

7. Орехова И. Я. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. Я. Орехова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 28–30.
8. Прохоров Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М., 2002. – 150 с.
9. Солдатенко М. В. Мотивация обучения иностранному языку и способы ее повышения / М. В. Солдатенко // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 97–102.
10. Терентьева Н. О. Греки в Україні: історія та сучасність: навч. посібник для вищих навч. закладів / Н. О. Терентьева, К. В. Балабанов. – К.: Аквілон-Плюс, 2007. – Т. 1. – 352 с.
11. Ходякова Л. А. Методика интерпритации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – С. 76–81.
12. Хомасва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови / А. В. Хомасва // IX всеукраїнська науково-методична конференція студентів і молодих науковців «Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.nuos.edu.ua/catalog/lectureDetail?conferenceId=19967&lectureId=21798>
13. Шайхатдінов А. З. Проблеми створення освітньої інфраструктури греків Приазов'я: історична ретроспектива та сучасність / А. З. Шайхатдінов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/lipd/2008_3_4/chajxatdinov.htm
14. Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη)- Πρόταση. – Αθήνα: Εκδόσεις «Σύγχρονη εκπαίδευση», 1992. – Σ. 35–63.
15. Σχεδιασμός μαθήματος, διαχείριση τάξης και διδασκαλία τεσσάρων δεξιοτήτων. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας <http://elearning.greek-language.gr/enrol/index.php?id=2>

УДК 378.147:811.111

І. П. ЗАДОРЖНА

КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

Визначено види контролю, які доцільно використовувати в організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов: систематичний поточний контроль, самоконтроль, взаємоконтроль результатів самостійної роботи студентів, а також вхідний, рубіжний і підсумковий контроль рівня сформованості в студентів іношомовної комунікативної компетентності. Запропоновано критерії оцінювання рівня володіння майбутніми учителями компонентами іношомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *контроль, самостійна робота, іношомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі, самоконтроль.*

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

Определены виды контроля, которые целесообразно использовать в организации самостоятельной работы будущих учителей иностранных языков: систематический текущий контроль, самоконтроль, взаимоконтроль результатов самостоятельной работы студентов, а также входящий, рубежный и итоговый контроль уровня сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетентности. Автором предложены критерии оценки уровня владения будущими учителями компонентами иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: контроль, самостоятельная работа, иноязычная коммуникативная компетентность, будущие учителя, самоконтроль.

I. P. ZADOROZHNA

THE ASSESSMENT OF THE RESULTS OF FUTURE TEACHERS' SELF-STUDY WORK ON ACQUIRING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES

The article deals with types of control to be used in the organization of future foreign languages teachers' self-study work – systematic control, current control, self-control, mutual control of self-study work results, and also appropriately organized initial, thematic and final control of students' level of communicative competence in a foreign language. The criteria of evaluation of future teachers' communicative competence in a foreign language have been suggested in the article.

Keywords: control, self-study work, communicative competence in a foreign language, future teachers, self-control.

Самостійна робота (СР) є необхідним компонентом навчальної діяльності студентів. Вона не лише сприяє оволодінню майбутніми вчителями іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК), а й забезпечує їх досвідом самостійної навчальної діяльності. Крім того, особистісно-орієнтована парадигма, яка лежить в основі неперервної освіти, передбачає розвиток особистісного потенціалу кожного студента. СР дає можливість побудови навчання за принципом індивідуального розвитку, що створює сприятливі умови для формування ІКК, оскільки передбачає запропоновані викладачем та обрані студентом методи, прийоми, засоби відповідно до індивідуальних потреб, можливостей, уподобань.

Значення СР особливо зростає в умовах кредитно-модульної системи навчання, якою передбачено збільшення годин на позааудиторну СР, розширення її видів, урізноманітнення форм контролю, подекуди гнучкість термінів виконання.

Зважаючи на викладені фактори, очевидно є необхідність постійного удосконалення методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК. Поставлене завдання зумовлює доцільність аналізу питання контролю результатів цієї роботи.

