

УДК 371.134:371.686+811.111

Конотоп О.С.
Чернігівський національний
педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ В ЦИКЛІ ЗАНЯТЬ

Стаття присвячена обґрунтуванню і опису моделі навчального процесу з формування англомовної комунікативної компетенції з використанням автентичного художнього фільму в циклі занять.

Ключові слова: діалогічне спілкування, вербальне та невербальне спілкування, майбутні філологи.

Конотоп Е. С. Модель учебного процесса будущих филологов для формирования англоязычной коммуникативной компетенции с использованием аутентичного художественного фильма в цикле занятий. В статье описана модель учебного процесса для формирования англоязычной коммуникативной компетенции для обучения будущих филологов английскому диалогическому общению с использованием аутентичного художественного фильма в цикле занятий.

Ключевые слова: диалогическое общение, вербальное и невербальное общение, будущие филологи.

Konotop O. S. Model for teaching future philologists' oral communication with the help of authentic video film. The article outlines the model for teaching future philologists' oral communication with the help of authentic video films.

Key words: oral communication, verbal and non-verbal communication, future philologists.

Значне місце серед наукових досліджень посідає вивчення положення застосування відеофонограми (ВФГ) у навчальному процесі (Н. І. Бичкова, О. І. Гузь, С. Е. Кіржнер, Т. П. Леонтєва, М. В. Ляховицький, Н. В. Мосьпан, В. С. Пашук, Т. О. Яхнюк, М. Allan, В. Baddock, L. Brandi, W. Bufe, J. Lonergan, J. Sherman, E. Sumerfield та ін.). Серед навчальних матеріалів, рекомендованих чинною Програмою (2001) [9] для навчання майбутніх філологів на III курсі є автентичні художні фільми (АХФ). Використання фільмів з метою формування комунікативної компетенції у діалогічному спілкуванні (ДС) зумовлено тим, що вони є зразком національно-культурної специфіки вербального і невербального спілкування британської етностільності і є ефективним засобом для навчання у порівнянні з текстами, малюнками, відеокурсами, які містять спрощений аудіо- та відеоряди. АХФ відтворюють мовне середовище, демонструють мову в супроводі невербальних засобів спілкування, які притаманні живому мовленню. За умови відсутності іншомовного соціокультурного оточення АХФ демонструють типові невербальні засоби навчання і сприяють засвоєнню студентами не тільки іншомовного мовлення, але й національної культури, звичаїв і традицій іншого народу.

Вивчення положень застосування ВФГ посідає значне місце серед наукових досліджень. Розроблено основи використання ВФГ для навчання іноземної мови у МВНЗ: з'ясовано критерії відбору АХФ, визначено інноваційні технології та нові стратегії використання ВФГ [1; 2]; досліджено послідовність використання АХФ і друкованих матеріалів для навчання студентів мовних спеціальностей монологічного мовлення [6]; запропоновано методику використання фрагментів АХФ для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики [11] та ін. У той же час деякі аспекти методики використання ВФГ, зокрема АХФ для навчання ДС, потребують подальших досліджень, зокрема обґрунтування і створення моделі навчального процесу щодо формування англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ в циклі занять.

Отже, метою статті є обґрунтування і створення моделі навчального процесу формування англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ у циклі занять.

У межах кредитно-модульної системи змістовою частиною навчальної програми є модуль – цілісна, чітко структурована частина навчальної програми фахівця, що складається з навчальних елементів і реалізується відповідними формами навчального процесу [7; 8]. Протягом кожного модуля вивчається певна тема, запропонована чинною навчальною Програмою (2001) для III курсу [9, с. 77-81]. У більшості МВНЗ у кожному навчальному модулі на аудиторні заняття відводиться 30 годин, на позааудиторну самостійну роботу – 17 годин, на модульну контрольну роботу – 4 години.

У методичну базу створення моделі навчального процесу формування англомовної комунікативної компетенції з використанням АХФ у циклі занять покладено сучасні тенденції та положення методики навчання ІМ: поетапне навчання в циклі занять з ієрархічною послідовністю формування навичок і вмінь за схемою „формування навичок → удосконалення навичок → розвиток умінь” [5, с. 77-82]; методика інтенсивного навчання мов як засобу спілкування у циклі занять з усним випередженням, використання ролівої гри під час навчання усного спілкування [3, с. 120-124]; індивідуалізація навчання, зокрема із запровадженням опор різного типу [4], цілісно-частково-цілісна організація навчального процесу із застосуванням АХФ [2, с. 7, 40] та ін.

Ми також узяли до уваги результати ЕН на III курсі МВНЗ, одержані В. С. Пашук, про місце використання АХФ у циклі занять [6], тому цикл починається з навчання на базі друкованого основного навчального тексту і друкованих матеріалів з використанням звукозапису, після цього підциклу використовуються АХФ, звукозапис, друковані тексти.

