лексичного матеріалу та роботи студентів з термінологічними ЛО важливою є перевірка саме лексичних знань. Попри те, що такий контроль буде некомунікативним, він допоможе попередити помилки на наступних етапах роботи з лексикою. Так, в межах поточного контролю доцільною може бути перевірка знань студентів правильного написання та вимови терміна, здатність термінологічної ЛО мати синоніми та антоніми, мати похідні слова та утворювати стійкі словосполучення. З цією метою цілком раціональним буде використання лексичного диктанту та тестових завдань як в контексті, так і поза ним, зокрема з вибірковою відповіддю (множинного, альтернативного або перехресного вибору), на доповнення слів і словосполучень, встановлення відповідностей тощо. Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку освітніх технологій в умовах змішаного або дистанційного навчання можна здійснювати контроль лексичних знань як за допомогою онлайн-тестів, розміщених на

платформах Moodle, Google classroom, Classtime та ін., так і з використанням елементів гейміфікації у формі ігрових вікторин, таких як Quizlet та Kahoot.

Можна зробити висновок, що лексичні знання сприяють формуванню лексичних навичок та АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Контроль лексичних знань у разі необхідності можна здійснювати за допомогою тестових завдань та в ігровій формі на базі сучасних інформаційних платформ і ресурсів.

Література

1. Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Изд-во ИКАР.
2. Смоліна С. В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 4, 16-23.
3. Шамов, А. Н. (2004). Лексические знания как основа когнитивной базы учащихся при овладении лексической стороной речи в средней школе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, (2), 112-117.

Кравчук О. М.,
к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов
з латинською та українською мовами,
ДЗ „Луганський державний медичний університет”,
м. Рубіжне, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено актуальні питання формування комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного університету. Окреслено основні напрямки роботи з іноземними студентами, шляхи вдосконалення мовної підготовки.

Сучасна вища медична освіта спрямована на інтеграцію в Європейську систему. Невід'ємною складовою державної Концепції мовної освіти в Україні є Концепція мовної освіти іноземців, у якій визначено її ключові стратегічні напрями та механізми їх реалізації. Концепція ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України „Про освіту”, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти та інших законодавчих актах та нормативних документах. Концепція визначає мету та завдання, структуру, принципи та зміст, умови реалізації мовної підготовки різних категорій іноземців, що навчаються в українських ЗВО.

Для студентів-іноземців медичного профілю, що навчаються в ЗВО англійською мовою, українська мова є мовою соціокультурного оточення, а тому її вивчення є обов'язкове, адже належна мовна підготовка є важливою для найшвидшої адаптації та інтеграції в освітнє середовище. Основною метою вивчення курсу „Українська мова як іноземна” є формування комунікативної компетентності іноземних громадян, здатності практично використовувати необхідні мовленнєві вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечення комунікативних потреб у різних сферах спілкування. Тому вивчення української мови як іноземної є актуальною, практично необхідною проблемою.

Для сучасної науки проблема навчання іноземних студентів у вітчизняних закладах вищої освіти не нова й досліджується багатьма вченими. Огляд наукової літератури дає підстави констатувати, що питання мовної підготовки студентів-іноземців присвятили роботи І.Булах, Т.Дементьєва, Є.Іонкіна, О.Митрофанова, Т.Снегурова та ін.; розвиток комунікативних умінь і навичок студентів-іноземців медичних спеціальностей висвітлено в роботах Т.Алексєєнко, І.Волобуєвої, І.Гуменної та ін.

Організація навчання української мови іноземних студентів Державного закладу „Луганський державний медичний університет” (м.Рубіжне) здійснюється протягом чотирьох років навчання й ґрунтується на диференційованому підході, оскільки студенти прибувають з різним рівнем мовної підготовки, з різним ступенем мотивації до навчання загалом і до вивчення української мови зокрема. Для цього використовуються різні види робіт: читання текстів, переказ текстів, розповідь за малюнками, схемами, відповіді на запитання викладача із заданої тематики, побудову діалогів, монологів тощо. Це дозволяє студентам збагачувати лексичний запас та прискорити процес інтеграції та адаптації до соціально-культурного середовища в навчальному закладі, а також і за його межами. Також студенти виконують різноманітні письмові завдання. На старших курсах матеріал ускладнюється й спрямовується на оволодіння професійним мовленням у галузі медицини.

Важливим компонентом курсу з мовної підготовки студентів-іноземців, є соціально-культурний аспект. Студенти вивчають теми, що стосуються традицій України, цікавих фактів про Україну, культурних особливостей нашої держави, а також обговорюють і

порівнюють особливості устрою у своїй країні та в Україні. Вони зацікавлено виконують такі завдання. З цією метою пропонуються для читання й переказу різноманітні тексти, подається приклад такого тексту.

Текст. *Україна – найбільша країна Європи. Вона має сухопутні кордони із 7 країнами – Росією, Білорусією, Польщею, Словаччиною, Угорщиною, Румунією, Молдовою. Офіційна мова України – українська. Столицею України є місто Київ, у якому проживає 2,8 мільйона чоловік. Найвища точка України – гора Говерла висотою 2 061 метр, вона знаходиться в Карпатах.*

Найкоротша головна вулиця, але в той же час одна з найширших і мальовничих – вулиця Хрещатик у столиці України Києві. Її довжина всього 1225 метрів.

Київ є батьківщиною найбільшого літака Антонов АН-235 „Мрія”. Літак важить 640 000 кілограмів та має розмах крил 88,4 метра.

Станція метро „Арсенальна” в Києві – найглибша станція в світі і – 105,5 метрів.

Україна посідає четверте місце у світі за кількістю громадян з вищою освітою. Населення України належить до найбільш освічених.

На конкурсі краси мов у Парижі в 1934 році українська мова посіла третє місце після французької та перської за такими критеріями, як фонетика, лексика, фразеологія, структура речень. А за мелодійністю українська мова посіла друге місце після італійської.

Одна з найвідоміших у світі різдвяних пісень – це, „Щедрик”, народна пісня, записана українським композитором Миколою Леонтовичем. Світ знає її як «Carol of the Bells», або «Ring Christmas Bells». На Ютубі різні виконання „Щедрика” набирають мільйони переглядів. Пісня прозвучала в багатьох закордонних фільмах. Наприклад, в улюбленому всіма фільмі „Сам удома” вона є одним з найголовніших саундтреків. Крім того, численні кавери „Щедрика” набирають неймовірну кількість переглядів.

Навчання студентів-іноземців мови регулюється загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, які забезпечують формування гармонійної мовної особистості.

Для нас важливим є поняття *компетентність*, що в перекладі означає *належний, здібний*. Учені по-різному тлумачать його. У вітчизняній науковій літературі найбільшого поширення набуло визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [1, с. 2].

Комунікативна компетентність – це компетентність, яка характеризує здатність до спілкування однієї людини з іншими.

Під поняттям *комунікативна компетентність* розуміємо комунікативну здатність, знання й уміння, досвід комунікативної взаємодії, що необхідно враховувати в навчанні української мови як іноземної.

На заняттях з курсу „Українська мова як іноземна” у студентів-іноземців варто формувати комунікативну компетентність, яка складається з мовленнєвої компетентності (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетентності (знання одиниць мови та правил їхнього поєднання), соціокультурної (засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють зв'язки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку), прагматичної (діяльнісної, стратегічної) компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення).

Основою комунікативної компетентності є знання, уміння та здібності, що обумовлюють успішність у комунікативній діяльності. Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає в забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування.

Курс „Українська мова як іноземна” здатен забезпечити комунікативні потреби студентів-іноземців.

„Українська мова як іноземна” є науковою дисципліною, що поєднує в собі вивчення різних розділів – фонетики, лексики, фразеології, граматики, орфографії, пунктуації. Ключовим моментом для досягнення провідної мети дисципліни є вивчення фахової лексики, адже нагромадження словникового запасу й умінь його використовувати – це важлива передумова опанування всіма видами мовленнєвої діяльності. Одним з головних складників комунікативної компетентності є лексична компетенція, оскільки незнання лексики унеможливає формулювання висловлювання. Тому вивчення лексики є найголовнішим способом збагачення інтелектуальних здібностей і ознайомлення з національно-культурними особливостями народу. Важливим компонентом лексики є терміни, особливо термінологіка медичної галузі знань, адже „терміни кожної галузі науки, техніки, виробництва утворюють власні терміносистеми, які визначаються насамперед поняттєвими елементами професійного знання в їх відтворенні мовними засобами” [2, с. 9].

Спостереження за навчальним процесом, власний педагогічний досвід свідчать про те, що після закінчення підготовчих відділень найбільш розвиненим видом мовленнєвої діяльності іноземних студентів медичного університету є читання; лексику медичного спрямування краще засвоюють ті студенти, у яких добре сформовані навички читання. Варто застосовувати професійно орієнтовані тексти, що сприяє запам'ятовуванню медичної лексики, формуванню в студентів-іноземців інтересу до вивчення української мови. Читання професійно спрямованих текстів має велике значення для опанування анатомічної, клінічної, фармацевтичної лексики української мови, володіння якою є важливим компонентом професійно спрямованої комунікативної компетентності фахівця медичної галузі, а також збагачення майбутніх медичних працівників загальнонавчальною лексикою як основою для плідної інтерактивної мовленнєвої діяльності. Наприклад, для студентів-іноземців спеціальності „Стоматологія” пропонується прочитати текст, виписати з нього незнайомі слова й побудувати на основі тексту діалог про вплив здоров'я ротової порожнини на організм людини.

Здоров'я ротової порожнини відображає здоров'я організму загалом, а проблеми в роті можуть впливати на інші органи та системи.

Як і в багатьох частинах тіла, у роті живуть бактерії. Більшість з них нешкідливі. Зазвичай, природні захисні сили організму і старанний догляд за порожниною рота (щоденне чищення щіткою й зубною ниткою) можуть тримати ці бактерії під контролем. Однак без належної гігієни порожнини рота бактерії досягають рівнів, які призводять до захворювань порожнини рота, таких, як карієс і захворювання ясен. Крім цього, неправильне харчування, уживання деяких медикаментів знижують кількість слини. Слина змиває їжу й нейтралізує кислоти, вироблені бактеріями в ротовій порожнині, що допомагає захистити вас від мікробної інвазії, яка може привести до хвороби.

Дослідження також показують, що бактерії ротової порожнини й запалення, пов'язане з періодонтитом (важка форма захворювання ясен), відіграють роль при деяких захворюваннях. Такі захворювання, як діабет і ВІЛ / СНІД, можуть привести до зниження стійкості організму до інфекції, роблячи захворювання порожнини рота більш серйозними.

Які проблеми можуть бути спричинені поганою гігієною ротової порожнини?

Захворювання серцево-судинної системи. Бактерії зубного нальоту через тканини пародонту можуть потрапляти в кров'яне русло й викликати атеросклероз (затвердіння артерій) і, як наслідок, провокувати виникнення захворювань серцево-судинної системи.

Інсульт. Згідно з дослідженнями AAOSH (American Academy for Oral Systemic Health) погана гігієна ротової порожнини підвищує ризик виникнення інсульту.

Проблеми дихальної системи. Бактерії, які існують у порожнині рота, можуть переміщатися в легені, викликаючи захворювання дихальних шляхів, такі, як пневмонія.

Діабет. У людей, які страждають на діабет, захворювання ясен перебігають важче (особливо при неконтрольованому рівні цукру в крові). Захворювання ясен також можуть бути чинником розвитку діабету, навіть у здорових людей.

Рак. Куріння та погана гігієна підвищують ризик виникнення ракових захворювань рота та горла.

Важливим доповненням до розуміння професійно орієнтованих текстів є використання різноманітної наочності, яка допомагає кращому сприйняттю й засвоєнню матеріалу, стає стимулом мовленнєвої діяльності. Наочність у процесі навчання іноземних студентів є основою набуття знань, засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу і його закріплення в пам'яті; є критерієм достовірності набутих знань, засобом розвитку мовної спостережливості в студентів і збільшення обсягу їхніх знань у процесі зіставлення рідної та іноземної мов; сприяє навчанню усного й писемного мовлення.

На практичних заняттях варто застосовувати активні методи навчання, роботу в малих групах, методи індивідуалізації та мотивації освітнього процесу, проблемне навчання та рольові ігри. Студенти розігрують ситуації зустрічі пацієнтів та лікарів, лікарів та родичів пацієнтів, фармацевтів та покупців. Таким чином майбутні фахівці медичного профілю розвивають комунікативні навички та рефлексію, що підвищує їхню готовність до реальних умов професійної діяльності.

З метою формування комунікативних навичок на заняттях студенти-іноземці презентують усні висловлювання на запропоновані викладачем теми: „Назви фахівців у галузі медицини”, „Терміни на позначення методів і способів обстеження та лікування”, „Стационарне й амбулаторне лікування”, „Медико-технічні терміни” „Назви медичних інструментів” та інші. Такі повідомлення повинні супроводжуватися відеопрезентацією, студенти їх готують самостійно вдома, адже самостійна робота – це невід’ємна частина навчального процесу, що сприяє поглибленню й розширенню знань, посиленню інтересу до пізнавальної діяльності, формуванню творчої особистості спеціаліста, здатного до самовдосконалення та самоосвіти.

Отже, формування комунікативної компетентності є важливою умовою професійної підготовки студентів-іноземців, це процес цілісний і багатограний. Досягти високого рівня комунікативної компетентності – це особливе завдання, що виконують студенти разом з викладачем упродовж вивчення української мови як іноземної в медичному ЗВО.

Література

1. Леонова Н. С. Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентнісно орієнтованого навчання // Вивчаємо українську мову та літературу. 2013. № 1. С. 2 – 6.
2. Томіленко Л. М. Термінологічна лексика в сучасній глумачній лексикографії української літературної мови: [монографія]. Івано-Франківськ: Фоліант, 2015, 160 с.

Крюкова Є.С.,
к. пед. н., доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2,
Амерідзе О.С.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В НЕМОВНИХ ЗВО

Актуальність використання дистанційних курсів у процесі навчання визначається потребою нових форм і засобів оволодіння іноземними мовами в епоху інформаційної цивілізації. Можна відзначити, що на сьогодні її розвиток ґрунтується на телекомунікаційних технологіях. Вони стрімко розвиваються й вимагають постійного вдосконалення професійних знань і методичного забезпечення процесу навчання. Використання нових технологій у навчально-педагогічному процесі становить інший етап у теорії та практиці методики викладання іноземних мов. Прагнення викладачів задовольнити потреби студентів немовних спеціальностей щодо вдосконалення знань іноземної мови шляхом використання можливостей комп'ютерних технологій призводить до появи нових форм навчання. Однією з таких форм є дистанційне навчання з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж.

Термін «дистанційне навчання» вживається для таких форм навчання, при яких передавання інформації від викладача до студента відбувається на відстані за допомогою технічних засобів зв'язку [2]. Слід зазначити, що останнім часом широко використовується ще один термін, який замінює словосполучення «дистанційне навчання» з прямим незалежним використанням інтернет-технологій в освітньому процесі, а саме «E-learning» (електронне навчання). Цей термін часто зустрічається не тільки на сайтах різних онлайн-курсів, але й у політичних, економічних, соціально-культурних статтях тощо.

