РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

PHILOLOGY

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Студентський науковий вісник

Рівне – 2019

УДК 81’243
А 43

Актуальні проблеми сучасної іноземної філології: Студентський науковий вісник. – Рівне: РДГУ, 2019. – 202 с.

Редакційна колегія:
Михальчук Н.О., доктор психологічних наук, завідувач кафедри практики англійської мови, РДГУ;
Воробйова І.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови, РДГУ.

Рецензент:
Воробйова Л.М., кандидат філологічних наук, професор кафедри теорії та історії світової літератури РДГУ.

Упорядник випуску:
Воробйова І.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови, РДГУ.

Розглянуто й затверджено на засіданні кафедри практики англійської мови РДГУ (протокол № 4 від 11.04.2019).

Затверджено та рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради РДГУ (протокол № 4 від 25.04.2019 р.)

(с) РДГУ, 2019

- заохочення до самонавчання: виконуючи завдання учні самостійно активізують компетенції та відбирають стратегії, необхідні для реалізації завдань, стаючи таким чином активними учасниками процесу навчання.

Впровадження діяльнісно орієнтованого підходу до вивчення іноземних у навчальний процес дозволить відповісти на вимоги суспільства, що висуваються до сучасного користувача мовою, а саме вміти ефективно діяти спільно з іншими членами суспільства з метою отримання конкретного результату.

Враховуючи вище викладене, можна зробити наступний висновок: застосувати діяльнісний підхід у викладанні іноземної мови – це навчити учня виконувати певні завдання, застосовуючи загальні та комунікативні компетенції та стратегії. Саме завдання, що ставиться перед учнем, визначає стратегії та компетенції, які він повинен застосувати для реалізації завдання та відповідно якими він повинен оволодіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання / Г.О.Атанов. – К. : Кондор, 2007. – 186 с.
2. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентніснийпідхід / І.Бех, Л.Зайцева // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С.2-5.
3. Бєляк О.М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення / О.М.Бєляк // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2011. – № 11-12. – С. 76-81.
4. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О.Б.Бігич. – К. : КНЛУ, 2004. – 287 с.
5. Верченко Н.В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти / Н.В.Верченко // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – Вип. 4. – С. 20-27.
6. Воронюк І.В. Діяльнісний підхід у розумовому розвитку учнів / І.В.Воронюк, Л.Г.Коротич //Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 2. – С. 39-50.

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Терещенко Т.В.

Посільський Д.В.

Рівненський державний гуманітарний університет
Рівне

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З МОВНОЇ ОСВІТИ ЇХ ЗАГАЛЬНІ РЕФЕРЕНТНІ РІВНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference – CEFR) – це результат більш ніж десятирічної роботи групи дослідників у галузі прикладної лінгвістики, методики та педагогіки із 41 країни. Велика кількість проектів, запропонованих ними, була розповсюджена і детально обговорювалась європейською методичною спільнотою на етапі консультацій та апробацій. Кінцевий продукт їхньої роботи є безцінним внеском у методичну науку та різні галузі прикладної лінгвістики, адже Рекомендації є абсолютно новою, деталізованою і всеохоплюючою моделлю описання і шкалування процесу використання, вивчення і навчання мови та окремих видів знань і вмінь, що підлягають оволодінню. Рекомендації адресовані усім без винятку спеціалістам у сфері сучасної мовної освіти.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти були розроблені між 1993 і 1996 роками міжнародною робочою групою Ради Європи. Причиною початку розробки Рекомендацій став міжурядовий симпозіум «Прозорість і узгодженість у вивченні мови в Європі», організований Швейцарією і координований Eurocentres в м. Rüschlikon, поблизу

Цюріха в листопаді 1991 року. Основна мета симпозіуму полягала в дослідженні взаємозв'язку мовних курсів, які відвідували європейські учні та студенти, та оцінок, які вони там отримували. Багато сертифікатів, отриманих після вивчення мови, містили твердження, як-от «пройшов курс англійської мови середнього рівня» або «успішно пройшов фундаментальний курс французької мови», тоді як інші вказували на «рівень С» або «4.5» тощо [4].