Проблему організації СР з іноземної мови (ІМ) досліджували І. О. Зимня, А. В. Конишева, Н. Ф. Коряковцева, Ю. І. Пассов, І. А. Рапопорт та Г. А. Турій, Л. Дікінсон, Е. Еш, Д. Літл, Л. Мерфі, Р. Оксфорд, Д. Олрайт, З. Рао, Х. Холек та ін. Інтенсивно досліджувалися окремі аспекти організації СР з ІМ: методика організації СР студентів молодших курсів (А. Є. Капаєва); управління самостійною навчальною діяльністю дорослих (Г. М. Бурденюк); СР з філологічного читання (Г. В. Рубцова); СР із засвоєння нових граматичних явищ (О. П. Брусяніна); розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Л. В. Трофимова, Т. Ю. Тернових); інформаційно-технологічна підтримка організації СР (А. С. Єлизаров); організація СР з англійської мови з використанням мовного портфеля (Н. В. Ягельська).

Разом із тим на сучасному етапі недостатньо досліджень, присвячених питанню організації ефективного контролю результатів СР майбутніх учителів ІМ.

Мета статті – визначити види контролю у організації СР майбутніх учителів ІМ, а також критерії оцінювання рівня володіння майбутніми учителями компонентами ІКК.

У сучасній методиці викладання ІМ залежно від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, визначені такі різновиди контролю: попередній, поточний, рубіжний і підсумковий контроль [11, с. 157]. За формою організації розрізняють індивідуальний і фронтальний контроль, за характером оформлення відповіді – усний і письмовий, за участю рідної мови – одномовний і двомовний контроль; за спрямованістю – контроль з боку викладача й контроль з боку студента та взаємоконтроль і самоконтроль [1, с. 313–314].

У контексті організації СР актуальними є всі види контролю: *попередній контроль*, необхідний для отримання відомостей про вихідний рівень ІКК студентів для відповідної організації СР та подолання індивідуальних прогалів у навичках і вміннях студентів; *поточний*

контроль – спрямований на перевірку ефективності виконання студентами СР. Оскільки СР сприяє оволодінню ІКК, важливим є *рубіжний* контроль, який дозволяє визначити результати оволодіння студентами знаннями, навичками, вміннями з певної теми, а також *підсумковий контроль*, який дає змогу оцінити загальні досягнення студентів за тривалий період часу.

Для перевірки результатів СР частіше використовується *індивідуальний* (хоча можливий і фронтальний), *одномовний, усний і письмовий* контроль, *контроль з боку викладача* (безпосередній контроль викладача на аудиторному занятті, опосередкований контроль викладача на аудиторному занятті, контроль викладачем результатів виконання СР на індивідуальному занятті), *самоконтроль* і *взаємоконтроль*.

Безпосередній контроль передбачає перевірку викладачем виконання студентами усіх завдань для СР. Опосередкований контроль означає не безпосередню перевірку завдань, виконаних самостійно, а контроль виконання подібних завдань, запропонованих викладачем на аудиторному занятті. При цьому якість виконання завдань на аудиторному занятті залежить від ретельності виконання студентом СР.

Доцільно припустити, що на початку навчання викладачеві необхідно безпосередньо контролювати результати СР на аудиторних чи індивідуальних заняттях, поступово навчаючи студентів працювати самостійно, приймати самостійні рішення щодо цілей СР, моделювання значущих умов, вибору програми дій, можливостей самоконтролю, самокорекції та самооцінки. Останні є компонентами саморегуляції студентів, від рівня розвитку якої, як доводять психологи [5; 7 та ін.], залежить ефективність СР студентів.

Самоконтроль визначають як свідому оцінку результатів власної навчальної діяльності і наступне (за необхідності) його регулювання з метою досягнення відповідності отриманого результату потрібному [17, с. 293].