Термін прийшов з англійської мови та передбачає навчання з використанням комп'ютера або ноутбука. За такою ж аналогією існують подібні: «M-learning», що передбачає використання мобільного телефона для навчання, «U-learning» або «ubiquitouslearning» (повсюдне навчання), «Ubiq» (BeOneUbiq) являє собою багатифункціональний мобільний застосунок, спрямований на поліпшення навичок для опрацювання конкретних тем.

Такі навчальні сайти та мобільні застосунки дають змогу студентам удосконалювати свою комунікативну компетенцію у вивченні іноземної мови. Ці ресурси надають можливість з'ясувати наявний вихідний рівень мовної підготовки студента й простежувати динаміку зростання її показників за такими параметрами: фонетика, лексика, граматики, а також за видами мовленнєвої діяльності.

Однак слід виокремити певні недоліки використання тільки дистанційного навчання для удосконалення мовленнєвої підготовки студента. Основне завдання для досягнення цілей навчання – докладання зусиль тих, хто навчається. Саме тому потрібним є високий рівень самоорганізації, відповідальності та самодисципліни. Отже, дистанційне навчання упроваджено для тих, хто знає, чого хоче домогтися, у кого є чітко визначена мета, хто вміє навчатися самостійно.

Саме тому доцільно розглянути таку сучасну форму навчання іноземним мовам, як «змішане навчання» (blended learning). Ця форма навчання передбачає оптимальне поєднання дистанційних форм навчання в самостійному режимі та занять під керівництвом викладача в аудиторії. Змішане навчання підвищує рівень зацікавленості та активності студентів, а викладач має змогу коригувати навчальний процес, спостерігаючи динаміку навчання під час аудиторних занять. У процесі змішаного навчання викладач також має змогу керувати та контролювати самостійну роботу студентів в онлайн-режимі, передавати свої знання й досвід, організовувати взаємодію між студентами курсу. Інтернет-зв'язок між викладачем і студентом може здійснюватися за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій, таких як відеодзвінки, відеочати, відеоконференції тощо [3].

Головною метою викладача при викладанні іноземної мови є створення оптимальних умов для опанування студентами мовленнєвих умінь та навичок, формуванні та вдосконаленні комунікативної компетенції. Дистанційне навчання в контексті змішаного навчання забезпечує повну реалізацію вищезазначеної мети.

Слід зазначити, що обов'язком викладача, який реалізує дистанційну форму навчання в навчальному процесі, крім володіння мовленнєвою лінгвістичною компетенцією, а також розуміння та орієнтування в специфіці механізмів мовленнєвої іншомовної діяльності в навчальному процесі, є знання контенту курсів для дистанційного навчання та володіння методами навчання за допомогою комп'ютера й мережевої комунікації [1].

Проаналізувавши наукові роботи та публікації, присвячені дистанційним формам навчання, було встановлено низку особливостей, притаманних використанню дистанційного навчання в процесі викладання іноземних мов в умовах змішаного навчання:

- створення віртуального середовища для вивчення іноземної мови, яке, в свою чергу, симулює природне мовленнєве середовище країни, мова якої вивчається;
- можливості візуального занурення студентів у навчальний матеріал;
- автентичність матеріалів і завдань до них; технологічність (навчання з використанням сучасних програмних і технічних засобів);
- динамічність або можливість зміни контенту дистанційного навчання відповідно до потреби;
- необмежена кількість суб'єктів комунікації, зокрема з носіями мови, з країнами, мова яких вивчається.

Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що на сьогодні більшість викладачів іноземних мов визнають той факт, що традиційна форма викладання англійської мови малоефективна, не є достатньою для застосування отриманих знань на практиці та одноманітна. Нове покоління студентів пізнають світ за допомогою новітніх комп'ютерних технічних пристроїв, легко володіють комп'ютерними вміннями та навичками. Саме дистанційне навчання повністю забезпечує такі вимоги завдяки інтенсивним методикам, логічно побудованим й точно організованим в поєднанні з сучасними провідними технологіями.

Література

1. Downes, S., *Connectivism and Connective Knowledge*. 2011. 130 с.
2. Pappas, C. *How To Write Perfect eLearning Scripts*. Article: *E-learning Industry*, 2016. С. 31-35.
3. Perraton, H., Potashnik, M. *Teacher education at a distance*. *Education*. 1980. 34 с.

Куліш І.М.,

к. пед. н., доцент, завідувач кафедри іноземних мов,

Некоз І.В.,

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна

РОЛЬ ВХІДНОГО ТА ПРОМІЖНОГО ТЕСТУВАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Розглядається проблема оцінювання у навчальному процесі, зокрема, аспекти вхідного та проміжного тестування з іноземної мови студентів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Виокремлюються деякі важливі функції тестування в навчальному процесі закладу вищої освіти, а також певні функції зворотного зв'язку для студентів. Звернено увагу на результати проведених тестувань та шляхи вирішення проблем вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: оцінювання, вхідне тестування, проміжне тестування, зворотній зв'язок, іноземна мова професійного спрямування, ЗНО з іноземної мови.

Вступ. Оцінювання відіграє важливу роль в освітньому процесі. Визначаючи рівень знань, умінь та навичок студентів, оцінювання допомагає сформувати стратегії для покращення процесу викладання і процесу навчання. Оцінювання студентів розглядається як процес збору показників навчання, який проводиться планово та систематично з метою отримання оцінки навчання студента [1]. Оцінювання визначають як процес збору даних для кращого розуміння переваг та недоліків навчання студентів (Harris and Hodges, 1995). Цей процес називають потужним навчальним інструментом, який може покращити навчання студентів [2].

Огляд літератури. Дослідники розглядають підсумкове та формувальне оцінювання, де перший вид підсумовує результати навчання, щоб надати йому оцінку, а другий вид визначає аспекти навчального процесу, щоб спланувати та поглибити наступні його етапи [1]. Крім цього, методисти розділяють внутрішнє оцінювання, яке організовується та проводиться викладачами в рамках навчального процесу, та зовнішнє оцінювання, яке розробляється поза межами навчального закладу та може проводитись на національному рівні [3]. Водночас дослідники зауважують, що існують змішані або гібридні форми оцінювання, тобто, форми, які поєднують риси внутрішнього та зовнішнього оцінювання.

Для досягнення мети оцінювання має відповідати певним вимогам, серед яких дослідники виокремлюють обґрунтованість, надійність, прозорість та зручність використання [4]. Оцінювання навчання та викладання іноземної мови виявляє рівень володіння студентами іншомовним навичками, проблеми в оволодіння іноземною мовою, ефективність навчального процесу [5].

Для оцінювання досягнень студентів з іноземної мови застосовуються різноманітні тести. Методисти Британської ради виокремлюють ряд чинників для долучення тестів у навчальний процес, зокрема, вивчення іноземної мови. Тест надає цінну інформацію викладачеві про те, на якому етапі перебувають студенти у їхньому вивченні мови. Тест може вплинути на те, що робитиме викладач далі, допомагає викладачеві вирішити, чи навчальний процес є ефективним та визначити, який навчальний матеріал варто повторити. Тест також надає можливість студентам зрозуміти, що вони знають, а який навчальний матеріал потребує повторення [6].

Проблема тестів та тестування стала темою активного обговорення в системі освіти України протягом останніх років. Ставлення до цього виду контролю неоднозначне як серед

психологів, так і методистів. У вищій освіті цей вид контролю застосовується як при вступі у заклад, так і під час проведення семестрового контролю та поточної перевірки рівня знань та умінь студентів. Слід виокремити деякі важливі функції тестування в навчальному процесі закладу вищої освіти:

- визначення рівня знань, умінь та навичок студентів при вступі у заклад вищої освіти на освітній ступінь бакалавра, магістра, доктора філософії;
- визначення рівня знань, умінь та навичок студентів, набутих ними під час вивчення курсу певної дисципліни;
- визначення рівня знань, умінь та навичок студентів, набутих ними під час вивчення певної теми певної дисципліни;
- оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів з метою визначення найкращих студентів під час проведення студентських олімпіад;
- оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів з метою визначення ефективності навчального процесу з певної дисципліни.

Крім необхідної інформації, яку дають результати тестування з метою оцінювання та контролю рівня знань, умінь та навичок студентів, тести виконують певні функції зворотного зв'язку для студентів:

- визначення певного обсягу набутих знань, умінь та навичок з певної дисципліни;
- визначення своїх досягнень та прогалин у набуванні знань, умінь та навичок з певної дисципліни;
- визначення свого прогресу з набування знань, умінь та навичок з певної дисципліни;
- повторення певного матеріалу протягом виконання самого тесту.

Таким чином, тестування є важливим джерелом інформації як для викладача, так і для студента, виконуючи при цьому як функцію оцінювання, так і функцію навчання.

Матеріали й методи. Вивчення іноземної мови в освітньому процесі закладу вищої освіти має особливе значення, оскільки іноземна мова набуває фахового спрямування під час вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» («Іноземна мова фахового спрямування», «Ділова іноземна мова», тощо) та наукового спрямування під час вивчення дисципліни «Основи наукової комунікації іноземною мовою» («Основи ділової комунікації іноземною мовою»). Тестування з іноземної мови не проводиться на етапі вступу до закладу вищої освіти на освітній ступінь бакалавра немовних спеціальностей. Проте, тестування з іноземної мови стало обов'язковим для вступу на спеціальності на освітній ступінь магістра. Перелік цих спеціальностей розширюється в рамках реформування вищої школи та має на меті збільшити значення володіння іноземною мовою сучасними фахівцями різних спеціальностей.

Останні два роки під час проведення вступної кампанії на освітній ступінь магістра проводилося пілотне тестування з англійської мови, яке включало два розділи, а саме, читання та використання мови. Не всі студенти достатньо підготовлені до складання ЗНО з іноземної мови, оскільки навчальні плани та програми різних спеціальностей та різних закладів вищої освіти мають різну кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови та різну тривалість вивчення цієї дисципліни. Найбільш підготовленими до тестів ЗНО з англійської мови будуть студенти, які вивчають іноземну мову протягом чотирьох років навчання у закладі вищої освіти. Студенти, які вивчають іноземну мову лише протягом двох років, можуть відвідувати курси щодо підготовки до ЗНО з іноземної мови або факультативні заняття.

Оскільки ЗНО з іноземної мови для вступу на освітній ступінь магістра стає обов'язковим, цей факт впливає на формування програм з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». Тобто, слід переглянути наявні програми з метою внесення модулів англійської мови загального спрямування, підготовки до тестування та тренування з

тестування. З метою визначення рівня іншомовної компетентності першокурсників різних спеціальностей Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького на початку навчального року було проведено вхідне тестування студентів, для яких іноземна мова не є профільним предметом (табл. 1).

Таблиця 1

Результати вхідного тестування (2019)

ННІ	Кількість студентів	Рівень: Elementary (%)	Рівень: Pre-Intermediate (%)	Рівень: Intermediate
ННІ ПСРМ	84	57%	42%	1%
ФОТІУС	52	25%	56%	19%
ННІПАН	48	56%	44%	0%
ННІУФСК	44	16%	61%	23%
ПФ	47	72%	24%	4%
Усього	275	47%	45%	8%

Проведене вхідне тестування надає інформацію про рівень іншомовних навичок студентів, які обрали спеціальності, де іноземна мова не є профільним предметом; для порівняння ми обрали три інститути та два факультети університету, а саме, навчально-наукові інститути:

- педагогіки, соціальної роботи та мистецтва;
- природничих і аграрних наук;
- української філології та соціальних комунікацій;
- та факультети:
- обчислювальної техніки та управляючих систем;
- психологічний.

Майже половина студентів має початковий рівень (47%) та майже така ж кількість студентів – нижче середнього (45%). Середній рівень продемонстрували 8% студентів. Слід зауважити, що в межах підрозділів ці показники значно різняться. Так, найвищий відсоток студентів мають середній рівень іншомовної компетентності в інституті української філології та соціальних комунікацій (23%), що можна пояснити наближеністю спеціальності до іншомовної філології, а також факультет обчислювальної техніки і управляючих систем (19%), що, напевно, пояснюється безпосереднім зв'язком ІТ-спеціальностей з англійською мовою. Найнижчий відсоток студентів мають середній рівень іншомовної компетентності в інституті природничих і аграрних наук та інституті педагогіки, соціальної роботи й мистецтва (0% та 1% відповідно), що пояснюється переважно сільським контингентом абітурієнтів зазначених підрозділів та проблемами сільської школи в цілому.

Наприкінці першого семестру першокурсники пройшли проміжне тестування, метою якого було знову визначити рівень іншомовної компетентності (табл. 2).

Таблиця 2

Результати проміжного тестування (2020)

ННІ	Кількість студентів	Рівень: Elementary (%)	Рівень: Pre-Intermediate (%)	Рівень: Intermediate
ННІ ПСРМ	70	31%	53%	16%
ФОТІУС	28	7%	64%	29%
ННІПАН	31	29%	65%	6%
ННІУФСК	31	3%	61%	36%
ПФ	41	63%	32%	5%
Усього	201	47%	44%	9%

Результати проведеного тестування тих студентів, які зареєструвалися вчасно та пройшли тестування вказує на те, що в цілому співвідношення рівнів іношомовної компетентності не змінилися. Цей факт може свідчити про такі причини: недостатню кількість навчального навантаження на іноземну мову, нетривалий час після проведення вхідного тестування, недостатню вмотивованість студентів для вивчення іноземної мови, неефективний розподіл студентів на підгрупи тощо. Проте, детальні дані за підрозділами, показують певну ефективність навчального процесу в зазначених підрозділах. Так, у чотирьох підрозділах університету значно збільшилася кількість студентів з рівнем іношомовної компетентності нижче середнього на фоні зменшення кількості студентів з початковим рівнем.

Висновки. Тестування є важливим джерелом інформації як для викладача, так і для студента, виконуючи при цьому як функцію оцінювання, так і функцію навчання. Результати вхідного тестування спонукають до створення різнорівневих груп для вивчення англійської мови, проте, враховуючи низький відсоток студентів з середнім рівнем іношомовної компетентності, вважаємо за доцільне створення груп середнього рівня лише в ННІ УФСК та ФОТІУС. Для інших зазначених підрозділів доцільним буде розподіл студентів на групи з початковим рівнем та рівнем нижче середнього. У випадках різнорівневих академічних груп доречним буде застосування індивідуальних завдань та диференційованого підходу в навчальному процесі.

Результати проміжного тестування студентів вказують на те, що в цілому співвідношення рівнів іношомовної компетентності не змінилися. Цей факт може свідчити про недостатню кількість навчального навантаження на іноземну мову, нетривалий час після проведення вхідного тестування, недостатню вмотивованість для вивчення іноземної мови, неефективний розподіл студентів на підгрупи.

Вважаємо, що тестування варто проводити регулярно в кінці кожного семестру для оцінювання як можливостей студентів, так і ефективності навчального процесу в кожній конкретній ситуації.