В основу моделі було також покладено деякі положення моделі навчання студентів першого курсу педагогічних ВНЗ використовувати невербальні засоби в усному спілкуванні [10], але з певною модифікацією. Вона полягає в тому, що, вважаючи цілком правильним для студентів I курсу у МВНЗ на кожному етапі передбачати подолання лише однієї навчальної труднощі – соціокультурна забарвленість, наявність або відсутність вербального супроводу, суперечність, семантика та структура – на III курсі ці труднощі можна долати на одному етапі. Вважаємо доцільним передбачити велику кількість вправ, навчаючи британських жестів, які відрізняються від українських виконанням і значенням, а найбільшого обсягу вправління потребує навчання британських жестів, відсутніх в українській етнокультурній спільноті.

Розглянемо детально модель підциклу занять, в якій поетапно організується формування навичок і вмінь ДС англійською мовою з використанням АХФ і створеної нами підсистеми вправ. Першими двома є етап соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією усього АХФ та етап адаптивної рецепції під час перегляду фільму з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць і невербальних засобів, де відбувається цілісне сприйняття АХФ.

Під час першого цілісного перегляду фільму на другому етапі відбувається первинний синтез (С1), актуалізується глобальне нерозчленоване сприйняття іншомовного мовлення – до студентів потрапляє основний обсяг фонетичного, лексичного, граматичного і невербального матеріалу. На цьому етапі здійснюється ініціальна слухова рецепція, яка забезпечує закарбування слідів мовних одиниць у слуховому центрі того, хто навчається, та візуальна рецепція невербальних засобів спілкування у моторному центрі.

На третьому етапі – етапі спеціального навчання слухової та візуальної рецепції – відбувається спеціальне навчання аудіювання на рівні фрагмента; на четвертому етапі – синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої і невербальної діяльності під час демонстрації фрагмента фільму – виконуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів – рецептивно-репродуктивний, частково детермінований, а також рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів – рецептивно-продуктивний, частково детермінований.

Для переходу до продукції необхідні осмислення та систематизація, які відбуваються під час аналітичної частини, що йде відразу за процесом первинного синтезу. На цьому етапі пояснюються особливості функціонування мовного і невербального матеріалу, виконуються вправи на формування лексичних, граматичних і фонетичних мовленнєвих навичок аудіювання й говоріння та навичок невербальної поведінки у рамках фрагмента фільму.

Етапи рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагмента фільму та етап рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього фільму передбачають навчання рецептивно-продуктивного частково та мінімально керованого мовлення. На цих етапах використовуються рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, в яких очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів рецептивно-продуктивний. Тут продовжується навчання аудіювання і говоріння за допомогою ВФГ на основі вправ синтетичного характеру більш високого рівня, ніж первинний синтез, таких, де актуалізується вторинний синтез (С2), удосконалюються навички і формуються мовленнєві вміння з використанням відібраних лексичних одиниць, граматичних структур, невербальних засобів спілкування, а також з формування англомовної комунікативної компетенції із застосуванням як засвоєного мовного матеріалу АХФ, так і великого масиву вивчених раніше мовних одиниць.

Нами було створено модель навчального процесу з англійської мови в межах одного циклу занять (одного навчального модуля), в якій передбачено поетапне навчання усного і писемного спілкування студентів III курсу з використанням АХФ та розробленої підсистемою вправ.

Оскільки під час перших двох років навчання лексичні, граматичні, фонетичні мовленнєві навички, орфографічні мовні навички, пунктуаційні мовні навички та мовні навички техніки читання в основному вже сформовані, на III курсі відбувається їх удосконалення. Наприкінці циклу занять час для формування мовленнєвих і мовних навичок зменшуємо. Зважаючи на обсяг статті, нижче представимо розроблену нами модель циклу занять лише з використанням АХФ у табл. 1.

Ефективність розробленої моделі була перевірена експериментально. Експеримент проводився у 2006-2007 навчальному році на III курсі протягом усього 6 семестру у двох різних ВНЗ задля забезпечення належного охоплення учасників експерименту: на факультеті англійської мови Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) та філологічному факультеті Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (ЧДПУ). Результати експериментального навчання показали, що із 40 студентів достатнього рівня навченості досягли 37, тобто 92,50 %, що свідчить про ефективність створеної моделі і підсистеми вправ. Із двох розроблених нами більш ефективним виявився режим навчання з часовим співвідношенням виконання загальних і спеціальних вправ для навчання невербальних засобів спілкування інтегровано з мовленням як 3:2. Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо в можливості використання та вдосконалення методики навчання ДС з використанням АХФ, запропонованої у цьому дослідженні, на матеріалах інших ІМ, залученням інших видів ВФГ та іншого контингенту студентів; розробці методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності з використанням ВФГ у позааудиторній роботі.