При виданні офіційних екзаменаційних сертифікатів також використовувалася подібна схема. Але було дуже складно пов'язати такі результати один з одним, адже вони були не дуже прозорими: потрібно було бути знайомим із конкретним курсом або іспитом, щоб цей результат розуміти. Зрозуміло, що, оскільки жодна особа чи установа не можуть бути знайомі з більшістю курсів та іспитів це призводило до відсутності узгодженості в організації вивчення мови та звітуванні про досягнуті результати. Після двох пілотних видань Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти було опубліковано в пресі Кембриджського університету, а на даний момент рекомендації доступні на більш ніж 20 мовах світу.

Отож, CEFR було створено з трьома основними **цілями**:

- для встановлення в освітніх секторах спільної метамови, яку можна було б використовувати для обговорення цілей та рівнів вивчення мови. Було висловлено сподівання, що це полегшить роботу вчителів-практиків, які зможуть розповідати один одному та їхнім клієнтам, чого саме вони хочуть допомогти досягти учням та як вони намагаються це зробити;
- для заохочення учнів, які вивчають мову до роздумів над своєю поточною практикою, зокрема, з погляду на власні практичні потреби, та для заохочення встановлювати відповідні цілі й відстежувати власний прогрес;
- для узгодження спільних орієнтирів, що базуються на роботі над цілями, які мали місце у проектах сучасних мов Європи з 1970-х років [4, 3].

Існування такої спільної системи при вивченні мови допомогло б поєднати курси та іспити один з одним і таким чином досягти «прозорості та узгодженості», які якраз і були предметом симпозіуму в м. Rüschlikon. Разом з тим, метою CEFR було створити структуру, у межах якої цінувалася б і заохочувалася б різноманітність при вивченні і викладанні мов. Рекомендації були створені як інструмент, який дозволив би людям розуміти, на якому рівні вивчення мови вони знаходилися, а не на якому рівні вони мали б знаходитися. Автори рекомендацій підкреслюють: «Ми не ставили перед собою завдання розповісти практикуючим, що робити або як це робити. Ми задаємо питання, не відповідаючи на них. Функцією CEFR не є встановлення об'єктивної мети, яку користувачі повинні переслідувати, або методів, якими вони повинні користуватися» [4, 4].

У кінці 1990-х років питання пов'язування оцінок, тестів та іспитів зі схемою CEFR все ще мало обговорювалося на академічному рівні, хоча претензії щодо використання Рекомендацій були засновані на не більш ніж особистих думках невеликих груп експертів. Варто зазначити, що деякі запропоновані у CEFR методології вже існували десятиліттями і навіть застосовувалося в шкільних контекстах, наприклад, в Eurocentres [4].

Труднощі, що виникли при запровадженні CEFR в освітню сферу, спонукали Раду Європи створити проектну групу, координовану авторами (авторська група складалася з Neus Figueras, департаменту освіти, Generalitat de Catalunya, Brian North, фундації Eurocentres, Sauli Takala, університету Jyväskyla, Piet Van Avermaet, Центру мови та міграції, Католицького університету Левена та Norman Verhelst, CITO, Голландська національна експертиза), щоб підготувати посібник «Зв’язок мовних іспитів із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: навчання, викладання, оцінка (CEFR)» («Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)») [4].

Після появи посібника шляхи впровадження Рекомендацій в існуючу на той момент освітню систему стали більш зрозумілими, що призвело до перших змін і зрушень у системі іншомовної освіти.

Загальні референтні рівні в CEFR описують досягнення учнів у комунікативній мовній діяльності та комунікативних мовних компетенціях у 54 ілюстративних схемах, розподілених у відповідних розділах 4 та 5.

Процес визначення цих рівнів розпочався ще у 1913 році з Cambridge Proficiency exam (CPE), де визначався рівень практичного володіння мовця іноземною мовою. Той рівень трансформувався у сьогоднішній C2. Незадовго до Другої світової війни Кембридж ввів перший сертифікат (FCE), рівень мови для отримання якого відповідає теперішньому рівню B2.

У 1970-х рр. Рада Європи визначила нижчий рівень, названий «пороговим рівнем» (тепер B1), спочатку для того, щоб визначити, з яким рівнем мови іммігрант або турист може комфортно себе почувати в суспільстві. Незабаром поріг змістився до рівня «Waystage» (тепер A2) [4].

Як можливий набір «рівнів Ради Європи» всі ці поняття були описані в презентації Девіда Уілкінса (автора «Функціонального підходу») на симпозіумі в 1977 році в м. Людвіґеве. Цей симпозіум був першою (невдалою) спробою наближення до єдиної європейської структури у формі схеми кредитування одиниць, пов'язаної із загальними рівнями. У 1992 році «Спільна робоча група Ради Європи» прийняла наступні шість «Загальних референтних рівнів» для майбутніх CEFR [North].