Література

1. EPPI-Centre Social Science Research Unit UCL Institute of Education, University College London. – 2002. – Retrieved from: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>.
2. Fuentealba C. The role of assessment in the student learning process. – J Vet Med Educ. 2011 Summer; 38(2):157-62. doi: 10.3138/jvme.38.2.157. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22023924>.
3. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. – 2013. – Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>.
4. Fuentealba C. The role of assessment in the student learning process. – Journal of Veterinary Medical Education, V. 38(2):157-62. – 2011. – Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22023924>.
5. Tosuncuoglu I. Importance of Assessment in ELT – 2018. – Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/327042964_Importance_of_Assessment_in_ELT
6. British Council. – Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/testing-assessment>

Лелет І. О.,
доцент кафедри «Філологія»,
Одеський національний морський університет,
м. Одеса, Україна

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дослідження показують, що студенти навчаються краще, коли вони активно беруть участь у навчальному процесі, а не просто пасивно слухають лекцію в Інтернеті. Однак пандемія коронавірусу змусила повірити в те, що, на думку багатьох, ніколи не могло би відбутися: онлайн-курси широко замінюють традиційні програми. У даній роботі розглядаються переваги та недоліки онлайн-навчання для студентів.

Дистанційне навчання визначається як різновид відкритого навчання за допомогою комп'ютера й засобів зв'язку, що забезпечує інтерактивність викладачів та студентів на різних етапах навчання та індивідуальну роботу студентів з матеріалами, більшість з яких підготовлена викладачами.

Дистанційна освіта визнана у всьому світі завдяки розвитку технологій. Дистанційне навчання стає альтернативою в освіті, промисловості, великих корпораціях тощо. Але екстрене перенесення навчання в дистанційний формат в умовах пандемії має суттєві відмінності від правильно спланованого онлайн-навчання на основі, наприклад, масових відкритих онлайн-курсів. Навчальні заклади змушені працювати зі студентами дистанційно з метою зниження ризиків поширення коронавірусу та повинні усвідомлювати цю різницю при оцінці ефективності онлайн-навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій.

Система дистанційної освіти, як і будь-яка система, не є досконалою та має свої переваги та недоліки.

Переваги дистанційного навчання:

- Дистанційне навчання не вимагає від студентів поїздки до навчального закладу, їм просто необхідно мати доступ до Інтернету, щоб бути присутніми на лекціях, практичних заняттях тощо. Це економить студентам і час, і гроші, даючи змогу навчатися й виконувати аудиторні завдання в себе вдома.
- Інтернет-класи дають змогу студентам гнучко керувати навчанням, таким чином вони мають можливість організувати час для своїх занять та інших обов'язків.
- Навчання в Інтернеті дає змогу студентам дізнатися більше про навчальні можливості Інтернету та вдосконалювати свої навички роботи з комп'ютером, платформами, що робить їх більш обізнаними з технологіями. Вони можуть також використовувати цей додатковий досвід та знання в інших аспектах свого життя.
- Дистанційне навчання організовує самостійне навчання у своєму власному темпі. Це також зменшує напругу з боку студента.

Недоліки дистанційного навчання:

- Існує ризик, що студентам не буде вистачати дисципліни, якої слід дотримуватися при такому навчанні. Оскільки заняття відбуваються в Інтернеті, існує багато факторів відволікання, що можуть перешкоджати зосередженню студентів на уроці. Також інколи спостерігаються прояви нечесності серед студентів в Інтернеті.
- Оскільки дистанційне навчання повністю залежить від комп'ютерів та технологій, будь-які труднощі з обладнанням чи під'єднанням заважатимуть прогресу студентів при дистанційному навчанні.

- Взаємодія через Інтернет, де бракує соціальної контактності та навичок комунікації, відрізняється від традиційного навчання віч-на-віч.

Існують два основні підходи до здійснення дистанційного навчання – асинхронне та синхронне навчання.

До синхронних засобів навчання належать відеоконференції. У процесі синхронного навчання викладач і студент одночасно беруть участь у навчальному процесі, але поділяються вони лише територіально. Зв'язок здійснюється через Інтернет. Синхронне навчання дає змогу моделювати звичний навчальний процес. Таке навчання схоже на класичну модель навчання у закладі вищої освіти і відрізняється лише тим, що учасники онлайн-сесій зазвичай перебувають на відстані один від одного.

Асинхронними засобами навчання можна вважати електронну пошту, блоги, форуми, відео- та аудіоподкасти, онлайн-тестування тощо. Асинхронне навчання передбачає роботу викладача та студента в різний час. Спілкування між студентом та викладачем, передача інформації здійснюється за допомогою електронної пошти, аудіо- та відеозаписів тощо.

Існують численні переваги й недоліки як у синхронному режимі, так і в асинхронному режимі дистанційного навчання.

Переваги дистанційного синхронного засобу комунікації:

- найкраще наближається до очного формату та найменше відрізняється від традиційного способу навчання для студентів;

- особиста взаємодія та можливість для студента проявляти активність з метою уточнення деталей тощо;

- можливість оцінювати реакцію студентів, підбирати зручний для групи темп.

Ефективність того, наскільки добре студенти розуміють зміст курсу, більше залежить від викладача.

Недоліки синхронного навчання: студенти повинні бути онлайн у певний час, і тому їхнє навчання повинно відповідати певному графіку навчання. Студенти не можуть отримати доступ до контенту тоді, коли їм подобається. Крім того, через синхронне навчання в групі в реальному часі деякі студенти можуть відчувати, що викладач не приділяє їм окрему увагу, коли вони її потребують, наприклад, якщо є якась частина початкового матеріалу, яку вони повністю не розуміють.

Переваги асинхронних засобів комунікацій у дистанційній освіті пов'язані із накопиченням знань і обміном інформації. З психологічної точки зору, студенти можуть відчувати себе більш вільно, перебуваючи в неформальній обстановці поза навчальним закладом, заздалегідь формулювати свої думки, не боячись бути неправильно сприйнятими. Незалежність від часу й місця є важливою перевагою, проте часто має недоліки, коли мова йде про контроль і дисципліну. В асинхронних засобах комунікацій відсутній безпосередній зв'язок. Студенти не мають можливості задовольнити потребу в емоційному контакті, що провокує виникнення негативних переживань, пов'язаних з невизначеністю процесу навчання.

Нові реалії сучасного життя потребують більшої гнучкості навчання та розвитку інформаційних технологій. Подальша академічна та дистанційна освіта створює можливості для розвитку вищих навчальних закладів з метою розширення сфери їхньої компетенції та диверсифікації пропонуваного програм.

Література

1. Online Learning – What is it and how does it work? [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.educations.com/study-guides/study-online/>

2. Report on academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0252_EN.html.

*Міняйлова А.В.,
к. пед. н., доцент, завідувачка кафедри сучасних мов,
Шляхтіна О.С.,
старший викладач кафедри сучасних мов,
Навчально-науковий гуманітарний інститут,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова
м. Миколаїв, Україна*

ОСНОВНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Розкрито сутність і завдання оцінювання як важливої складової навчального процесу. Окреслено особливості дистанційної форми навчання у закладах вищої освіти в умовах карантину, запровадженого урядом України через пандемію. Проаналізовано основні методи оцінювання в процесі дистанційного викладання англійської мови для спеціальних цілей.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційна форма навчання, англійська мова для спеціальних цілей, методи оцінювання, заклади вищої освіти.

Пандемія COVID-19 спонукала до виникнення нових умови для організації освітнього процесу на всіх рівнях, зокрема у закладах вищої освіти. Пристосування до реалій та перехід на дистанційність як основну форму навчання змусили викладачів переорієнтуватися на нові методи викладання та оцінювання знань, вмінь та навичок студентів. Ця трансформація не була простою, оскільки, як виявилось, система освіти не готова до таких радикальних змін, і викладачі зіткнулися з великою кількістю методичних та організаційних проблем. Однією з таких проблем є оцінювання знань, умінь та навичок студентів в умовах дистанційного навчання, зокрема з англійської мови для спеціальних цілей (ESP).

Оцінювання є важливою складовою процесу навчання. Оцінювання в навчанні ESP – це процес збору, аналізу та інтерпретації інформації про викладання та навчання з метою прийняття зважених рішень, що сприяють підвищенню успішності студентів та успіху освітніх програм. Для викладачів «оцінювання» – це процес збору інформації, який точно відображає, наскільки студент досягає очікувань певного курсу [2; 57]. Без ефективної програми оцінювання неможливо зрозуміти, чи навчилися студенти, чи ефективним є викладання, як найкраще задовольнити навчальні потреби студентів.

Якість оцінювання в навчальному процесі має глибокий та чітко встановлений зв'язок з успішністю студентів. Дослідження показують, що регулярний моніторинг успішності студентів та зворотній зв'язок є надзвичайно важливими для підвищення ефективності навчального процесу. Конкретні пропозиції були надані низкою досліджень щодо методів оцінювання та факторів, що впливають на них: П.Рі-Діккенс, К.Жермен, Ф.Джинесі, Дж.Апшур, Дж.М.О'Маллі, Л.Вальдес-Пірс та ін. Проблема оцінювання в процесі дистанційного навчання присвятили свої дослідження зарубіжні методисти: П.Шанк, Дж.Гайтан, Б.Мак-Евен, М.Роблз, С.Браатен та ін. Проте, проблема оцінювання в процесі дистанційного навчання студентів ESP ще не є достатньо розробленою й потребує подальшого дослідження та удосконалення методів. Тому ми ставили за мету проаналізувати основні методи оцінювання в процесі дистанційного викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP).

Оцінювання знань в умовах дистанційного навчання вимагає дещо іншого підходу, ніж підхід до традиційного навчання. Не існує унікальних методів оцінювання, які були б оптимальними для будь-яких навчальних ситуацій. Проте, є певні вимоги, яким мають

відповідати всі методи оцінювання. Перш за все, оцінювання повинно мати на меті допомогти студенту досягти успіху в навчанні, зокрема англійської мови. По-друге, результатом оцінювання має бути прийняття рішення про те, як змінити підхід до навчання, щоб допомогти студентові набути нових навичок.

Оскільки методи оцінювання повинні відповідати рівню бажаних компетенцій, оцінювання в процесі дистанційного навчання вимагає від педагогів модифікації своїх методів навчання, і, можливо, відходу від традиційного навчання.

Вибір методів оцінювання знань, умінь і навичок студентів у процесі дистанційного навчання ESP зумовлюється особливостями навчального процесу в дистанційному режимі, а саме: 1) студенти можуть мати різний рівень якості інтернет-зв'язку; 2) викладач обмежений у контролі академічної доброчесності студентів; 3) труднощі в опрацюванні письмових завдань від студентів, надісланих на електронну пошту викладача (студенти різних груп одночасно надсилають виконані роботи без позначення виду роботи, теми, номеру групи, а часто й з використанням вигаданих імен для своїх поштових скринь, що ускладнює процес ідентифікації).

З урахуванням вищезазначених особливостей дистанційної форми навчання ефективними є такі методи оцінювання знань, вмінь й навичок студентів у процесі вивчення ESP:

1. Тест

Тест – це традиційний інструмент оцінювання. Крім того, у поєднанні з технологіями він є ефективним способом залучення студентів до навчання. Запитання у тестах можуть мати різну форму, наприклад, вибір із кількох варіантів або заповнення пропусків. Однією з переваг тестів є те, що вони короткі та їх легко оцінити. Іншим є те, що порядок та варіанти запитань можна рандомізувати, тому тести для кожного студента є унікальними. Можливо вбудувати тест перевірки знань у модуль або зробити остаточний оціночний тест у кінці курсу, щоб перевірити загальну успішність студентів. Щоб запобігти списуванню під час виконання тесту, доцільним є обмежити час, відведений на його виконання.

2. Відкриті завдання

Питання, на які необхідно дати розгорнуту відповідь, є одним з найпопулярніших методів якісного оцінювання. Також ефективним він залишається в умовах дистанційного навчання. Такі завдання спонукають студентів висловлювати свої думки, почуття та одночасно перевіряють загальне розуміння теми, навички письмового мовлення, знання граматики та обсяг лексичного запасу студентів. Цей метод оцінювання стимулює критичне мислення та вимагає від студентів тривалого часу на обдумування, упорядкування та складання відповідей.

3. Онлайн-інтерв'ю

Під час коротких інтерв'ю студенти можуть продемонструвати свій рівень володіння мовою. Іноді може бути корисним проведення групових співбесід, наприклад, для командних проєктів.

4. Діалогове моделювання

Моделювання діалогу – це спосіб навчити й оцінити вміння студентів вести діалог у професійному та побутовому середовищі. Створення бесід, заснованих на конкретних ситуаціях, з якими студенти можуть зіткнутися в майбутньому, надає їм можливості опрацювати їх і забезпечує практику формування реакцій та швидких відповідей, а викладачеві – оцінити навички діалогічного мовлення студентів.

5. Презентації

Презентації, на нашу думку, є одним із найефективніших методів оцінювання знань, вмінь і навичок студентів при дистанційному навчанні ESP. Підготовка презентації стимулює студентів застосовувати здобуті раніше знання. Проведення презентації розвиває навички говоріння і взаємодії з аудиторією. Щодо оцінювання, то викладач має змогу

проаналізувати рівень володіння професійної лексикою, вміння правильно будувати та вживати граматичні конструкції, розвиток навичок мовлення.

6. Ведення чату

Ведення англомовного групового чату зі студентами у Viber/Telegram/WhatsApp мотивує вживати розмовні елементи англійської мови, розвивати навички спілкування й дає змогу викладачеві оцінити рівень володіння студентами англійською мовою.

7. Взаємооцінювання

Використовуючи цей метод оцінювання, викладач пропонує студентам переглянути та відредагувати письмові роботи один одного. Такі заходи дають кожному учаснику можливість побачити не тільки помилки іншого, а й свої власні та проаналізувати їх.

Кожен із зазначених методів оцінювання є доцільним для дистанційної форми навчання ESP, але вони набувають найбільшої ефективності в комплексному застосуванні.

Таким чином, запровадження дистанційної форми як основної форми навчання змушує викладачів пристосуватися до нових умов, упроваджувати оптимальні підходи до викладання та оцінювання знань, вмінь і навичок студентів у процесі вивчення англійської мови для спеціальних цілей.

Література

1. Gaytan J. Effective online instructional and assessment strategies / J. Gaytan, B. McEwan. // The American Journal of Distance Education. – 2007. – № 21. – Pp. 117–132.
2. Genese F. Classroom-based Evaluation in Second Language Education / F. Genese, J. Upshur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 286 p.
3. Robles M. Online assessment techniques / M. Robles, S. Braathen // Delta Pi Epsilon Journal. – 2002. – № 44. – Pp. 39–49.
4. Shank P. Four typical online learning assessment mistakes. *Assessing online learning: Strategies, Challenges and Opportunities* / P. Shank. – Madison, WI: Magna Publications, 2009. – Pp. 4–9.

*Московчук Н. М.,
к. пед. н., ст. викладач кафедри лінгвістичної підготовки,
Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова,
м. Одеса, Україна*

МОДЕЛЬ УКРАЇНОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У межах питання формування «мовної особистості» на рівні вищої школи набуває особливого значення проблема україномовної підготовки іноземних майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Основною метою загальнодержавної освітньої політики України є конкурентоспроможність на світовому ринку праці та партнерські відносини з представниками закордонних освітніх систем розвинених країн світу. У результаті активізації співробітництва України з іншими державами світу за останні роки значно збільшилась кількість іноземних студентів, які бажають здобути фах у ЗВО України. Вища школа ставить перед собою завдання вдосконалення переліку та якості освітніх послуг, які мають задовольнити потреби іноземних майбутніх фахівців. Під час набуття професійних компетенцій у технічних ЗВО необхідно приділяти особливу увагу розвитку комунікативних здібностей, що реалізуються в освітньому процесі та в подальшій професійній діяльності. Саме україномовна підготовка іноземних студентів на високому професійному рівні є показником самодостатності та великого потенціалу національної освітньої системи.