Ефективний самоконтроль можливий за умови регулярного контролю викладачем результатів СР на аудиторних та індивідуальних заняттях, а також цілеспрямованої роботи з формування навичок та вмінь самоконтролю. Результатом самоконтролю є самокорекція – надзвичайно важливе інтелектуальне вміння студента виправити зроблену і усвідомлену помилку, що є необхідним для ефективного оволодіння іншомовними навичками і вміннями [9, с. 122].

У СР мова йде, передусім, про *поточний самоконтроль*. При цьому важливу роль відіграють ключі для самоконтролю. У методичній літературі описані різні типи ключів, які розрізняються за критеріями: відкритості – завуальованості, безпосередності – опосередкованості, повноти – частковості, вербальності – невербальності, звукового – друкованого каналу інформації [15, с. 113–114]. Крім того, виділяють ключ-підказку, ключ-правило, ключ-модель (взірець форми виконання операції), ключ-екстралінгвістичний фактор (картинки, фотографії для самоконтролю прочитаного), ключ-відповідь (у випадку однозначної відповіді) [9, с. 124].

У СР можуть використовуватися всі перелічені види ключів. Однак вони повинні використовуватися лише після виконання відповідного завдання. При цьому існує ймовірність, що окремі студенти скористаються ключами під час виконання завдання чи замість нього. Тому на I курсі, коли студенти характеризуються недостатньо високим рівнем автономії, вважаємо за доцільне не надавати студентам ключів для самоперевірки (принаймні ключів-відповідей), а перевіряти результати СР на аудиторному занятті. З розвитком рівня автономії студентів їм варто надавати змогу перевіряти результати власної СР за ключами.

У контексті СР доцільно вести мову й про рубіжний самоконтроль і навіть *підсумковий самоконтроль*. У таких випадках йдеться про використання тестів для самоконтролю і самооцінювання, запропонованих викладачем (у тому числі комп'ютерні), чи знайдені студентом самостійно (наприклад, в Інтернеті), у тому числі завдання міжнародних екзаменів, які відповідають загальноєвропейським рівням.

Значну роль у становленні механізму самоконтролю відіграє *взаємоконтроль*, спрямований на взаємну перевірку й оцінку якості виконання того чи іншого завдання з метою оволодіння певними навичками та вміннями [9, с. 120]. При цьому для ефективного самоконтролю та відповідно оцінювання власної діяльності студенти повинні бути обізнаними з критеріями оцінювання. Критерії можуть бути запропоновані викладачем чи обрані разом зі студентами, обговорені і проаналізовані на аудиторному занятті. Доцільно також продемонструвати студентам на прикладі, як застосовувати критерії в процесі самоконтролю та самооцінювання.

Крім того, ефективність самоконтролю, взаємоконтролю та відповідно самооцінювання і взаємооцінювання зростають, якщо вони супроводжуються регулярним (на I–II курсах) та періодичним (на III–IV курсах) контролем викладача. При цьому студенти мають змогу порівняти результати самоконтролю та взаємоконтролю з контролем викладача, обговорити і проаналізувати отримані результати.

Для успішної реалізації контролю в СР необхідно визначити критерії оцінювання рівня сформованості відповідних навичок та вмінь. Тому розглянемо критерії оцінювання рівня володіння мовними і мовленнєвими компетентностями.

Визначення рівня володіння *аудитивною компетентністю* пов'язано з визначенням рівня розуміння текстів. У методиці виокремлюють чотири рівні розуміння усного повідомлення: фрагментарний, глобальний, детальний, критичний [12]. У контексті підготовки майбутніх учителів ІМ актуальним є глобальний, детальний і критичний рівні розуміння.

Відповідно оцінювання рівня сформованості аудитивної компетентності доцільно здійснювати за такими критеріями: повнота розуміння, точність розуміння, розуміння імпліцитної інформації.

Перевірку розуміння аудіотексту варто здійснювати за допомогою тестів. Тест визначають як завдання стандартної форми, виконання якого дозволяє встановити рівень і наявність певних знань, навичок та вмінь за допомогою спеціальної шкали результатів [17, с. 340].