Якщо подивитись на ці шість рівнів, то видно, що вони є відповідно розширеною вгору та донизу інтерпретацією класичного поділу **на базовий, проміжний (середній) і високий рівні.** Крім того, деякі назви, присвоєні у специфікаціях рівнів РЄ, видались такими, які важко перекласти (напр. Waystage, Vantage та ін.). Тому схема, що тут пропонується, укладена за принципом розгалуженого «гіпертексту» і починається з початкового поділу на три головні рівні: A, B, C. Розглянемо кожен із цих рівнів більш детально.

Рівень A1 – це точка, в якій учень може: взаємодіяти простим способом, задавати прості питання і відповідати на прості запитання про себе, про своє місце проживання, оточення тощо; ініціювати і реагувати на прості дуже знайомі теми.

Рівень A2 відображає специфікацію Waystage за допомогою більшості дескрипторів із зазначенням соціальних функцій:

- вітати людей, запитувати, як у них справи і реагувати на новини; запитувати і відповідати на запитання про роботу та про вільний час; відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти і робити домовленості, робити і приймати пропозиції;
- дескриптори плюс: здійснювати покупки в магазинах, поштових відділеннях або банках; отримувати інформацію про подорожі.

Рівень B1 відображає пороговий рівень та має дві особливі риси:

- вміння підтримання взаємодії та перехід до висловлення й розуміння особистих поглядів і думок в неформальній розмові з друзями; висловлення головної думки; дотримання зрозумілості, хоча граматичні та лексичні паузи все ще є дуже очевидними, особливо у більш довгих непідготовлених розмовах;
- плюс: вміння справлятися з щоденними проблемами та з більшістю ситуацій, які можуть виникнути при здійсненні подорожей; брати участь у непідготовленій розмові на знайомі теми; висловлювати скаргу.

Рівень B2 відображає три нових акценти:

- ефективна аргументація: враховувати та підтримувати думки в обговоренні, надаючи відповідні пояснення, аргументи та коментарі; пояснити точку зору на актуальну проблему, подаючи переваги і недоліки різних варіантів, висловлюючи власну думку;
- взаємодіяти певною мірою вільно і спонтанно, пристосуватися до зміни напряму, стилю та акценту, які зазвичай спостерігаються в спонтанній розмові;
- плюс: нова ступінь усвідомлення мови: виправлення помилок, якщо вони призводять до непорозумінь.

Рівень C1 характеризується доступом до широкого кола мовних засобів, що приводить до вільного, спонтанного спілкування:

- здатність висловлюватися вільно і спонтанно, майже без зусиль; володіє широким спектром мовленнєвих репертуарів, що дозволяє легко подолати прогалини у мовленні – лише концептуально важка тема може перешкодити плавному перебігу мови;

- вироблення чіткої, плавної, добре структурованої мови, яка демонструє контрольоване використання організаційних шаблонів.

Рівень С2 представляє високий ступінь точності та легкості у висловлюваннях:

- вміння передавати тонкі відтінки сенсу, використовуючи, з достатньою точністю, широкий спектр пристроїв модифікації;
- високий рівень володіння ідіоматичними виразами і розмовними елементами з усвідомленням конотативного рівня.

Можемо підсумувати, що застосування рекомендованих РЄ рівнів володіння мовою і шкал оцінювання допомагає уникнути суто інтуїтивного методу визначення рівня мовної підготовки в межах класичного поділу на базовий, середній і високий рівні.

Правильна відповідь на запитання «Яка методологія пропагується у Рекомендаціях?» – це «Ніяка». CEFR є строго нейтральними стосовно методик навчання або оцінювання. Як уже зазначалося, рекомендації мають бути «всеосяжними», для того, щоб передбачити будь-який стиль навчання в рамках концептуальної основи.