Таблиця 1

Схема розподілу часу формування комунікативної компетенції у ДС студентів ЕГ 1 і ЕГ 2 у підциклі занять з використанням АХФ

Практичне заняття (ПЗ)	Етапи	Час вправління для формування комунікативної компетенції у ДС							
		ЕГ 1				ЕГ 2			
		загальні вправи	спеціальні вправи для навчання неverbальних засобів спілкування інтегровано з мовленням	вправи для формування комунікативної компетенції в читанні та письмі	разом	загальні вправи	спеціальні вправи для навчання неverbальних засобів спілкування інтегровано з мовленням	вправи для формування комунікативної компетенції в читанні та письмі	разом
ПЗ 1 (11-12 години)	I. Етап мовної та соціокультурної орієнтації перед демонстрацією усього АХФ			5 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)			5 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)
	II. Етап перегляду усього АХФ з безпосередньою постсемантизацією відібраних мовних одиниць та неverbальних засобів спілкування	70 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)	-	75 хвилин (2 вправи)	70 хвилин (1 вправа)	5 хвилин (1 вправа)	-	75 хвилин (2 вправи)
ПЗ 2 (13-14 години)	III. Етап навчання аудіювання фрагментів АХФ з привертанням уваги студентів до неverbальних засобів спілкування	20 хвилин (4 вправи)	10 хвилин (2 вправи)		80 хвилин (16 вправ)	14 хвилин (3 вправи)	15 хвилин (3 вправи)		80 хвилин (16 вправ)
	IV. Етап синхронної рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації фрагмента АХФ	20 хвилин (4 вправи)	10 хвилин (2 вправи)	20 хвилин (4 вправи)		14 хвилин (3 вправи)	22 хвилин (4 вправи)	15 хвилин (3 вправи)	
ПЗ 3 (15-16 години)	V. Етап навчання рецептивно-репродуктивної або рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній основі після перегляду фрагментів АХФ	20 хвилин (4 вправи)	11 хвилин (2 вправи)		80 хвилин (13 вправ)	5 хвилин (1 вправа)	30 хвилин (5 вправ)		80 хвилин (13 вправ)
	VI. Етап навчання рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох фрагментів або всього АХФ	14 хвилин (2 вправи)	-	35 хвилин (5 вправ)		5 хвилин (4 вправи)	-	40 хвилин (3 вправи)	
Разом під час етапів I і VI		144 (15 вправ)	36 (7 вправ)	60 (10 вправ)	240 (32 вправи)	108 (12 вправ)	72 (13 вправ)	60 (7 вправ)	240 (32 вправи)
Співвідношення часу		4:1			3:2				

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н.І.Бичкова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія „Філологія-педагогіка-психологія”. – 2000. – № 3. – С. 596-600.
2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: [монографія] / Наталія Іванівна Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – Ч.1 – 107 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Галина Александровна Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 254 с.
4. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: [Монография] / София Юрьевна Николаева. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Пашук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
7. Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки // Наказ Міністерства освіти і науки України № 49 від 23 січня 2004 р.
8. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 р.
9. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
10. Соколова С.В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна. – К., 2006. – 181 с.
11. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. — К., 2002. — 223 с.

УДК 378.14.015.62

Довганець В. І.

Київський національний університет
технологій та дизайну

СТАН ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті представлено результати констатувальної дослідної роботи з аналізу стану вирішення проблеми формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у практиці навчання іноземних мов.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, формування, стан проблеми, практика навчання іноземних мов, організація самостійної роботи.*

Довганець В. І. Состояние решения проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов неязыковых специальностей в практике обучения иностранным языкам. В статье представлены результаты констатирующей исследовательской работы по анализу состояния решения проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов неязыковых специальностей в практике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, формирование, состояние проблемы, практика обучения иностранным языкам, организация самостоятельной работы.*

Dovganets V. I. Status of the problems solving of non-linguistic students' cognitive independence formation in the practice of teaching foreign languages. The article presents the results of the research work on the analysis of the of the problems solving of non-linguistic students cognitive independence formation in the practice of teaching foreign languages.

Key words: *cognitive independence, formation, state of the problem, the practice of teaching foreign languages, organization of independent work.*

Українська вища освіта, адаптуючись до Болонської системи, впровадила в навчально-виховний процес кредитно-модульну технологію навчання, яка має зокрема такі особливості: домінування самостійної пізнавальної діяльності студентів; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація у навчальному матеріалі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за своє навчання і т.і.) [5].

Вирішення цих завдань здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, що спрямовані на забезпечення оптимізації розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. У зв'язку з цим важливою стає проблема оволодіння студентами методами і прийомами пізнавальної діяльності в умовах самостійної роботи. Відповідно, перед викладачем вищої школи постає проблема ефективної організації процесу формування пізнавальної самостійності студентів (ПСС).

Мета статті – висвітлити результати констатувального експерименту з конкретизації стану вирішення проблеми формування пізнавальної самостійності студентів в умовах сучасної вищої школи.

Значним внеском у розробку проблеми самостійності у пізнавальній діяльності стали дослідження Л. Божович, М. Матюхіної, Г. Щукіної, які присвячені формуванню пізнавального інтересу, пізнавальних потреб, мотивації учіння. Зокрема, виявлено їх зв'язок з активним самостійним навчанням. Пізнавальну самостійність у галузі професійної освіти розглядали Г. Адамів, В. Бенера, Н. Бібік, Н. Дідусь, В. Казаков, Г. Ковальчук, Г. Костишина, З. Курлянд, Н. Ничкало, М. Солдатенко, Л. Тархова, М. Шайдур, В. Шахов, О. Шпак та інші.