

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ  
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

**Кваліфікаційна робота  
магістра**

**на тему ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В ЧИТАННІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНІХ  
ТВОРІВ**

Виконала: студентка 2 курсу,  
групи 8.0351-3-а-з  
спеціальності 035 Філологія  
спеціалізації 035.041 Германські мови  
та літератури (переклад включно),  
перша – англійська  
освітньо-професійної програми  
Мова і література (англійська)  
**Бандуренко Анжела Артемівна**

Керівник д.пед.н., проф. Пахомова Т. О.

Рецензент к.пед.н., доц. Надточий Н. О.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземної філології \_\_\_\_\_  
Кафедра Англійської філології та лінгводидактики \_\_\_\_\_  
Освітній рівень магістр \_\_\_\_\_  
Спеціальність 035 Філологія \_\_\_\_\_  
Спеціалізація 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), \_\_\_\_\_  
перша – англійська \_\_\_\_\_  
Освітньо-професійна програма Мова і література (англійська) \_\_\_\_\_

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

В.о. завідувача кафедри \_\_\_\_\_

Надточій Н. О. \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 року

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРА**

БАНДУРЕНКО АНЖЕЛИ АРТЕМІВНИ \_\_\_\_\_

1. Тема кваліфікаційної роботи магістра (проєкту) «Формування англомовної компетентності в читанні студентів-філологів на матеріалі художніх творів» \_\_\_\_\_

Керівник кваліфікаційної роботи (проєкту) Пахомова Тетяна Олександрівна  
д.пед.н., професор \_\_\_\_\_

затвержені наказом ЗНУ від «24» \_\_\_\_\_ травня \_\_\_\_\_ 2022 року № 571-с

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи (проєкту) 30 листопада \_\_\_\_\_  
2022 р

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (проєкту) Теоретичне обґрунтування, розробка та перевірка на практиці методики формування англомовної ЧК студентів факультету іноземних мов. \_\_\_\_\_

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1) на основі аналізу літератури визначити сутність поняття англомовної ЧК студента факультету іноземних мов, охарактеризувати її структуру, розробити критерії її сформованості; 2) визначити та дослідно-експериментальним шляхом перевірити основні педагогічні умови ефективності реалізації методики формування англомовної ЧК студентів. \_\_\_\_\_

5. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи (проєкту)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Пахомова Т.О., д.пед.н., проф.	18.06.2022	18.06.2022
Розділ 1	Пахомова Т.О., д.пед.н., проф.	15.07.2022	15.07.2022
Розділ 2	Пахомова Т.О., д.пед.н., проф.	16.08.2022	16.08.2022
Розділ 3	Пахомова Т.О., д.пед.н., проф.	17.09.2022	17.09.2022
Висновки	Пахомова Т.О., д.пед.н., проф.	15.10.2022	15.10.2022

6. Дата видачі завдання 25.05.2022

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи (проєкту)	Примітка
1.	Пошук наукових джерел з теми дослідження, їх аналіз	травень 2022	виконано
2.	Добір фактичного матеріалу	травень 2022	виконано
3.	Написання вступу	червень 2022	виконано
4.	Написання теоретичного розділу 1	липень 2022	виконано
5.	Написання теоретичного розділу 2	серпень 2022	виконано
6.	Написання практичного розділу 3	вересень 2022	виконано
7.	Формулювання висновків	жовтень 2022	виконано
8.	Проходження нормоконтролю	листопад 2022	виконано
9.	Одержання відгуку та рецензії	грудень 2022	виконано
10.	Захист	грудень 2022	виконано

**Автор роботи несе персональну відповідальність за відсутність в роботі несанкціонованих текстових запозичень (академічного плагіату)**

**Магістрант** \_\_\_\_\_ А. А. Бандуренко

**Керівник роботи** \_\_\_\_\_ Т. О. Пахомова

**Нормоконтроль пройдено**  
**Нормоконтролер** \_\_\_\_\_ Е. О. Веремчук

## РЕФЕРАТ

Дипломна робота – 80 стор., 55 джерел, 3 додатки

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка студентів-філологів факультету іноземних мов.