Серед прийомів тестування найпоширенішим є *тест множинного вибору відповідей*, зручність якого полягає в швидкості підрахунку правильних відповідей, відсутності продуманих відповідей, що є доцільним для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, неможливості двозначного розуміння питання студентами. До недоліків тесту множинного вибору можна віднести ймовірність угадування студентами правильної відповіді (25 %), а також те, що тест множинного вибору суперечить принципу комунікативності [16, с. 91–92]. За допомогою тесту множинного вибору можна перевірити рівень глобального, детального, критичного розуміння аудіотексту (повнота, точність розуміння та розуміння імпліцитної інформації).

Поширеним є також прийом *«правильно-неправильно»*, що є легким як для укладання, так і для оцінки результатів. За допомогою прийому доцільно перевіряти, насамперед, повноту розуміння тексту. Серед недоліків тесту – висока ймовірність угадування (50 %) [14, с. 60]. Тому науковці радять застосовувати три варіанти: *Yes – No – No information* [6, с. 86], що зменшує ймовірність угадування.

Прийом *«перехресний вибір»* полягає в зіставленні та поєднанні суміжних за значенням вербальних або невербальних одиниць із протилежних блоків, наприклад: зіставлення мовця з твердженнями, які він висловлював. Цей прийом доцільно використовувати, передусім, для перевірки повноти і точності розуміння аудіотексту.

Прийом *«перетворення інформації»* полягає у трансформації письмового тексту шляхом заповнення таблиці, плану, схеми, діаграми, відстеження маршруту. Його недоліком є вірогідність неправильного розуміння виконання завдання навіть у разі повного розуміння тексту, що в результаті може призвести до низького результату [16, с. 96]. Тоді особливу увагу треба звернути на точність формулювання інструкції. Прийом доцільно використовувати, насамперед, для перевірки детального розуміння аудіотексту.

Прийом *«заповнення пропусків»* можна використовувати для вставлення окремих слів і словосполучень у пропущені місця. За його допомогою варто перевіряти, передусім, розуміння окремих деталей тексту.

Прийом *«запитання-відповідь»* є комунікативним завданням, за допомогою якого можна перевіряти повноту, точність і глибину розуміння аудіотексту [6, с. 83]. Однак прийом є важчим для перевірки [14, с. 60].

Прийом *«виправлення помилок»* полягає у знаходженні в друкованому варіанті тексту помилок щодо змісту аудіотексту. Він забезпечує, переважно, перевірку повноти і точності розуміння аудіотексту.

Об'єктами оцінювання рівня сформованості *компетентності в монологічному мовленні* є вміння реалізувати типи монологу, визначені програмними вимогами.

На основі аналізу сучасних джерел [13; 14] ми зробили висновок, що загальними критеріями оцінки монологічного мовлення студентів варто вважати: відповідність ситуації, комунікативну достатність, зв'язність, повноту, мовну правильність, різноманітність мовних засобів. Зазначимо, що критерії можуть варіюватися залежно від навчальної мети висловлювання, етапу навчання.

Оскільки значну роль у навчанні монологічного мовлення відіграє переказ (особливо на молодших курсах), розглянемо також критерії оцінювання переказу. Результати СР з оволодіння вміннями переказу ми пропонуємо (услід за Л. В. Гронь) оцінювати за такими критеріями: адекватне відтворення змісту (змістовність); зв'язність (логічність) побудови висловлювання; композиційна правильність; рівень перетворення; мовна правильність; багатство словникового запасу; точність слововживання; різноманітність використання синтаксичних структур [4, с. 136].

Об'єктом контролю у діалогічному мовленні є цілісний мовленнєвий акт. У СР студенти вчаться будувати діалоги на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному, продуктивному рівнях. На першому рівні об'єктами контролю є навички оперування фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом у діалогічному мовленні [9, с. 82-83]. Ключем для самоконтролю слугує друкований чи/та звуковий варіант діалогу. Оцінити діалоги студентів викладач має змогу на аудиторному занятті.