Метою україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей є формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Означену мету визначаємо як кінцеву. Формуванню україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей передують досягнення проміжних цілей: формування соціокультурної компетенції майбутніх іноземних фахівців у галузі освітньо-професійного спілкування українською мовою; формування стійкої мотивації до україномовної комунікації в процесі професійної підготовки та позитивного ставлення до української мови як мови навчання; формування професійно-комунікативної компетенції у видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, діалогова діяльність), формування здатності до самодіагностики й діагностики досягнень інших майбутніх іноземних фахівців в україномовній професійно-мовленнєвій підготовці.

У процесі розробки моделі та експериментальної методики було враховано сучасні наукові положення щодо визначення і взаємозв'язку мети та змісту професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, а також визначено зміст моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, що полягає у:

1) психологічній підготовці майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей до освітньо-професійної діяльності в умовах україномовного середовища, прийнятті іноземними студентами нових форм організації освітнього процесу; дотриманні ними формальних вимог освітнього процесу; пропедевтичному засвоєнні умінь у видах мовленнєвої діяльності та накопиченні словникового запасу для комунікації в освітньо-професійній та соціально-культурній галузях діяльності; реалізації особистих інтересів, цінностей, настанов, здібностей; накопиченні іноземними студентами культурологічних знань; володінні мовним етикетом українською мовою, зокрема нормами професійного спілкування; вмінні коригувати власні комунікативні вміння відповідно до системи культурних норм і правил україномовного середовища; вмінні ефективно усувати непорозуміння і проблемні ситуації, викликані культурними відмінностями; активній участі в соціальному й культурному україномовному житті студентського середовища.

2) формуванні цілей і ціннісних орієнтацій майбутнього іноземного фахівця: позитивного й адекватного сприйняття реалій україномовного середовища; самосвідомості та здатності до самоконтролю; загальної комунікативної культури майбутнього іноземного фахівця; поваги до особистості співрозмовника в процесі міжкультурної комунікації; вміння в процесі професійного спілкування встановлювати схожість і відмінності між рідною та українською культурами; вміння ігнорувати негативні стереотипи в процесі комунікації; прагнення до покращення результатів своєї діяльності; потреби в спілкуванні, домінуванні, розширенні світогляду, засвоєнні та систематизації знань; постійної розумової напруги та потреби долати нові труднощі; усталеної мотивації до україномовної підготовки; вміння мотивувати себе в освітній та професійній діяльності, переконувати себе в необхідності її здійснення, акцентувати власну увагу на тому, що навчання та його результати важливі особисто для нього; широких соціальних мотивів, розуміння сенсу та усвідомлення важливості україномовної підготовки; здатності проявити в навчанні власну самостійність, ініціативність та активність;

3) формуванні мовленнєвих умінь (діалоговості діяльності, письма, говоріння, аудіювання) з урахуванням професійної спрямованості україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, засвоєнні типових синтаксичних конструкцій науково-технічного підстилю наукового стилю мовлення, засвоєнні лексико-граматичних особливостей текстів технічного дискурсу та норм сучасної української літературної мови, що відповідають тематиці й ситуаціям спілкування та інтенціям визначеного рівня володіння українською мовою як іноземною;

4) формуванні в майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей вміння адекватно оцінювати власні досягнення у процесі україномовної підготовки й досягнення інших іноземних студентів.

Схематичне зображення експериментальної моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей (див. рис. 1) відображає зв'язок мети, змісту, методів, принципів, етапів, педагогічних умов, критеріїв оцінювання рівнів (високий, задовільний, низький) сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

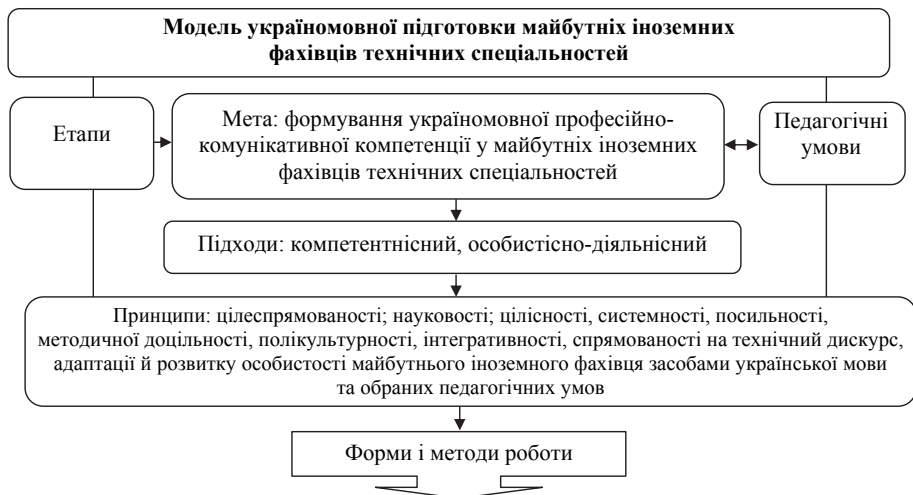




Рис. 1. Модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей

Отже, модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей – це цілісна структура, що з певною точністю відображає досліджуваний процес та сконструйована таким чином, що всі її елементи (мета, зміст, етапи, педагогічні підходи, принципи, умови та методи) перебувають у взаємодії та дають можливість реалізувати визначений освітній процес.

Література

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. : Высш. шк., 1976. 200 с.
2. Бадью А. Концепт моделі. Вступ до матеріалістичної епістемології математики / А. Бадью ; пер. з фр. А. Репа ; [наук. ред. С. Шкільняк]. К. : Ніка-Центр, 2009. 232 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 376 с.
5. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
7. Леві-Стросс К. Структурная антропология / Клод Леві-Стросс ; [пер. с фр. В. С. Иванова]. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
8. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : авт. дис. ... д-ра пед.наук : спец. 13.00.09 / Мартинова Р. Ю. К., 2007. 52 с.
9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. 448 с.
10. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: дис ...к. пед. наук, спец.:13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. К.: 2002. 18 с.
11. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970 – 1980. – Т. 4 : І-М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. 1973. 840 с.
12. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. К. : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
13. Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів освіти: авт.дис ...к. пед. наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Київський національний лінгвістичний університет. К.: 2001. 18 с.
14. Ушакова Н.І. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України/Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Точка доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php>
15. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури / Г. А. Шандригось. Електронний ресурс. Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/
16. Шихнабиева Т.Ш. Модели процесса обучения сельских школьников // Педагогическая информатика. 2006. № 4. С. 89–93.
17. Загороднюк Ю. Ціль // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. С. 706. 742 с.

Нестеренко Н.В.,
*ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Рассматриваются современные тенденции в преподавании иностранных языков: использование видеороликов на медицинскую тематику для интенсификации процесса изучения иностранных языков в неязыковом вузе. Данный метод способствует активному развитию коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: *формирования коммуникативной компетенции, деловое межкультурное общение, профессиональная деятельность, лексические и коммуникативные навыки.*

Современные международные взаимосвязи Украины с европейскими партнерами и выход нашей страны на европейский рынок делают иностранный язык одним из самых важных способов международного общения. Исходя из того, что иностранный язык необходим во всех сферах человеческой деятельности, существует острая проблема в подготовке квалифицированных специалистов, способных вести деловое межкультурное общение в разных сферах профессиональной деятельности. Медицинская сфера не является исключением в связи с тем, что существует постоянная взаимосвязь медицинских работников со своими иностранными коллегами.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что иностранный язык является ключом к успеху студентов-медиков. Рост спроса специалистов со знанием иностранных языков влечет за собой рост требований к эффективности и качеству их обучения. Именно поэтому выпускникам медицинских вузов необходимо профессиональное общение на иностранном языке, связанное с участием в научных международных конференциях, переговорах с представителями иностранных фармацевтических компаний, онлайн-конференций с иностранными коллегами, стажировкой за рубежом.

Коммуникативная компетенция является основной составляющей личности врача. Умение общаться на родном или иностранном языке существенно влияет на успех лечения. Обмен опытом, решение медицинских проблем мирового сообщества зависит от уровня коммуникативной подготовки каждого отдельного специалиста.

Всем известно, что наилучшим способом изучения иностранного языка является непосредственное погружение в язык путем формирования иностранного окружения, т.е. общение с носителями языка и использование навыков разговорной речи вне вуза. В случае отсутствия такого окружения, в нашем случае англоязычного, одним из лучших способов повышения коммуникативной компетенции студентов является использование видеоматериалов на занятиях по английскому языку.

Кроме того доказано, что в процессе общения зрительное восприятие является очень важным для понимания собеседника, так как оно наглядно демонстрирует ситуацию общения, а также имеет эмоциональную окраску. Исходя из этого, формирование коммуникативной компетенции невозможно без невербальных методов, которые обеспечивали бы получение информации одновременно по зрительному и слуховому каналам. Именно видеоматериалы синтезируют слуховой и зрительный материал, а также являются источником социокультурной и профессиональной информации. Видеоматериалы

не только представляют живую речь носителей языка, но и погружают учащихся в ситуацию, где они знакомятся с профессиональной деятельностью врача.

Нами был создан ряд заданий и список вопросов к отобранным видеороликам и студентам предлагалось поучаствовать в дискуссии на заданную тему.

Приведем пример: изучая тему «Столбняк», после прочтения текста студентам показывают видеоролик, в котором наглядно показан весь спектр симптомов, сопровождающих данное заболевание, таких как тризм, сардонический смех и опистотонус. Одной из учебных задач, решаемых с помощью видеоролика, является закрепление лексики и расширение словарного запаса. Видеоролик содержит визуальную информацию, которая красочнее иллюстрирует развитие данных симптомов, по сравнению с сухим текстом, что способствует лучше запоминанию этих терминов и упрощает процесс описания болезни. Видеоролик также может иметь сильное эмоциональное воздействие на студентов, стать стимулом для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой профессиональной деятельности с целью поиска дополнительной информации о методах заражения, проявления ранних симптомов и методах профилактики заболевания.

После просмотра видеоролика следует провести беседу, закрепить материал и развить коммуникативную компетенцию студентов. Выражая свою точку зрения, студенты хотят поделиться своими впечатлениями об увиденном, используя активную лексику занятия. Здесь целесообразно задать студентам вопросы следующего характера:

1. What is the cause of tetanus?
2. What are the ways of infection transmission?
3. What is the incubation period of tetanus?
4. What are the characteristic manifestations of the disease?
5. What drugs are administered in case of tetanus?
6. Why is this disease considered to be terminal?

Практический опыт показывает, что использование видеоматериалов эффективно влияет на развитие коммуникативной компетенции студентов. Наибольший интерес студенты проявляют в том случае, если материал коммуникативной работы базируется на выбранной ими специальности и дает им не только лексические и коммуникативные навыки, но и знания в профессиональной сфере. После просмотра видеоролика учащиеся получают наглядное представление о причинах возникновения заболевания, симптомах, диагностике, течении болезни, методах лечения и возможных осложнениях. Для того чтобы понять содержание увиденного, студентам необходимо приложить усилия, а интенсивность внимания влечет за собой запоминание. Таким образом, психологические особенности воздействия видеороликов усиливают процесс запоминания, а зрительная картинка помогает студентам запомнить характерные признаки болезни. Использование видеороликов на занятиях по английскому языку помогают студентам овладевать не только лексическим наполнением занятия, но и одновременно эффективными приемами профессионального общения. Именно это создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции у студентов.

Література

1. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища. Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. Вип. 1. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>.
2. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Н.І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – №2.
3. Щербина О. О. Особливості підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів до міжкультурної комунікації // Наукові записки. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 123. С. 221 – 229.

Окулова Л. О.,
доцент кафедри «Філологія»,
Одеський національний морський університет,
м. Одеса, Україна

К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА ИМЕННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Рассматриваются структурные типы именных словосочетаний, их семантика и частотность появления в текстах английских подязыков экономики и эксплуатации водного транспорта, их перевод в научно-техническом тексте.

Работая с научным текстом, переводчик воспринимает как отдельные словоформы, так и их различные комбинации. Именно к комбинациям относятся именные словосочетания. Словосочетания делятся на несколько типов: грамматические направленные словосочетания, конструкции с глаголом, лексически чистые словосочетания, к которым относятся именные словосочетания.

Многие исследователи утверждают, что именные словосочетания обладают наиболее высокой частотностью (О.Д. Митрофанова, Н.Э. Васильева) в силу того, что в научном тексте основные понятия и объекты определяются именными группами, а не глагольными конструкциями, которые дают более общую нейтральную характеристику.

Следует отметить и тот факт, что именные словосочетания являются единицами докоммуникативного уровня.

Можно говорить об их существовании в научном тексте в данном готовом виде. Именным словосочетаниям присуща лексическая связанность при отсутствии фразеологической связанности. Словосочетание не пропорционально соответствует ситуации, что характерно для предложения. Поэтому именные словосочетания следует изучать не только как единицы речи, которые появляются во время общения каждый раз вновь, а и как единицы языка или, по крайней мере, подязыка единицы кода. Словосочетания делимы, но одновременно они являются тесным семантическим и структурным единством, которое характеризуется некой смысловой целостностью, семантической законченностью и структурной обособленностью.

Именные словосочетания рассматриваются как языковые знаки текста, формирующие его смысл. Являясь единицами докоммуникативного уровня, именные словосочетания представляют собой единицы коммуникативного уровня уже в готовом виде, поскольку в каждое из них вложено определенное содержание.

В данном исследовании именным словосочетанием считается такое словосочетание, ядерным компонентом которого является имя существительное, а его определениями служат прилагательные или причастия, существительные (одно, два), существительные с предлогом. Выбор именных словосочетаний в качестве объекта исследования продиктован поэтому тем, что основными средствами номинации являются как именные лексемы, так и их сочетания в научном тексте. Новые понятия, технологические процессы, средства влияния на явления природы определяются в большинстве случаев именными словосочетаниями, а не отдельными словами. Кроме того, терминологический слой номинативных единиц научного текста определяется главным образом словосочетаниями, а не отдельными словами-терминами.

Исследовав структурные типы именных словосочетаний, их семантику и частотность появления в текстах английских подязыков экономики и эксплуатации водного транспорта (выборка объемом 500 тыс. словоупотреблений), можно заключить, что самой

многочисленной группой составляющих элементарного предложения являются именные словосочетания, т.е. комбинация имен (существительных и прилагательных) без глагола: *acceptable limits* (приемлемые ограничения), *additional tax depreciation* (дополнительное обесценивание налога), *current shortage* (текущий дефицит), *durable goods* (товар длительного пользования), *economic growth rate* (коэффициент экономического роста). Подобные единицы текста выражают непредикативные отношения и являются строительным материалом для предложения, номинативными средствами языка.