Однак B.North вказує, що жодна дескриптивна система не може бути повністю нейтральною. Підхід, прийнятий у Загальних Рекомендаціях, і пояснений у главі 2, описаний як «орієнтований на дії». З іншого боку, той факт, що CEFR містить дескриптори «Я можу…», сприяє функціональному підходу або підходу, що базується на завданнях, за рахунок того, що учні отримують знання та навички володіння системою мови та міжкультурних компетенцій, адекватних їхнім потребам. Так, третина ілюстративних шкал стосується аспектів компетенції учнів (наприклад, існує шість схем тільки за аспектами мовної компетенції). B.North, хоч і вказує на те, що його висновки можуть бути занадто спрощеними, все ж говорить про певні методологічні пункти, які можна виділити у CEFR. Дослідник зауважує, що ці точки зору не диктують будь-якого конкретного засобу навчання, методології або стилю викладання. Вони є, по суті, мета-діяльністю:

1. ***Аналіз потреб***: Викладання мови конкретній групі учнів потребує аналізу їхніх потреб стосовно (а) діяльності, у якій вони збираються застосовувати мову, і (б) прогалин у їхніх поточних знаннях, труднощів, які вони мають з мовою.
2. ***Прозорість***: інформування учнів про цілі та завдання навчання та залучення їх до ступеня, що відповідає їхньому віку та досвіду в процесі встановлення цих цілей та моніторингу їх досягнення.
3. ***Орієнтація на дії***: презентація завдань словами «що учень буде мати змогу робити»; підкреслення необхідності практикувати мовні елементи, щоб досягти цих завдань;
4. ***Самооцінка***: заохочення учнів до постійного оцінювання своїх досягнень.

У цих сферах дескриптори CEFR можуть бути дуже корисними. Однак, можливо, слід знову підкреслити, що не існує «методу CEFR». Основною метою CEFR є заохочення до роздумів, а не гармонізація або стандартизація практики.

B.North зазначає, що зразком використання дескриптивних рівнів є використання їх у Eurocentres, де цілі фактичної роботи тижня відображаються в стандартному класі. Щотижневий план вводиться вчителем в понеділок, а досягнення цілей розглядається класом у п'ятницю. Таким чином, викладачі розглядаються як повністю залучені партнери в процесі навчання та вивчення мови [4].

Один зі способів використання дескрипторів CEFR / Portfolio – це вибір певної групи з них як цілей для специфічних модулів. При цьому доцільно проаналізувати, які мовні ресурси є передумовами для різних комунікативних заходів. Учні при цьому можуть бути поінформовані про те, які дескриптори формують цілі на поточному модулі, і які мовні вміння будуть необхідні для виконання цих заходів. Наприклад, у Eurocentres, тижневі цілі представлені в термінах (a) комунікативної діяльності, (b) граматики та лексики. По закінченню кожного тижня в оглядовому уроці викладач і клас обговорюють цілі, які вони досягли і виконують тестування (анкета перераховує 5 або 6 найважливіших комунікативних цілей і 5 або 6 найважливіших мовних цілей).

Учні звертаються до кожного індивідуального об'єктивного (комунікативного та лінгвістичного), питання, наприклад: чи вони (а) відчувають себе комфортно з досягненням

своєї цілі, (б) чи відчувають, що вони володіють мовою краще, ніж раніше, або (в) чи хотіли б ще кілька практик з цієї точки зору. Під час планування наступного тижня вчителі враховують зворотній зв'язок, який вони отримали під час тестування [4].

Отже, підсумовуючи сказане, можемо зазначити, що конкретних методологічних рекомендацій (методів, прийомів, засобів тощо) щодо організації процесу навчання мови у Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти немає. Разом з тим, європейський досвід показує, яким чином можна ефективно застосовувати положення Рекомендацій на уроках з іноземної мови не лише для заохочення учнів та оцінювання рівня їх знань, але й для отримання зворотного зв’язку щодо того, як самі учні почувають себе у процесі, чи помічають вони власний прогрес / власні труднощі тощо.

Отже, під впливом положень, поданих у Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти іншомовна освіта, безперечно, змінилася. Так, за останні двадцять років суттєво змінилися цілі і категорії навчання іноземних мов, а саме процес навчання іноземних мов зараз трактується українськими та зарубіжними вченими як іншомовна освіта, що є набагато ширшим поняттям і визначається соціально-економічними, політичними, соціально-культурними та індивідуальними чинниками. Зараз проблема реалізації цілей іншомовної освіти перестає залежати виключно від сформованих вмінь і навичок іншомовного спілкування, а включає, передусім, формування ключових компетенції: лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної та дискурсивної, які мають підготувати школярів і до становлення в суспільстві. Важливими для врахування у процесі іншомовної освіти є загальні референтні рівні CEFR, які описують досягнення учнів у комунікативній мовній діяльності та комунікативних мовних компетенція. Застосування рекомендованих РЄ рівнів володіння мовою і шкал оцінювання допомагає уникнути суто інтуїтивного методу визначення рівня мовної підготовки в межах класичного поділу на базовий, середній і високий рівні.