На репродуктивно-продуктивному рівні основна увага під час перевірки повинна приділятися формальним показникам реалізації діалогічного мовлення. Такими показниками є: темп мовлення, час мовленнєвої реакції на репліку співбесідника, збільшення інформативності висловлювання, наявність і якість самокорекції [9, с. 83], правильність мовлення. Ключем для самоконтролю слугує друкований чи / та звуковий варіант діалогу-зразка, а також звукозапис діалогу студентів (за умови наявності технічних засобів).

На продуктивному рівні основна увага повинна приділятися комунікативному аспекту говоріння. Проаналізувавши три групи критеріїв оцінки продуктивного діалогічного мовлення, запропоновані О. С. Конотоп [8, с. 129], ми виокремили основні, які, з одного боку, здатні забезпечити об'єктивність оцінювання, а, з іншого, на нашу думку, не будуть надто обтяжливими для викладачів чи студентів. Отже, оцінюючи рівень володіння майбутніми вчителями вміннями діалогічного мовлення, доцільно використовувати такі критерії: відповідність комунікативній ситуації; комунікативна достатність; мовна правильність; ініціативність; наявність необхідних специфічних для діалогічного мовлення лінгвістичних засобів.

Студенти можуть оцінювати себе та один одного за визначеними критеріями. При цьому варто практикувати запис на плівку власного мовлення із подальшим самоаналізом та аналізом викладача. На аудиторному занятті викладачеві потрібно проаналізувати кілька записаних на плівку монологів/діалогів, що слугуватиме своєрідним ключем для подальшого аналізу власного мовлення студентами.

Контроль рівня сформованості компетентності в читанні доцільно проводити з урахуванням виділених у методиці рівнів розуміння текстів – глобального, детального і критичного [12, с. 223]. Відповідно оцінювання вмінь читання варто здійснювати за такими критеріями: повнота розуміння, точність розуміння, розуміння структури тексту, глибина розуміння. Повноту розуміння, точність розуміння і глибину розуміння доцільно перевіряти за такими ж типами текстів, як і в аудіюванні. Щодо розуміння структури тексту, то його варто оцінювати за допомогою текстів на заповнення пропусків речень у тексті.

Об'єктами контролю рівня сформованості компетентності студентів у письмі є вміння писати типи текстів відповідно до програмних вимог. Достатньо об'єктивними та повними, на нашу думку, є критерії, запропоновані Г. Ф. Кривчиковою [10, с. 126–127].

I. Повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок (достатній обсяг тексту; інформаційна насиченість змісту; конкретність викладу; відповідність темі, мовленнєвій ситуації або комунікативному завданню).

II. Смысловая і структурна цілісність тексту (текст має правильну структуру, яка адекватна типу тексту та комунікативному завданню; вступ ефективний і має правильно сформульовану тезу; завершальний абзац ефективний і надає тексту завершеності; текст розвиває тезу, сформульовану у вступі; порядок розташування абзаців логічний; у тексті використовується тільки релевантна інформація; розкриття думок пропорційне їх важливості; поділ на абзаци правильний;

конектори та слова-сигналізатори використовуються доцільно; стиль одноманітний і відповідає типу тексту).

III. Смысловая і структурна цілісність абзаців (у кожному абзаці лише одна головна думка, яка висловлена в топікальному реченні; усю нерелевантну інформацію вилучено; кожен абзац має свій топікальний ланцюжок; усі займенники мають зрозумілі антецеденти; кожна загальна думка підтверджується, принаймні, однією конкретною; твердження та аргументи в абзаці представлені відповідно до їх важливості).

IV. Виклад думки на рівні речень (речення закінчені; складне речення складається з правильно об'єднаних простих речень; використовуються різноманітні типи речень; думки у реченнях викладаються зрозуміло і чітко; немає невиправданого повторення слів та фраз).

V. Мовна і мовленнєва коректність.

Зазначені критерії варто використовувати під час оцінювання більшості текстів у різні роки навчання. Однак, залежно від об'єктів перевірки, можна додавати певні критерії чи розподіляти бали відповідно до пріоритетних об'єктів перевірки.