Номинативные единицы классифицируются различными способами. Однако, говоря о декодировании текста иноязычным реципиентом, необходимо выделить их основные структурные типы, при узнавании которых читатель мог бы быстро и правильно идентифицировать их в составе элементарного предложения. Наиболее простой и самой частотной структурой номинативных единиц является сочетание прилагательного с существительным: *economic instability* (экономическая нестабильность), *financial institutions* (финансовые учреждения), *high current yield* (высокая текущая выработка), *indirect subsidies* (косвенные дотации), *joint venture* (совместное предприятие). Такие структуры составляют около 40% в данной выборке. На втором месте находятся словосочетания типа существительное + существительное – около 21%: *labour cost* (стоимость труда), *market decline* (упадок рынка), *output growth* (рост продукции), *parent company* (компания-учредитель), *rate stability* (стабильность курса). Затем следует сочетание двух существительных, когда при втором из них есть предлог “of”, например, *ability of shipyards*, *the books of companies*, *the face of competitions*, *the levels of earnings*, *reduction of capital*.

Следующий тип структуры – «причастие + существительное»: *falling demand* (падающий спрос), *unlimited sale* (неограниченная продажа), *subsidized credit* (субсидированный кредит), *plunging prices* (спекулятивные цены), *over-supplied market* (перенасыщенный рынок). Следующие четыре типа представляют собой по существу вариант одного из первых трех основных типов конструкций. Варьирование осуществляется при помощи включения в состав словосочетаний указанных типов любого прилагательного перед двумя существительными: *severe recruitment problems* (серьезные проблемы комплектования личным составом), *tight cargo availabilities* (жесткие грузовые перспективы), *weaker cargo demand* (более слабый спрос на груз), *favourable credit terms* (выгодные условия кредитований), либо существительного перед двумя существительными: *transport equipment leasing* (лизинг транспортного оборудования), *key export terminal* (ключевой экспортный терминал), *export volume growth* (рост объема экспорта). Отсюда следует, что основной способ номинации в английском научно-техническом тексте состоит в соединении двух простых номинативных единиц без участия каких-либо служебных элементов. Среди кажущегося на первый взгляд множества именных конструкций научного текста выделяются лишь три основные типологические разновидности.

Данное исследование может служить предпосылкой для создания словарей-минимумов того или иного подязыка, что в свою очередь, является необходимым для работы переводчика.

Література

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури Частина II: Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. Вінниця: Нова книга, 2001. 304 с.
2. Корунець І.В. Theory and Practice of Translation. Вінниця: Нова книга, 2001. 447 с.
3. Черноватий Л.М. Переклад англійської технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2006. 296 с.

Рогальська-Якубова І.І.,
к. філол. н., ст. викладач кафедри лінгвістичної підготовки,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

РОЛЬ АПЛІКАЦІЙ І АЛЮЗІЙ У ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ПРОМОВАХ

Статтю присвячено розкриттю тем «Риторика і мистецтво презентації» та «Культура усного фахового спілкування», які є обов'язковими в програмі нормативної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Досліджується роль таких риторичних фігур, як аплікація, алюзія та ремінісценція в промовою Президентів України. Найчастіше можновладці посиляються на авторитетних іноземних політичних і громадських діячів чи на письменників. Метою цитувань та ремінісценцій є посилення мовленнєвого впливу на слухачів, спонукання до необхідних ораторові дій.

Ключові слова: політична промова, аплікація, алюзія, ремінісценція, риторичні фігури.

У зв'язку з загальною політизованістю суспільства лінгвісти все частіше звертаються до аналізу політичного дискурсу, що має низку специфічних рис, таких як інформативність, редукціонізм, експресивність, інституційність, персональність, агресивність, оцінність, інтертекстуальність, що створюють необхідні умови для успішного маніпулювання свідомістю й діяльністю адресата [9: 71]. Адже основною метою політичних промов є вплив на слухача з метою нав'язування йому нових поглядів, спонукання до потрібних ораторові вчинків. Маніпулювання свідомістю відбувається за допомогою мовленнєвого впливу, який перетворює мовну картину політичного світу в свідомості адресата й спонукає виборців до певних політичних дій [8: 90].

Здійснювати вплив на реципієнтів політичним ораторам допомагають риторичні фігури й тропи, що підвищують рівень експресивності мовлення. Наразі в мовознавстві існує кілька визначень поняття «риторичні фігури», вони не суперечать одне одному, а лише акцентують увагу на якомусь одному аспекті. Д.Н.Александров, зосереджуючись на лінгвістичних особливостях, вважає, що це «незвичайні за синтаксисом мовні звороти, що застосовуються для посилення виразності виступу, впливу на почуття слухачів» [1: 325]. Є.В.Клюєв, описуючи риторичні фігури з позицій психолінгвістики, відносить їх до непрямих тактик мовного впливу, які найефективніше приводять мовця до потрібної мети й надають мовленню переконливості [3: 149-158]. У літературознавчій стилістиці риторичні фігури – це засоби художньої виразності мовлення, що являють собою мовні звороти, утворені шляхом своєрідного сполучення слів і синтаксичної побудови фрази чи речення, на відміну від узвичаєного даною мовою порядку слів вони підсилюють значеннєвий, емоційний чи ритмічний бік мовлення [2: 1]. Виділяючи основне, приходимо до висновку, що риторичними фігурами можна вважати мовні звороти, утворені шляхом специфічної синтаксичної побудови фрази, покликані посилити емоційний вплив на реципієнта.

Метою цієї статті є аналіз використання в політичних промовою Президентів України таких риторичних фігур, як аплікація, алюзія, ремінісценція. Аплікація (лат. applicatio – приєднання) – введення в текст цитат, прислів'їв, приказок, афоризмів, фрагментів інших творів, хочаби в зміненому вигляді. Ремінісценція (лат. reminiscencia – «спогад») полягає у використанні загальної структури, окремих елементів або мотивів раніше відомих творів на подібну тему, це неявна цитата, цитування без лапок. Одним з головних методів ремінісценції є алюзія (лат. allusio – натяк, жарт), яка відрізняється тим, що містить лише натяк, указівку на певний історичний, літературний, політичний факт, закріплений у суспільній свідомості, й спонукає до проведення аналогії [5].

Для посилення враження від промови та для підтвердження своїх слів Президенти цитують загальноновизнаних авторитетів, які мають повагу й довіру народу. Це свого роду маніпулятивний прийом, що збільшує переконливість виступу. Цікавим є факт, що президенти США цитують, як правило, своїх попередників. Так, Р.Рейган посилається на А.Лінкольна, Т.Джефферсона, В.Пенна, Дж.Вашингтона, Т.Пейна[4: 73], Б.Обама – на відомих політиків, діячів культури, американських героїв [7: 187]. Натомість наші голови держави посилаються на тих, хто заслуговує на повагу з їхньої точки зору.

Українські можновладці цитують американських Президентів для підтвердження своїх ідей або для реалізації прагнення навіяти аудиторії певну думку. Л.Кучма, говорячи про надмірну увагу й завищені вимоги до України наших сусідів, з іронією наводить слова Томаса Джефферсона, який застерігав: *"Не старайтесь зробити добра людям більше, ніж вони здатні витримати"* (Л.Кучма). Йшлося про «допомогу» європейських держав, яка не була для нашої країни відповідною. П.Порошенко, прагнучи апелювати до патріотичних почуттів і змусити віддано працювати, наводить, без сумніву, достойну цитату: *«Треба залучати людей, для яких девізом є крилаті слова американського президента Кеннеді: «Не питай, що твоя країна може зробити для тебе. Питай, що ти можеш зробити для своєї країни» (П.Порошенко).*

Найчастіше до апіляцій вдається П.Порошенко, а посилається він переважно на думки відомих поетів (Т.Шевченко, Г.Сковорода, І.Франко, П.Тичина, О.Олесь, В.Симоненко, Л.Костенко), вказуючи в промовах їхні прізвища.

У новорічному зверненні П.Порошенко відповідно до політичної ситуації підбирає слова Т.Шевченка, тому знаходить відгук у душах людей: *«Сьогодні ж бажаю всім нам насамперед довгоочікуваного, тривалого миру. Хай збудеться пророцтво Шевченка:*

*"І на оновленій землі
Врага не буде, супостата,
А буде син і буде мати,
І будуть люди на землі"(П.Порошенко).*

На початку інавгураційної промови П.Порошенка, відразу після звертання, розташовані підряд дві цитати: *«Ми, українці, «живий вогник у сім'ї європейських народів і діяльні співробітники європейської цивілізаційної праці». Так казав Іван Франко. «Стояти ногами й серцем на Україні, свої голови держати в Європі», - заповідав Михайло Драгоманов» (П.Порошенко).* І хоча обидві цитати стосуються ідеї про європейську інтеграцію, розташування їх разом, без авторського вступу й коментаря може ускладнити усвідомлення промови, викликати розумову напругу в слухачів, що негативно відіб'ється на засвоєнні й не дасть потрібного ораторові результату. Використовувати цитати треба обережно, перевищення міри дає зворотний ефект.

Найавторитетнішим джерелом для християн усього світу є Біблія. До посилань на Священну Книгу вдаються голови багатьох держав, адже, з одного боку, для вірян – це істина, яка не вимагає підтвердження чи перевірки. *«Будь-який агресор на кордоні України має згадати Євангельську мудрість: хто з мечем прийде, той від меча і загине! (П. Порошенко). Адже сказано у Святому Письмі: "Мирися з твоїм противником швидко, коли ти ще з ним у дорозі..."(В.Янукович).* А з іншого боку, у нашій державі, де 70 років пропагувався атеїзм, асоційований у свідомості з СРСР, цитування Біблії відразу ставить оратора в опозицію до ненависної радянської системи й у такий спосіб збільшує довіру до нього самого та до його промови.

В.Ющенко своє життєве кредо представив як «символічне Українське Вірую», що за структурою відповідає церковному Символу Віри, але збагачене анафорою:

«Вірую у те, що є українцем, і хочу добра своїй Батьківщині.

Вірую у наше національне «я» і хочу поширювати його рідною землею, як добрий і мудрий господар поважаючи і оберігаючи кожну іншу самобутню культуру, що її народжено тут, на нашій землі.

Вірую у приналежність до великого Українського народу, його тисячолітніх символів, історії, долі, перед якими відчуваю й особисту відповідальність, бо вона стосується й мого життя і життя моїх дітей і моїх онуків.

Вірую і шаную нашу державу і власним зусиллям дбаю про її зміцнення та безпечне і заможне життя рідної нації, моїх співвітчизників і наших сімей.

Вірую у нашу соборну здатність досягати великих цілей» (В.Ющенко). Наявність ремінісценції, а не оригінальне походження підкреслюється архаїчною формою дієслова «вірити», яке в І особі однини має сучасну форму «вірю».

Відсутність наслідків другої палаталізації (переходу *z* в *z* перед *i*) в родовому відмінку множини слова «друг» вказує на старослов'янське походження запозиченого з Біблії виразу «болши сея любве никтоже иматъ, да кто душу свою положит за други своя» (Євангеліє від Іоанна 15:13). Відсутність такої граматичної маркованості перевела б фразу до розряду вільних словосполучень. «*Ми згадаємо тих, хто поклав життя за друзів своїх, за нашу Вітчизну» (В.Янукович).*

Алюзії й ремінісценції цікавіші для сприйняття, ніж прямі цитати, але вони розраховані на підготованого слухача, що зможе правильно інтерпретувати натяк. У зв'язку з цим, якщо Президент звертається до всього народу, він не може апелювати до маловідомих фактів, бо це спровокує відсутність розуміння.

Закликаючи збільшити видатки на армію, П.Порошенко залучає як аргумент дещо змінену фразу Наполеона: «*Ми повинні постійно зміцнювати нашу армію. Бо хто шкодує грошей на своє військо, буде годувати чуже» (П.Порошенко).* Оригінальний вислів звучить: «Народ, який не хоче годувати свою армію, буде годувати чужу». Зміст залишився тотожним, через це афоризм є пізнаваним і в ситуації, що склалася, доречним.

Фольклорні образи глибоко закорінені в українській ментальності, рідний край змальовується позитивними епітетами. «Ясні зорі й тихі води» для полонених козаків з «Думи про Марусю Богуславку» символізують Батьківщину. У сучасній промові ремінісценція сприймається як фольклоризм з відповідною конотацією, але втрачає символічне значення й вказує на процвітання: «*Ми, українці, пізнали велику історичну істину – тільки свобода врятує народ, тільки незалежність виведе його на ясні зорі й тихі води» (В.Ющенко).*

Цікавими є дві алюзії на вислів, приписаний Ф.Достоевському «Усі ми вийшли з гоголівської «Шинелі». Фраза з'явилася в серії статей французького критика Ежена Вогює «Сучасні російські письменники», де він пише про визнану митцями спадковість стилю. А Президенти повернулися у використанні лексеми «шинель» до основного номінативного значення, надавши додатково негативну конотацію «буденний, негарний, незручний одяг», замінивши прикметник «гоголівської» на більш відповідний у своїй ситуації. «*Здавалося б, усі ми вийшли зі сталінської шинелі – від Владивостока і до Любляни» (Л.Кучма).* «Саме за ці 25 років наші найближчі сусіди по Центральній Європі вийшли із спільної сірої радянської шинелі» (П.Порошенко). В обох випадках йдеться про спільне радянське минуле, якого важко позбаватися.

Кардинально протилежного значення в устах В.Януковича набув вираз «каста недоторканих», що в культурі Індії позначав найнижчу верству населення, з якою інші не спілкувалися через огиду, а Президент так називає олігархів, яких боїться торкатися система правосуддя. «*Зроблено важливий крок – віднині в Україні немає каст недоторканих... Жодна посада, жодні статки, минулі чи теперішні, не захистять злочинця» (В.Янукович).*

На знавців історії й воєнного мистецтва розрахована ремінісценція П.Порошенка: «*Якщо без лінії Маннергейма не обійтися, значить, треба зводити й такі фортифікації,*

тільки ще більш потужні, з урахуванням досвіду попередників». Промова була виголошена на засіданні Кабінету Міністрів, коли обговорювалася тактика воєнних дій на сході України. Для адекватного сприйняття адресати повинні мати мінімум наукової інформації, що лінія Маннергейма – смуга фортифікаційних споруд, яку побудувала Фінляндія під керівництвом головнокомандувача фінськими військами Карла Густава Маннергейма на Карельському перешийку в часи радянсько-фінської війни (1939—1940). Завдяки цій лінії невелике фінське військо тривалий час стримувало наступ численної Червоної армії.

Алюзія «болісні минувшини» може бути зрозумілою лише ерудитам і досвідченим історикам, знайомим з монографією Лори Неймайєр і Жоржа Мінка «Європа та її болісні минувшини». У книзі йдеться про воєнні конфлікти й проблеми, з ними пов'язані: франко-алжирський конфлікт, Іспанія, кіпрський конфлікт, Італія, Німеччина та наслідки Другої світової війни, конфліктні минувшини Центральної та Південної Європи, Латвії, наведення ладу в Боснії та Герцеговині. Розглядаються також ресурси пам'яті та політика примирення в Європі [6]. П.Порошенко у своєму виступі на прес-конференції "Стратегія-2020" говорить: *«Очевидним є намагання повернути Європу в часи, які історики називають «болісними минувшинами». В епоху протистояння великих держав і поставлених під сумнів кордонів не тільки в Європі, але в усьому світі. Сфер впливу та боротьби за життєвий простір»*(П.Порошенко). Для оратора болісні минувшини – це час збройних конфліктів за панування, французькі ж історикикладають у поняття дещо ширший зміст.