Вироблена система рівнів володіння мовою і система опису цих рівнів у Рекомендаціях оперує стандартними категоріями і поняттями, які з успіхом можна використовувати під час створення програми навчання на будь-якому з етапів роботи: від формулювання мети до констатації набутих умінь і навичок.

Шкала ілюстративних дескрипторів, подана у CEFR, робить процес визначення рівнів володіння іноземною мовою значно легшим. Також застосування шкали ілюстративних дескрипторів дозволяє визначити середній вихідний рівень володіння іноземною мовою після кожного року (семестру) навчання, що також засвідчує доцільність їхнього використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тадеєва М.І. Трансформація цілей сучасної іншомовної освіти школярів колишніх постсоціалістичних європейських країн у світлі вимог загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти / М.І.Тадеєва, Ю.П.Павлович // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 3. – С. 169-177.

2. Ященко Ю.В. Сутнісний зміст формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ / Ю.В.Ященко / Вісник Черкаського університеут: Науково-теоеретичний збірник. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – Вип. 49. – С. 57-60.

3. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment / Ed. Milanovic, M. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001 – 276 p.

4. North B. The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical issues [Electronic resource] / B.North. – URL: https://www.researchgate.net/publication/251995323_The_Common_European_Framework_of_Reference_Development_Theoretical_and_Practical_issues.

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Терещенко Т.В.

ЗМІСТ

ФОНЕТИЧНА, ЛЕКСИЧНА ТА ГРАМАТИЧНА СИСТЕМИ МОВИ І МЕТОДИ ЇХ ДОСЛІДЖЕНЬ 4
Желуденко М.О., Коваленко М.С. 4
Кондратюк Д.Г. 5
Лаптєва А.В. 7
Anna Prykhodko 10
Стецюк О.М 14
Христин І.В. 17
Хром'як М.М. 19
Шевченко І.С. 23
Яблонська О.В. 27
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ 31
Горбенко К.С. 31
Liudmyla Diakovska 33
Дудкіна Н.В. 35
Кононова В.С. 40
Кривко Ю.А. 42
Кривоносова М.І. 47
Кривоносова Т.І. 49
Лазаренко В.С. 51
Ніколенко К.В. 53
Петрікєєва О. 55
Плоскіна К.О. 58
Yana Riabokon 61
Цинтарюк А.А. 63
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА 66
Зузак І.Ю. 66
Фуштор В.І. 69
НОВІТНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 75
Vira Bohdan 75
Alla Velykodna, Olena Nazarenko 78
Веремчук М.О. 83
Гапонюк О.А., Терещенко Т.В. 85
Голота А.В. 87
Anastasiia Horenchuk 90
Olha Dyshchakovska 92
Iryna Yezerska 95

Olena Yerzhykevych 97
Iryna Zaiets 103
Anastasiia Ihnatieva 108
Yulia Kolibek 112
Hanna Kononchuk 115
Svitlana Kudliak 119
Kateryna Kuzmych 124
Лаврик В.В. 128
Myroslava Liashkevych 133
Anastasiia Mazurova 138
Olesia Mazurok 141
Viktoriia Markovska 145
Iryna Mudryk 146
Ivanna Nedbailo 151
Olha Pavlosiuk 154
Iryna Pavliuk 158
Valeriia Parfeniuk 162
Nataliia Pylnieva 164
Поліщук А.І., Терещенко Т.В. 167
Посільський Д.В. 170
Khrystyna Prytula 175
Середюк Л.А., Зуй Ю.В. 179
Yuliia Storozhynska 181
Сьомик І.М., Терещенко Т.В. 183
Тимощук М.В. 185
Ткачук Ю.С. 187
Фай Т.М. 190
Oksana Filipchuk 192
Ivanna Khomyshyn 194
Olha Tsiuman 195
Victoria Shymanska 196
ЗМІСТ 200

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Відповідальний за підготовку збірника до видання ***Воробйова І.А.***

Комп'ютерна верстка ***Воробйова І.А.***