У СР доцільно практикувати також взаємооцінювання за наведеними вище критеріями. В кінці перевірки роботи товариша студенти повинні письмово виставити бали, записати зауваження та обговорити їх у позааудиторний час. Результатом взаємоперевірки є також порівняння виставлених собі балів із балами, виставленими товаришем, а також (за умови перевірки роботи викладачем) оцінюванням останнього.

Об'єктом контролю рівня сформованості *фонетичної компетентності* є слухо-вимовні та інтонаційні навички, а також операції, які входять до їх складу.

Ключем для поточного контролю та оцінки студентом репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних навичок є фонограма, завдяки якій студент має змогу порівняти власну вимову із вірцевою. Крім того, запис власної вимови уможливорює самоаналіз і взаємоаналіз результатів СР та корекцію помилок. Для самоконтролю рецептивних слухо-вимовних та інтонаційних навичок доцільно вживати ключі-відповіді.

При цьому стосовно інтонаційних навичок говоріння необхідно зосереджувати увагу на правильності словесного наголосу, вибору ритміко-інтонаційної моделі фрази, логічного наголосу, синтагматичного поділу фраз [9, с. 77]

На основі аналізу дослідження Ю. В. Головач [2, с. 85–86] ми зробили висновок, що для контролю рецептивних фонетичних навичок доцільно застосовувати тести на слухове впізнавання, диктанти; репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних – читання вголос, опис малюнка, розповідь за темою, висловлення власного судження з теми, дискусію, рольову гру.

Контроль рівня сформованості *лексичної компетентності* передбачає такі прийоми: тести множинного вибору; підбір синонімів, антонімів; переклад лексичних одиниць іноземною мовою та навпаки; переклад речень із новими лексичними одиницями; виконання завдання на словоутворення, під час якого в пропуски в тексті потрібно вставити слова, похідні від поданих; виконання клоуз-тесту, в якому пропущені переважно слова з теми.

Контроль лексичних навичок повинен бути також спрямованим на цілісний мовленнєвий акт в єдності його вимовних, граматичних і лексичних аспектів з виокремленням для контролю лексичного [9, с. 66]. Тому перевірка рівня сформованості рецептивних лексичних навичок повинна здійснюватися у процесі виконання студентами завдань із читання та аудіювання текстів з новими лексичними одиницями. При цьому доцільними, наприклад, є завдання на знаходження у тексті/аудіотексті слів з певним значенням; вибір правильної відповіді із запропонованих / погодження з твердженням чи його спростування щодо змісту прочитаного/прослуханого аудіотексту (завдання складені так, що їх правильне виконання можливе лише за умови розуміння відповідної лексики); виправлення помилок у тексті, який коротко передає зміст прочитаного або прослуханого (завдання складено так, що студенти мають виправити помилки у вживанні нових слів).

Репродуктивні лексичні навички доцільно перевіряти за допомогою комунікативних завдань, які передбачають усну чи/та письмову мовленнєву діяльність студентів. При цьому майбутні вчителі повинні правильно і доречно вживати максимальну кількість нової лексики.

Показником правильності виконання завдання можна вважати факт адекватного і спонтанного вибору слова для його конкретного використання в певній ситуації спілкування,

безпомилковість використання слова не лише адекватно ситуації спілкування, а й в аспекті граматичної та фонетичної коректності, правильність сполучуваності слів між собою, достатню кількість використаних лексичних одиниць для реалізації цілі висловлювання в конкретній ситуації спілкування [9, с. 66].

Контроль рівня сформованості *граматичної компетентності* теж передбачає перевірку функціонування навички у передмовленнєвій діяльності [9, с. 71]. Інакше кажучи, мова йде про виконання тестів множинного вибору (окремі речення та цілісний текст), заповнення пропусків у тексті запропонованою лексичною одиницею у відповідній формі, заповнення пропусків у тексті самостійно підбраною лексичною одиницею у відповідній формі. На увагу заслуговує, на нашу думку, переклад речень/тексту з іноземної українською та з української іноземною мовами, який дає можливість перевірити оволодіння граматичними структурами, що є об'єктами контролю.