У своїх ремінісценціях до творчості українських поетів звертаються В.Ющенко та В.Янукович. *«Настав час глибоко відчувати могутній простір України і як «хазяїн домовитий» подивитися на її виняткові інтелектуальні, промислові та природні можливості»* (В.Ющенко). У пролозі до поеми «Мойсей» І.Франко розмірковує про незалежність у майбутньому свого народу: «І глянеш, як хазяїн домовитий, По своїй хаті і по своїм полі». Президент натомість виголошує промову вже у вільній державі, де бути «домовитим» хазяїну заважають власні вади, а не політична ситуація. Ремінісценція на творчість Т.Шевченка у виступі В.Януковича покликана посилити емоційне враження від масштабності: *«Незалежність – це можливість, і скористатися нею – наше завдання і наш обов'язок перед живими, мертвими та ненародженими»* (В.Янукович).

На особливу увагу філолога заслуговує алюзія на незакінчену, мало відому поему Т.Шевченка «Юродивий», суть якої важко зрозуміти, не знаючи історії написання. П.Порошенко у виступі на прес-конференції "Стратегія-2020" апелює до певних образів поеми, не вказуючи однак джерело: *«І дозвольте сьогодні застерегти: не чекайте від «Вашингтона з новим праведним законом» якихось позитивних змін. Ми маємо покладатися, в першу чергу, на себе»*(П.Порошенко). Рядки Т.Шевченка мають такий вигляд:

О роде суетний, проклятий,
Коли ти видохнеш? Коли
Ми діждемося Вашингтона
З новим і праведним законом?
А діждемось-таки колись (Т.Шевченко).

Поет нарікає на можновладців-перевертнів, а саме на генерал-губернаторів Д.Г. Бібікова й М.А.Долгорукова, що знущалися з власного народу, який чекає справедливого, однакового для всіх верств закону, асоційованого у свідомості письменника з Конституцією США, одним з авторів якої був Дж.Вашингтон. П.Порошенко у своїй промові говорить не про Конституцію США, а про закони, прийняті в столиці Вашингтон взагалі, тобто маємо тут метонімічний перенос значення антропоніма на топонім.

Отже, голови держави у своїх промовах вдаються до прямого цитування відомих широкому загалу письменників, політичних і громадських діячів для підтвердження власних думок, посилення впливу на слухачів через апеляцію до авторитетів. Алюзії й ремінісценції розраховані на освіченого реципієнта, вказують також на інтелектуальний рівень мовця. Але

негативним фактором може стати відсутність необхідної спільної пресупозиції, що призведе до нерозуміння фрагменту промови, наслідком чого може виникнути недовіра до оратора.

Література

1. Александров Д.Н. Риторика / Александров Д.Н. – Москва: ЮНИТИ, 2000. – 534 с.
2. Єлісєвєнко Ю. Риторичні фігури в українському красномовстві/ Єлісєвєнко Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1057>
3. Ключев Е.В. Риторика: Инвенция. Диспозиция. Элокуция/ Ключев Е.В.– М.: Приор, 2001. – 270 с.
4. Кравчук М. Особливості використання стилістичних засобів у промовях Рональда Рейгана та Мартіна Лютера Кінга / Кравчук М. // English for Specific Purposes.Зб. наук. тез. – 2017. – Вип. 4. – С.71-74.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eprints.oa.edu.ua/6704/1/15.pdf>
5. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
6. Неймайєр Л. Європа та її болісні минувшини / Неймайєр Л., Мінк Ж. – К.: Ніка-Центр, 2009. – 272 с.
7. Пасічник І.Синтаксично-стилістичні особливості сучасного політичного дискурсу (на матеріалі промов Барака Обами) / І. Пасічник // Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія. – 2013. –Вип. 667. – С. 185-192.[Електронний ресурс].– Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2013_667_25
8. Плахотная Ю.И. Особенности употребления лексических единиц в диалогическом политическом дискурсе / Плахотная Ю.И. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 32 (286). Филология. Искусствоведение. – Вып. 71. – С. 90–93.
9. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / Чудинов А. П. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.

Джерела

1. <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. https://gartua.io.ua/s867035/zbirnik_promov_prezidenta_ukraeni_petra_poroshenka

*Русалкіна Л.Г.,
д. пед. н., доцент кафедри іноземних мов,
Гожелова Н.М.,
викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Природна еволюція мети навчання іноземних мов диктує необхідність навчати спілкуванню іноземною мовою як специфічного виду людської діяльності, що передбачає якісні перетворення в методиці викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, пошук і впровадження новаторських форм навчання. Визначення психологічних засад формування професійного мовлення майбутніх лікарів, їхньої фахової підготовки є однією з необхідних умов для побудови експериментальної методики навчання.

Психологічними засадами дослідження зазначеної проблеми стало вчення психологів (В.О.Артемов, В.П.Беляєв, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, Б.Д.Паригін, С.Л.Рубінштейн, О.М.Соколов, М.І.Шевандрін) про природу мовленнєвої діяльності, форми мовленнєвого спілкування, засоби вираження змісту мовлення, психологічні та психолінгвістичні засади породження та сприйняття мовлення, взаємозв'язок усіх компонентів мовленнєвого спілкування. Урахування цих засад забезпечить високий рівень володіння майбутніми лікарями англomовним діловим спілкуванням, ефективне формування вмінь усного англomовного ділового спілкування, допоможе знайти оптимальні шляхи, методи та прийоми навчання, підвищити рівень культури професійного мовлення майбутніх лікарів, виявити труднощі та їхні основні причини в процесі формування професійного мовлення.

Діяльність медичних працівників належить до суб'єктно-суб'єктної сфери, досягнення її цілей має місце в системі «людина-людина». Отже, методи лікування й діагностики перетинаються з особистісними відносинами. Відповідно, успішність діяльності лікаря багато в чому визначається вмінням грамотно, уважено, доречно, точно, логічно, професійно, з урахуванням мовних засобів високого ступеня стандартизації, будувати спілкування, що стає професійним інструментом, наявним на всіх етапах лікувального процесу. Для забезпечення іношомовного професійного спілкування необхідно враховувати такі обставини: 1) достатній професійний словниковий запас; 2) розвиненість здатності вибору з довгострокової пам'яті необхідного лексичного матеріалу, адекватного для ситуації професійного спілкування; 3) налаштування лінгвістичного й смислового взаємозв'язку; 4) здатність відшліфовувати у внутрішньому мовленні певну думку; 5) здатність фонетично правильно (відповідно до законів фонетики певної іноземної мови) висловити думку; 6) сформованість механізму понадфразової єдності, тобто здатність до продукування кожної наступної фрази в момент закінчення попередньої.

Описані обставини іношомовного спілкування реалізуються в разі відсутності будь-яких смислових труднощів для продукування певних висловів. Для спілкування лікарів володіння словом є обов'язковим компонентом майбутньої фахової діяльності, оскільки будь-яка недостатньо продумана й неправильно сформульована фраза без дотримання чіткого добору професійної лексики може призвести до невірних наслідків. У зв'язку з цим урахування психологічної складової іношомовного ділового спілкування лікарів потребує подальшого наукового висвітлення.

Література

1. Панова Л.С., Андрійко І.Ф. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К., Академія, 2010. 328 с.
2. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности [Текст]: [В процессе подгот. учителя сред. шк. в пед. вузе] / Е.В. Прозорова // Мир психологии. 2000. № 2. С. 191-202.

Самойленко Т.О.,
ст. викладач кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано роль дистанційного навчання в контексті перспектив подальшого розвитку та удосконалення нових форм та методів у процесі здобуття вищої освіти відповідного рівня. Розглянуто також готовність суспільства до розуміння суті та значення дистанційної форми навчання в освітньому процесі.

Сучасна дистанційна освіта – це розгалужена система передавання знань на відстані за допомогою різних засобів і технологій, яка сприяє отриманню студентами необхідної інформації для використання у практичній діяльності [1]. Дистанційне навчання – це така форма організації навчального процесу, основою якої є керована самостійна робота студентів шляхом застосування сучасних комунікаційних технологій. Основною метою дистанційного навчання студентів є виховання особистості, яка має бажання до навчання та самоосвіти. Це така форма організації освіти, коли студенти віддалені від викладача в просторі й часі, але можуть підтримувати діалог за допомогою засобів комунікації. Надання доступу до навчальних матеріалів, рекомендацій щодо роботи з ними відбувається в зручному місці та в зручний час. Це дає змогу зменшити кількість аудиторних занять у загальному навантаженні студента, звільнити час для більш активної самостійної роботи та забезпечити індивідуалізацію навчання.

На сьогодні така форма навчання лише впроваджується вітчизняними навчальними закладами [2, 3]. Тому глибокого аналізу потребує як технічна складова проблеми, особливо в питанні набуття технічної грамотності належного рівня викладачами й студентами, так і її методична концепція. Вивчення потребує також соціальний зріз проблеми, а саме: готовність суспільства до розуміння суті навчального процесу в дистанційному режимі. Слід нагадати, що саме дистанційна форма навчання відкриває нові можливості для виховання соціально відповідальної особистості, закладає передумови для формування правил поведінки під час навчального процесу.

Слід звернути увагу на роль викладача в дистанційному навчанні, коли викладач вже не виступає у своїй класичній ролі, а соціальна межа між викладачем і здобувачем освіти стирається. Викладач набуває ролі посередника або колеги в процесі отримання знань [4, с.28]. Навчальний процес у дистанційному режимі знімає багато обмежень: надає можливість висловлювати свою думку з приводу винесених на опрацювання питань у будь-який час, що в аудиторних умовах обмежується. Фактично кожний учасник навчального процесу вчиться використовувати для мислення слухний момент, завдяки чому розширює свій погляд на проблему.

Таким чином, дистанційна форма створює можливість здійснювати інтелектуальне змагання між учасниками навчального процесу. Іноді думки та ідеї здобувачів освіти можуть бути занадто суперечливими чи неприйнятними, тому важлива роль покладається на викладача, який повинен максимально коректно заохочувати учасників вести дискусію, не боятися припуститися помилки, що є надзвичайно важливою компетентністю для майбутнього фахівця будь-якої спеціальності. Викладач дистанційного курсу повинен ставити чіткі практичні завдання перед слухачами, формулюючи їх конкретно та точно, пропонуючи коло джерел для опрацювання. Прикладом такого завдання з латини може бути аналізування та переклад сентенцій та висловлювань на пам'ятках архітектури рідного міста.

Складність подібних завдань полягає в знаходженні матеріалу, його відборі, що сприяє оптимальній концентрації уваги на граматиці латини, вивченню історичних традицій, потребує особистого та творчого ставлення до завдання. Так, повідомляючи слухачам значення нового терміна в тій чи іншій галузі, викладач може звернутися до етимології слова, до історичних умов його розвитку. Подібний творчий підхід до вивчення термінів, наповнення занять гуманітарним змістом, реалізує можливість розвитку мислення студентів, збагачує їхню ерудицію, формує звичку до максимально комплексного та глибокого аналізу джерела інформації.

Отже, заохочуючи студентів брати участь у груповому вирішенні проблемних завдань дистанційно, викладач може сформувати механізм постійного робочого спілкування. Учасники форуму матимуть можливість оцінювати один одного, обмінюватись думками, дискутувати, що сприятиме формуванню організаторських навичок учасників навчального процесу, командного підходу для вирішення поставлених цілей.

Література

1. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Освітній портал [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/30html/>.
2. Дистанційне навчання // Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kneu.edu.ua>.
3. Інститут дистанційного навчання // Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://idn.tntu.edu.ua>.
4. Хусаинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как образовательной технологии / Т.М. Хусаинов // Наука. Мысль. – 2015. №2. – С. 21 – 30.

Тарасенко Л. В.,
к. пед. н., доцент кафедри лінгвістичної підготовки,
Мазур Г. Д.,
ст. викладач кафедри телекомунікаційних систем,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО ВИШУ

Розглядається проблема вдосконалення мовної підготовки студентів шляхом паралельного опанування англійської та французької мов в умовах технічного вишу.

За останні роки з'явилась велика кількість посібників, які пропонують навчити іноземній мові за 6-8 тижнів. Дійсно, якщо мова йде про можливість працевлаштування за кордоном в якості некваліфікованої робочої сили, то цього, мабуть, досить. Але якщо метою є навчитись правильно читати, писати та розмовляти, то знайомство з певними явищами граматики конкретної мови є вкрай необхідним.

Автори статті пропонують методику вивчення другої іноземної мови на основі англійської або французької, яка дає змогу засвоювати їх паралельно.

Англійська та французька мови є аналітичними. Французька мова походить взагалі від «вульгарної», а краще – народної, латинської мови, тому зрозуміло, що це дуже спрощує процес опанування інтернаціональної лексики та дозволяє уникнути помилок системного характеру.

Різнманітні тренувальні вправи потребують використання матеріалу в зв'язному мовленні, але подача матеріалу має відбуватися блоками у порівнянні двох мовних систем, таким чином реалізуючи компаративні моменти в процесі втілення на заняттях «work-shop»-принципу для більш глибокого вивчення обох іноземних мов. Це має бути своєрідний курс «практичної» теорії, яка висвітлює особливості, що допомагають підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу та якості навчального процесу.

Згідно зі стандартами вищої освіти, затвердженими Міністерством освіти і науки України, однією з основних вимог до рівня професійної підготовки фахівців з немовних спеціальностей є здатність спілкуватися іноземними мовами усно та письмово: здатність спілкуватися з професійних питань, здійснювати усну та письмову комунікацію державною мовою та однією з поширених європейських мов (англійською, німецькою, італійською, французькою, іспанською). Зважаючи на це, лінгвістична підготовка студентів у технічних вишах має бути спрямована на формування у студентів термінологічної та лінгвістичної компетенції мінімального (у бакалаврів) та максимального (у магістрів) рівнів шляхом розвитку різних навичок письма, читання, мовлення та аудіювання іноземною мовою, яка є глобальним посередником для спілкування, особливо в науково-технічній галузі.

На кафедрі лінгвістичної підготовки було створено орієнтовний план дистанційної роботи з віртуальним посібником, який містить текст, вправи, інтонаграми та компаративний словник (українсько-російсько-французько-англійський) термінів за спеціальністю «Телекомунікації та радіотехніка». Враховуючи той факт, що розвиток та впровадження дистанційного навчання стає чи найважливішою проблемою сьогодення, особливо в теперішніх реаліях через карантинні обмеження, нами заздалегідь були передбачені такі навчальні модулі, як віртуальні відео- та аудіоматеріали, віртуальна бібліотека, мультимедійні тести, курси лекцій за фахом підготовки, а також консультації у режимах on-line та off-line.

Від уміння спілкуватись з іншими членами суспільства залежить успіх ділової людини. Таким чином, курс «Ділова іноземна мова» на п'ятому курсі разом з курсом «Іноземної мови за професійним спрямуванням» є абсолютно необхідною і логічною ланкою в процесі підготовки майбутнього фахівця для галузі зв'язку та ІТ-технологій.

На наступному етапі професійної підготовки висококваліфікованих фахівців (вступі до аспірантури) необхідно запровадити курс з основ комп'ютерної лінгвістики – одного з новітніх напрямів ІТ-технологій, яка перебуває на стику таких наук, як кібернетика та прикладна лінгвістика.

На наш погляд, курс іноземної мови у немовному виші повинен мати завершений цикл і складатися з трьох основних етапів. Основним завданням першого етапу навчання першого семестру першого курсу є формування у студентів фундаментальних вмінь та навичок усної мови та читання. Студента треба навчити:

- вести бесіду та комунікувати на тему вивченого матеріалу;
- читати зі словником оригінальні тексти (загальнонаукові, загальнотехнічні, соціально-політичні);
- розуміти без словника нескладні оригінальні тексти;
- розуміти при аудіюванні іноземну мову на основі вивченого матеріалу.

Головним завданням другого етапу навчання є формування у студентів навичок та вмінь читання, які дають можливість працювати з оригінальною літературою за фахом, та розвиток навичок говоріння.

Третій етап відводиться для практичного застосування та удосконалення набутих знань у роботі з літературою з фаху та в усній мові.

В організації навчального процесу доцільно використовувати комунікативно спрямовані вправи: трансформаційні, на техніку перекладу, підстановку, доповнення, скорочення й розширення речення; вправи на розкриття змісту тексту, знаходження в тексті невідповідностей із запропонованими положеннями; скорочення абзаців і речень.

Необхідно, щоб вправи кожного заняття мали єдину спрямованість і були тісно пов'язані з текстом та граматичним коментарем чи довідником. Такі творчі види роботи будуть комплексними, органічно поєднуючи між собою текст, граматичний коментар і вправи.

Систематичний контроль є дієвим способом зміцнення знань, навичок і умінь, важливим засобом керування процесом засвоєння навчального матеріалу, що здійснюється за допомогою спеціально розроблених до текстів завдань евристичного характеру.

Зрозуміло, що система методів роботи для підвищення рівня лінгвістичної підготовки студентів технічного вишу є багаторівневою, але можна стверджувати, що створення спеціалізованого та детального комплексу матеріалів з інформаційно-аналітичного забезпечення оптимізує навчання майбутніх фахівців іноземній комунікації.

Література

Якушко К.Г. Проблеми створення та перевірки ефективності педагогічних умов формування професійного іншомовного спілкування студентів / К.Г. Якушко, Л.О. Колмикова // Проблеми освіти: наук. збірник. – К.: Ун-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2014. – Вип.78, ч.2.

Чижова Л.І.,

*викладач циклової комісії філологічних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії,
Кременчуцький льотний коледж
Харківського національного університету
внутрішніх справ,
м. Кременчук, Україна*

ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ РЕЧЕНЬ ІЗ НЕПРЯМОЮ МООВОЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена виробленню загальних підходів щодо адекватних способів перекладу речень із непрямою мовою з німецької на українську.

Актуальність обумовлена дуже високою частотністю вживання речень із непрямою мовою (die indirekte Rede) в текстах різних стилів. Непряма мова як один із засобів вираження модальності та суб'єктивності мовця до теми висловлювання, її специфіка саме в німецькій мові, активно почала досліджуватися лише на початку 70-х років XX-го сторіччя. Особливо активно її вивчали такі германісти, як Bausch K.-H., Becher M., Ronkador M., Sommerfeldt K.-E. та Wunderlich D., серед вітчизняних авторів – Классен Г. Н., Козловський В. В. та ін. На жаль, такі дослідження присвячені особливостям перекладання з німецької мови на російську. Специфіка ж перекладу подібних речень саме з німецької мови на українську до цього часу залишається майже невивченою, саме тому таке дослідження є актуальним.

Для перекладання текстів художньої літератури важливо не тільки навчитися розуміти механізми створення мови текстів як цілісної системи, але й також навчитися користуватися цими механізмами як нормами в процесі перекладу. Перекладач повинен усвідомити, що він передає не просто текст як фактуальний зміст (тобто зміст, позбавлений внутрішнього оформлення), але й мову, яка є результатом інформаційної переробки фактуального змісту тексту. Іншими словами, перекладається не тільки “про що” говориться в тексті (це дуже простий і неадекватний вид перекладу), але і “що”, і “як саме” говориться. Коли перекладач починає роботу, він через мову тексту, перш за все, повинен з'ясувати для себе важливі аспекти: в якому мовному жанрі та функціональному стилі написаний текст. На відміну від труднощів змістового характеру, які вирішуються за допомогою словників та довідників, проблеми перекладу форми тексту (форму тексту визначають стиль, жанр, соціокультурні показники мови та ін.) вирішуються на рівні конкретного тексту з опором на знання теорії тексту. Перекладацький аналіз тексту передбачає з'ясування саме форми тексту та її пояснення.

Процес аналізу тексту складається з кількох етапів: уважне, багаторазове читання тексту та визначення загальних жанрово-стильових особливостей. Для нехудожніх текстів треба з'ясувати функціональний стиль та мовний жанр; для художніх текстів – художнє спрямування та образ автора. На цьому ж етапі виявляються процесні параметри комунікації – тип жанровості (репортажність, полемічність і т.п.), а для образу автора – епічність, драматичність, ліричність. Після цього аналізується типова синтаксична організація тексту, а також типове лексичне оформлення.

Загальні принципи перекладацького аналізу на підготовчій стадії дають змогу дослідити текст за його структурою, окреслюють контури його комунікативної організації.

Що стосується речень із непрямою мовою, то при здійсненні перекладу обов'язково потрібно брати до уваги весь контекст твору, звертати увагу на авторський стиль, на основні риси персонажів із соціокультурної точки зору, адже очевидно, що авторська мова за стилем може суттєво відрізнятися від мови героїв твору. Персонажі різняться за віком, освітою, соціальним статусом і т.п., а мова кожного з героїв буде мати свої, властиві тільки цьому героєві відтінки, на що перекладач повинен зважати, а це повинно знайти своє відображення при перекладі.

Загалом процес перекладу речення із непрямою мовою в творі художньої літератури можна поділити на три етапи:

1. *ознайомлення з реченням*: з'ясовується, про що йде мова взагалі, час, стосовно якого передається чуже висловлювання, вловлюються основні прагматичні інтенції того, хто передає чужу мову, соціокультурний підтекст, рівень емоційності висловлювання: нейтральний, позитивний, негативний тощо;

2. *визначення загальних підходів* до здійснення перекладу, а саме: проводиться аналіз лексичної, семантичної, прагматичної, стилістичної складових; відбувається пошук можливих шляхів і методів до відтворення тексту оригіналу за допомогою засобів мови перекладу;

3. *здійснення перекладу* із дотриманням усіх вимог щодо його адекватності й одночасним дотриманням граматичних, літературних і стилістичних норм мови перекладу.

Переклад речення загалом потрібно починати з аналізу лексичного складу, тобто з'ясування семантики всіх слів, які входять до складу речення. Наступним кроком може бути пошук членів речення: підмета, присудка, додатків, обставин, означень. Це допомагає визначити тип речення: просте, складносурядне, складнопідрядне, ускладненої конструкції. За цим етапом логічно йде наступний: аналізуються спосіб і видо-часова форма присудка (-ів), вид речення: розповідне, питальне, окличне. Усі ці етапи є загальними для всіх типів речень.

Що ж стосується саме речень із непрямою мовою, то після визначення видо-часової форми присудка (-ків) потрібно здійснити диференціацію, тобто визначити, чи йдеться про непряму мову, чи про невласне пряму мову. Далі з'ясовується прагматична спрямованість речення: чи мовець передає чуже висловлювання з нейтральної позиції, тобто „тільки передає” чуже висловлювання, чи намагається до чужих слів додати своє власне бачення реальності. Таке „власне бачення” може полягати в намаганні показати недовіру до чужих слів чи продемонструвати підтримку.

Перекладацький аналіз речень можна проводити за такими визначеннями:

1. значення лексичних компонентів;
2. тип і структура речення;
3. головні й другорядні члени речення;
4. видо-часові форми й спосіб присудків (індикатив, імператив, кон'юнктив);
5. тип непрямої мови: *indirekte Rede* чи *erlebte Rede*;
6. семантико-прагматична спрямованість речення та його відносна часова спрямованість.

Речення із непрямою мовою, а особливо із невласне прямою мовою, дуже часто входять до складу складних багатокomпонентних речень з різними типами зв'язку – в основному це так звані сурядно-підрядні складні речення, що властиві переважно мові художньої літератури, публіцистичному та науковому функціональним стилям мовлення. Вони досить різноманітні з погляду можливих поєднань їхніх предикативних частин, і тому схема дає змогу одним поглядом охопити структуру речення та навіть частково визначити його семантико-прагматичну спрямованість, а це, в свою чергу, спрощує процес перекладу.

Після чого можна здійснювати власне переклад речення. При цьому перекладач має якомога точніше відтворити стиль безпосереднього автора твору або відповідно стиль

безпосереднього автора висловлювання всередині твору. Не можна привносити своє бачення твору чи надавати йому іншого відтінку, ніж це було задумано автором. Перекладач повинен “тільки передати”, а не стати співавтором.

Звісно, ця модель перекладу речень із непрямою мовою не є чимось сталим і незмінним. Л.С.Бархударов зазначав, що перекладацька діяльність має творчий характер і що в теорії перекладу можлива побудова не однієї якоїсь, а цілої множини моделей, що порізному відображають процес перекладу.

Зміст твору під час перекладу повинен залишатися відносно тим самим, а лінгвістичні компоненти оригіналу можуть зазнавати певних трансформацій. Це відбувається внаслідок структурних і граматичних відмінностей між двома мовами – оригіналу й перекладу. Трансформації є необхідними задля досягнення еквівалентності перекладу.

Еквівалентність – це відтворення тексту оригіналу за допомогою засобів мови перекладу відповідно до стандартів мови перекладу. Однак при міжмовному перетворенні неминучі втрати, тобто, має місце неповна передача значень, що виражаються текстом оригіналу. Отже, текст перекладу ніколи не може бути повним та абсолютним еквівалентом тексту оригіналу. Завдання перекладача полягає в тому, аби зробити цю еквівалентність якомога повнішою.

У перекладанні використовуються не постійні відповідники, а досить великий діапазон різних засобів. Ступінь еквівалентності перекладу буде залежати від лінгвістичних засобів та від функціонального стилю, що були використані в тексті оригіналу.

Усі трансформації, що застосовуються задля досягнення еквівалентності, повинні відповідати стандартам мови перекладу, стандартам сучасної української літературної мови.

Проблеми перекладацьких трансформацій досліджували такі видатні лінгвісти як А. Д. Швейцер, Л. С. Бархударов, В. Н. Комісаров, А. В. Федоров та багато ін.

Трансформації є необхідними для перекладання з будь-якої мови, з німецької на українську вони мають свою специфіку. Речення, де передається непряма мова та які не потребують при цьому трансформацій, є явищем дуже рідкісним і в реальній перекладацькій практиці майже не зустрічаються.

Речення з непрямою мовою бувають двох типів:

- речення із непрямою мовою – *die indirekte Rede*;
- речення із невласне прямою мовою – *die uneigentliche indirekte Rede, erlebte Rede, verschleierte Rede*.

Для того, аби дослідити трансформації, які найчастіше застосовуються у перекладі цих двох типів речень, потрібно зробити переклад хоча б кількох речень і проаналізувати зроблені при цьому трансформації, після чого вже можна буде зробити певні узагальнювальні висновки.

Звісно, можна побудувати кілька варіантів перекладу будь-якого речення (щонайменше три), але аналіз показує, що для відтворення речень із непрямою мовою найчастіше доводиться робити такі трансформації:

- *ви́до-часові заміни* – в німецькій мові стандартним засобом для вираження непрямої мови є кон’юнктив, що переважно доводиться замінювати його дійсним способом;
- *зміна порядку слів* – у німецькій мові маємо усталений порядок слів, що українській не є властиво;
- *опущення деяких лексичних елементів*;
- *смісловий розвиток*;
- *членування речення, якщо воно має ускладнену структуру*.

Важливо: при перекладі не треба замінювати кон’юнктив дійсним способом тільки тоді, коли кон’юнктив використовував безпосередній автор висловлювання, чий слова потім перейшли в непряму мову.

Розуміння речення з непрямою мовою будується на врахуванні синтаксичних особливостей речення, аналізі даних семантико-прагматичного плану, а також контексту та конкретної ситуації спілкування.

З цього можна зробити висновки, що для повноцінного, літературного перекладу таких речень обов'язковим для перекладача є знання форм кон'юнктиву, вміння визначити структуру речення із непрямою мовою і, спираючись на дані контексту, правильне розуміння семантики й прагматики таких речень.

Література

1. Сучасна українська літературна мова: Підручник. За ред. М. Я. Плющ. – 3-є вид., стер. К. – Вища шк., 2001. – 430 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 238 с.
3. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
4. Классен Г. Н. К вопросу о конъюнктиве косвенной речи в немецком языке // Вопросы романо-германского языкознания. – Челябинск, 1967. – С. 34-40.
5. Козловский В. В. Свободная косвенная речь в современном немецком языке. – канд. филолог. наук. – Калинин, 1977.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
7. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. Издательство литературы на иностранных языках. – М. – 1963.
8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: Лингвистические проблемы. – М.: Высш.шк., 1983. – 303 с.
9. Швейцер А.Д. К проблеме лингвистического изучения процесса перевода.//Вопросы языкознания. – 1970. – № 4. – С. 40-49.
10. Bausch K.-H. Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardssprache. Max Hueber Verlag. – München, 1979 – 272 S.
11. Becher M. Der Konjunktiv der indirekten Redewiedergabe. – Georg Oims Verlag. – Hildeshaim – Zürich – New York, 1989. – 211 S.
12. Buscha J., Zoch I. Der Konjunktiv. – Langenscheidt Verlag. – München, 1992. – 95 S.
13. Flämig W. Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. – Berlin, 1959. – 188 S.
14. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Langenscheidt. Verlag Enzyklopedie. – Leipzig. Berlin. München. Wien. Zürich. New York. – 17. Auflage. – 1996. – S. 731.
15. Kostrova O. A. Satz und Äußerung: einfach und komplex. Lehrwerk zum Spezialkurs. Verlag der Pädagogischen Universität. – Samara. – 1998. – S. 88.

Шульган О.О.,
к. філол. н., професор кафедри лінгвістичної підготовки,
Одеська національна академія зв'язку ім. О.С. Попова,
м. Одеса, Україна

СУЧАСНЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО (ОНЛАЙН) НАВЧАННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ У КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА 2021-2031 РОКИ

Дана стаття розглядає сучасний стан нормативно-правової бази, яка наразі забезпечує функціонування дистанційного навчання у системі вищої освіти України, а також висвітлює його значення у майбутньому, визначене Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

Як зазначено у статті 49 «Закону України про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.05.2015 р. у редакції від 25.09.2020 р.) основними формами здобуття вищої освіти є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева та дуальна, а особа, що здобуває вищу освіту, має право здобувати освіту у різних формах або поєднувати їх [1, ст. 49, п. 1].

Дистанційну форму здобуття освіти вищезазначений Закон визначає як «індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [1, ст. 49, п. 4].