Перевірку оволодіння граматичними навичками потрібно здійснювати й у мовленнєвій діяльності. Критеріями оцінки рецептивних граматичних навичок можна вважати ідентифікацію граматичної структури, розуміння її значення. У цьому разі доцільно використовувати тексти для читання/аудіювання з вивченими граматичними структурами та явищами з різноманітними завданнями до них, правильне виконання яких залежить від розуміння граматичної структури.

Основними критеріями оцінки репродуктивних граматичних навичок варто вважати правильне виконання всіх операцій: вибір структури, адекватної мовленнєвому наміру, її морфолого-синтаксичне оформлення, оцінку адекватності цих дій [3, с. 23]. Самоперевірку рівня сформованості граматичних навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності доцільно здійснювати шляхом ретельного аналізу власного письмового продукту (у письмі) та аудіозапису власного мовлення (в говорінні) з подальшим аналізом разом із викладачем або взаємоаналізом разом із товаришами.

Таким чином, у СР необхідно застосовувати систематичний поточний контроль, самоконтроль, взаємоконтроль результатів СР студентів, а також належним чином організований вхідний, рубіжний і підсумковий контроль із використанням запропонованих у статті критеріїв для визначення рівня сформованості в студентів ІКК.

Подальшого дослідження потребує питання організації самоконтролю у СР студентів мовних спеціальностей із фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 480 с.
2. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997. – 272 с.
3. Горчев А. Ю. Объекты и приемы контроля в обучении грамматической стороне устной речи / А. Ю. Горчев // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Книга для учителя / В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 19–23.
4. Гронь Л. В. Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гронь Лариса Василівна. – К., 2001. – 198 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
6. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кміть Олена Володимирівна. – К., 2000. – 178 с.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
8. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010. – 262 с.
9. Конишева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Конишева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
10. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Харків., 2005. – 179 с.

11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичн., пед. і лінвіст. ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
13. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
14. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: монографія / О. П. Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
15. Скляренко Н. К. Использование звукозаписи в обучении практической грамматики английского языка (на старшем этапе языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Скляренко Нина Константиновна. – К., 1973. – 221 с.
16. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англійської соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шукліна Світлана Іванівна. – К., 2006. – 289 с.
17. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 378.147

Р. Ю. МАРТЫНОВА, О. В. ПОПЕЛЬ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ РЕЧИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ

Обоснована необхідність розгляду англійської мови не як навчального предмета, а як засобу отримання і викладу знань з професійної дисципліни «Холодильные машины и установки». Лінгводидактична модель, що представляє взаємозв'язок синтезованих цілей, елементів, предметів, компонентів змісту, а також методів, засобів і результатів навчання англійської мови майбутніх інженерів-енергетиків.

Ключевые слова: лінгводидактична модель, синтезовані цілі навчання, синтезовані елементи предметів навчання, синтезовані компоненти змісту навчання, синтезовані методи навчання, синтезовані засоби навчання.

Р. Ю. МАРТИНОВА, О. В. ПОПЕЛЬ

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРЕЗЕНТАЦІЙНОГО МОВЛЕННЯ ТЕХНІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

Обґрунтована необхідність розгляду англійської мови не як навчального предмета, а як засобу отримання і викладу знань з професійної дисципліни «Холодильні машини і установки». Розроблено лінгводидактичну модель, що представляє взаємозв'язок синтезованих цілей, елементів, предметів, компонентів змісту, а також методів, засобів і результатів навчання англійської мови майбутніх інженерів-енергетиків.

Ключові слова: лінгводидактична модель, синтезовані цілі навчання, синтезовані елементи предметів навчання, синтезовані компоненти змісту навчання, синтезовані методи навчання, синтезовані засоби навчання.