Наразі основною нормативно-правовою платформою щодо функціонування цієї форми освіти є Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 р. (зі змінами, внесеними Наказами МОН № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015 та № 1115 від 08.09.2020) «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», який визначає основні засади організації та запровадження дистанційного навчання в Україні [2].

Відповідно до пункту 1.4 цього Положення «метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників» [2, п. 1.4], тобто практично всі верстви здобувачів освіти можуть отримувати освітні послуги за дистанційною формою, а з огляду на правове поле, що стосується визнання результатів дистанційного навчання, важливим є пункт 1.6, що розглядає дистанційну форму навчання як форму організації навчального процесу в закладах освіти, «яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень» [2, п. 1.6].

Якісне навчання за дистанційною формою забезпечує Наказ МОН № 1518 від 30.10.2013 р. «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями». Цей нормативно-правовий акт визначає мінімальні вимоги до організаційного, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного, програмного та інформаційного забезпечення закладів вищої освіти та інших

закладів освіти, необхідні для надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання з підготовки фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти [3].

Відповідне посилення відносно вимог щодо провадження освітньої діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти для осіб з вищою освітою за дистанційною формою знаходимо також у пункті 41 Постанови Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 347 від 10.05.2018 р. та № 180 від 03.03.2020 р.) «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності», а саме: «У разі запровадження дистанційної форми навчання ліцензіат повинен додатково дотримуватися вимог науково-методичного, кадрового і системотехнічного забезпечення дистанційної форми навчання, а також забезпечити створення і функціонування системи управління дистанційною формою навчання та веб-ресурсами навчальних дисциплін (програм)» [4, п. 41].

Слід визнати, що процес запровадження дистанційної форми навчання у системі вищої освіти Україні (на відміну від європейських країн) до теперішнього часу відбувався досить повільно, враховуючи як об'єктивні причини (наприклад, недостатню технічну базу для його повноцінного розвитку), так і суб'єктивні (психологічну неготовність учасників навчального процесу надавати та отримувати освітні послуги за дистанційною формою), але нагальна потреба в організації освітнього процесу під час дії карантинних обмежень, спричинених поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19) в умовах всесвітньої пандемії у 2020 р., призвела до необхідності оперативної організації навчання за дистанційною або змішаною формами, які, по суті, наразі стали пріоритетними у порівнянні з іншими формами здобуття освіти (див. Постанову Кабінету Міністрів України від 22 липня 2020 р. № 641 «Про встановлення карантину та запровадження посилених протиепідемічних заходів на території із значним поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2») [5].

Незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію в країні, пов'язану з перебігом та наслідками пандемії, на виконання Указу Президента України № 210/2020 від 3 червня 2020 року «Про вдосконалення вищої освіти в Україні», Міністерство освіти і науки розробило проект «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки», який було оприлюднено на сайті МОН для громадського обговорення 25 вересня 2020 року. Цей документ, як зазначено у преамбулі до нього, «визначає місце вищої освіти у суспільстві й економіці країни через формулювання місії та візії, основні стратегічні й операційні цілі та завдання щодо їх досягнення, механізм реалізації та моніторингу, очікувані результати та способи їх вимірювання» [6, с. 3].

В цьому документі неодноразово згадується роль та місце дистанційної (онлайн) освіти у найближчі десять років в світі взагалі, та в Україні зокрема. Так, наприклад, у розділі 3. *Світові тренди розвитку вищої освіти* впровадження онлай/змішаного навчання постає (на підставі аналізу низки мегатрендів, визначених Міжнародною платформою Studyportals) як одна з якісних змін в характері попиту на вищу освіту в найближчі десять років [6, с. 28].

Асоціація EDUCAUSE в рамках підготовки звіту «Горизонт 2020» також визначила одним з ключових трендів в категорії «Вища освіта» саме онлайн-освіту (наряду зі змінами в чисельності студентів та альтернативними шляхами до освіти) [6, с. 29]. «У формах навчання у майбутньому, – за прогнозами експертів, – переважатимуть змішані з широким застосуванням цифрових технологій» [6, с. 31].

При цьому в розділі 4. *Аналіз сильних і слабких сторін, можливостей і ризиків розвитку вищої освіти України* «розвиток систем дистанційного навчання закордонних ЗВО, які мають більш високий рейтинг, ніж українські ЗВО» [6, с. 34], визначається як загроза, що свідчить про особливу роль дистанційної освіти в розбудові вищої освіти України в майбутньому.

У розділі 5. *Візія, місія і принципи побудови системи вищої освіти України* розглядається «Концептуальна модель вищої освіти України», в основу якої «має бути покладений кібернетичний принцип необхідного розмаїття. Сучасне середовище існування системи вищої освіти постійно ускладнюється, тому система має включати якомога більш різноманітні елементи» [6, с. 36].

Концептуальна модель передбачає три види закладів вищої освіти: дослідницький університет; університети, інститути, академії галузевого спрямування (а також коледжі, технікуми та училища) та віртуальний університет. У перших двох видах ЗВО формою навчання має бути здебільшого очна, очно-заочна та змішана. Але віртуальні університети, підкреслюють автори Стратегії, «можуть... існувати як окрема онлайн-платформа, або бути віртуальним дублером традиційного ЗВО. Віртуальні університети орієнтовані на розширення доступу до вищої освіти для різних категорій населення, включення до освітнього процесу нетрадиційного контингенту, підвищення кваліфікації, опанування додаткових навичок, актуалізацію знань та навичок, поширення кращих навчальних практик. Освітні програми відрізняються максимальною гнучкістю, передбачають мікро- і нанокредитивні навчальні дисципліни. Освітній контент може надаватися як на платній, так і відкритій основі. Віртуальні університети є головним провайдером екстернатної, неформальної та інформальної освіти. Форма навчання – дистанційна» [6, с. 37].

У розділі 6. *Стратегічні й операційні цілі та завдання розвитку вищої освіти України до 2031 р.* одним із завдань *Операційної цілі 2.2. Створення механізму співпраці між системою вищої освіти та ринком праці* є «розвиток дистанційної, очно-заочної, дуальної та змішаної форм освіти» [6, с. 42].

Операційна *ціль 3.6. Впровадження інноваційних технологій і дистанційного навчання у вищій освіті* безпосередньо стосується перспектив розвитку дистанційної освіти і вимагає виконання наступних завдань:

3.7.1. Створення індустрії інноваційних технологій та засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню.

3.7.2. Диджиталізація усіх процесів у системі вищої освіти.

3.7.3. Унормування дистанційного навчання як форми здобуття вищої освіти.

Індикатори: кількість освітніх програм ЗВО, які мають версії для дистанційного навчання; кількість випускників ЗВО, які навчалися за дистанційною формою» [6, с. 47].

Що стосується часових орієнтирів запланованих змін, то повномасштабне запровадження нових форм, видів, стандартів освіти тощо передбачається на другому етапі Стратегії (2023-2026 рр.), серед яких «усталене функціонування нових форм освіти (дуальної, змішаної, дистанційної» [6, с. 59].

З огляду на вищезазначене можна зробити висновок щодо необхідності у найближчий час вжити комплекс заходів, які сприятимуть створенню у системі вищої освіти України ефективної, якісної і, головне, конкурентоспроможної (у порівнянні із зарубіжними ЗВО) системи дистанційного навчання, яка має стати обов'язковою складовою вищої освіти України і сприятиме виконанню її основної місії – «забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього» [6, с. 35].

Література

1. Закон України про вищу освіту № 1556-VII від 01.05.2015 р. (у редакції від 25.09.2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 р. (з змінами, внесеними Наказами МОН № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015 та № 1115 від 08.09.2020) «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.

3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1518 від 30.10.2013 р. «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13#Text>.

4. Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМУ № 347 від 10.05.2018 р. та № 180 від 03.03.2020 р.) «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text>.

5. Постанова Кабінету Міністрів України № 641 від 22 липня 2020 р. «Про встановлення карантину та запровадження посилених протиепідемічних заходів на території із значним поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641-2020-%D0%BF#Text>.

6. Проект Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

Щербина О.О.,
к. пед.н., доцент кафедри іноземних мов,
Коврига І.П.,
оператор бюро оперативної поліграфії,
Воєнно-дипломатична академія імені Євгенія Березняка,
м. Київ, Україна

ДІЯЛЬНИСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Наведено й проаналізовано основні труднощі, які уповільнюють процес засвоєння іноземної мови в дорослому віці, також запропоновано ефективне поєднання педагогічних підходів до організації навчання дорослих іноземної мови з урахуванням мотиваційних і психологічних аспектів навчання іноземних мов дорослих.

Однією з ознак сьогодення є старіння знань у зв'язку надзвичайно високим темпом науково-технічного прогресу, постійним надходженням нової інформації, глобалізацією. Це спонукає людство до безперервного навчання. Система освіти має активно реагувати на ці виклики. Темп сучасного життя, психологічне навантаження на людину та стрімкий розвиток техніки дуже впливають на роботу фахівця будь-якої сфери. Одним із факторів успішності особистісної та фахової реалізації сьогодні є доступ до різних джерел інформації, значна частина яких іноземною мовою. Міжнародна співпраця в галузі оборони, військово-співробітництво з країнами-членами НАТО, можливості навчання, стажування, перепідготовки й роботи за кордоном створюють потужний мотив для вивчення іноземних мов, а надто англійської та німецької. Особливо актуальним є питання володіння іноземною мовою для дорослих, оскільки навчаючись кілька років або й більше десяти років тому, здобувши фах, вони зараз постають перед реальним викликом: їхні знання та уміння застаріли. Доводиться конкурувати з молодими фахівцями, які вчилися за кордоном, які чудово володіють іноземною мовою або багатьма іноземними мовами, вивчаючи їх з дитинства. Саме тому попит на курси іноземних мов, другу вищу освіту, курси перепідготовки. Однак слід зауважити, що сьогодні люди надзвичайно завантажені інформацією, мають практично необмежений доступ до різноманітних навчальних ресурсів, проте потерпають від гострого дефіциту часу. А це, у свою чергу, призводить до скорочення часу, відведеного на аудиторну роботу, і ставить виклик викладачам: як саме інтенсифікувати заняття з іноземної мови та забезпечити зворотній зв'язок «викладач-слухач»?

Останнє забезпечується не тільки майстерністю викладача чітко та зрозуміло пояснити новий матеріал, а насамперед в умінні ставити проміжні завдання після невеликої порції матеріалу, а тим самим тримати увагу слухачів та активізувати вже здобуті знання, а також за мінімальних витрат часу сформувати міцні уміння й навички для практичної діяльності. Це можна досягнути, органічно поєднуючи індивідуальні, фронтальні та інші форми роботи, переходячи від одного до іншого режиму та темпу роботи. При навчанні іноземної мови дорослих одним з найважливіших завдань є апеляція до попереднього досвіду, набутих раніше знань, створення асоціативних зв'язків, логічних ланцюжків, забезпечення цілісності інформації, опора на реальну професійну діяльність.

Важливим елементом формування іншомовної компетенції слухачів є планування часу аудиторної та позааудиторної роботи. У цьому контексті важливим завданням викладача є оптимальне поєднання та співвідношення завдань, що виконуються в групі й самостійно, з одного боку, щоб інтенсифікувати заняття, винести за його межі все те, що можна зробити до та після нього самостійно. Доцільним є фронтальне відтворення фрагментів аудіотексту в аудиторії, що дає змогу формувати навички аудіювання, говоріння, тренує «оперативну» пам'ять слухачів. Так само опрацювання лексичних одиниць групами

слів (слово + його похідні), побудова стійких зв'язків і словосполучень, опора на асоціації, використання комунікативного й діяльнісного підходу, коли лексичні одиниці, словосполучення, граматичні явища, навички відпрацьовуються в процесі комунікації. Мета викладача – не просто дати якийсь обсяг теоретичних знань, а навчити людину ефективно спілкуватися іноземною мовою, а саме: читати й розуміти, говорити так, щоб інші розуміли, писати так, щоб було зрозуміло викладену думку, слухати, щоб повністю усвідомлювати інформацію. З урахуванням подальшої професійної реалізації, яка передбачає комунікацію з іноземцями, виконання фахових завдань, збір та обробку й аналіз автентичної інформації, слід додавати ці елементи в комплекс завдань, що реалізуються під час практичних занять.

Однак переважна частина слухачів має досвід навчання ще в тих умовах, де мотивація досягнення майже повністю витісняла мотивацію внутрішню, а основним стимулом дій було – зробити не гірше, ніж хтось інший, не відрізнятись, бути таким, як усі, а отже зрілість як інтегративне психологічне утворення, як здатність реагувати на зміни умов соціальної життєдіяльності та успішно пристосовуватися до них; відповідальність за свою суб'єктність; перехід від підтримки з боку оточення до самопідтримки, – згідно з дослідженнями сучасних авторів [1, 2] не збігається з фізіологічною зрілістю. Відповідно до цього варто звертати особливу увагу на побудову внутрішньо-мотиваційної стратегії навчання в слухачів. Людина, здатна відчувати радість пізнання, переживаючи інтелектуальні емоції, більш активна в процесі навчання. Крім того, загальний психологічний фон спілкування змінюється в умовах активного інтелектуального пошуку, задоволення від нових знань збільшує позитивний поштовх, надає заряд позитивного ставлення до життя, підвищує самооцінку. Зміщення акцентів від вивчення іноземної мови задля успішного написання тесту до отримання нових знань, умінь, навичок для власного розвитку та вдосконалення, відхід від формалізації процесу навчання – досить складний шлях, оскільки він є, власне, втіленням одвічного філософського питання: бути чи здаватися? Саме це питання й задає стратегію життя, шлях самовдосконалення, мотиви вчинків, зумовлює рушійні сили особистості. Отже, саме під час перепідготовки, при отриманні другої вищої освіти, в умовах прослуховування спеціальних курсів, у роботі над покращенням власних навичок і задля професійного зростання психологічно зріла людина має для себе відповіді на цей діалектично протилежний постулат. Це має вирішальне значення для побудови мотиваційної стратегії викладання іноземної мови. Якщо є відповідь на питання «для чого?», то можна шукати відповідь на наступне питання «як?»

Поєднання в організації практичних і позааудиторних занять з іноземної мови для дорослих таких аспектів, як зміна ролей у суб'єкт-суб'єктному педагогічному процесі, поява тьютора, підтримка слухачів, етичне оцінювання, врахування вікових та професійних деформацій, акцентуалізація саме внутрішньої мотивації, а також максимальне наближення навчання до реальності через фахову орієнтацію та комунікативний підхід до викладання іноземної мови комплексно позитивно впливає на успішність навчання.

Література

1. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко; за ред. проф. В. Ф. Моргуна. – П., 2013. – 172 с.
2. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning. URL: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/>.
3. Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціле життєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 155-167.

Наукове видання

**«Лінгвістична підготовка студентів
нефілологічних спеціальностей
закладів вищої освіти у контексті болонського процесу
та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення,
викладання та оцінювання мов»**

**Матеріали XI Міжнародної науково-методичної конференції
1-2 жовтня 2020 року**

Підписано до друку 21.12.2020.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк офсетний. Обсяг 9,3 друк. арк. Наклад 300 прим.
Зам. № 28122020/2

Надруковано у ФОП Бондаренко М.О.
м. Одеса, вул. В. Арнаутська, 60.
т. +38 048 700 11 55
info@aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.