**Мета роботи:** теоретичне обґрунтування, розробка та перевірка на практиці методики формування англомовної ЧК студентів факультету іноземних мов.

**Теоретико-методологічні засади:** ключові положення теорії ЧК як характеристики нового підходу до конструювання освітніх стандартів (А. В. Хуторського, Р. П. Мільруд, І. О. Зимньої, Ch. Nuttall, J. Collie, K. Porter).

**Отримані результати:** дослідно-експериментальна робота показала, що ефективність реалізації методики формування англомовної ЧК студентів залежить від дотримання ряду педагогічних умов: навчання читанню на трьох етапах та на основі індивідуально-диференційованого підходу; забезпечення рефлексивної позиції студентів стосовно здійснюваної читацької діяльності; організації передтекстової та післятекстової роботи, спрямованої на активізацію наявних у студентів знань, а також на розширення загального кругозору, необхідного для розуміння пропонованого текстового матеріалу; здійснення діагностики рівня сформованості ЧК; використання на заняттях текстів різних жанрів та типів.

У ході проведення дослідно-експериментальної роботи у висновках були вироблені практичні рекомендації для викладачів, які були апробовані під час здійснення цієї роботи та є частиною отриманого практичного досвіду.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, читацька компетенція, методика удосконалення читацької компетенції

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....</b>	<b>3</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Теоретичні основи формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	10
1.2 Зміст та структура читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....	18
Висновки до розділу 1.....	25
<b>РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....</b>	<b>27</b>
2.1 Види читання.....	27
2.2 Проблема відбору текстів для читання.....	34
2.2.1 Критерії відбору текстів.....	34
2.2.2 Автентичні та методично-автентичні тексти.....	36
2.2.3 Переваги використання художньої літератури.....	39
2.3 Організація роботи з художнім текстом на трьох етапах. Специфіка завдань на цих етапах.....	41
Висновки до розділу 2 .....	54
<b>РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</b>	<b>55</b>
3.1 Організація та хід педагогічного експерименту.....	55
3.2 Аналіз результатів експериментального дослідження.....	59
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>69</b>

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>75</b>
<b>ДОДАТОК А.....</b>	<b>81</b>
<b>ДОДАТОК Б.....</b>	<b>83</b>
<b>ДОДАТОК В.....</b>	<b>84</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

**ВНЗ** – вищий навчальний заклад

**ІМ** – іноземна мова

**НМК** – навчально-методичний комплект

**ЧК** – читацька компетенція

## ВСТУП

Зміна суспільно-політичної обстановки, розвиток міжнародних контактів у всіх сферах, консолідація цих контактів та міжнародна інтеграція призвели до зростання ролі та значення навичок та умінь справжнього іншомовного спілкування.

Стрімкий соціально-економічний прогрес диктує високі вимоги до якості викладання іноземних мов у навчальних закладах, оскільки кожне нове покоління учнів має підніматися більш високий рівень володіння іноземними мовами. Зміна соціокультурного контексту іноземної мови, нові запити учнів щодо рівня володіння нею обумовлюють необхідність якісної зміни підготовки.

У зв'язку з модернізацією вітчизняної освіти одним із найважливіших завдань, які стоять перед навчальними закладами, є формування ключових компетенцій, особливо актуальним стає питання компетентнісного підходу в освіті.

Знання іноземної мови відкриває майбутньому фахівцеві доступ до зарубіжних джерел інформації, без якої нині немислима діяльність дипломованого фахівця. Уміння працювати з оригінальною літературою за спеціальністю включає отримання інформації, що міститься в тексті, її критичне осмислення, узагальнення, аналіз та оцінку достовірності. Іншомовна компетентність забезпечує готовність студента реально використовувати отримані знання за умов професійного середовища, що і визначає **актуальність** дослідження.

Вивчення сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про спроби вирішення питання формування читацької компетенції студентів засобами іноземної мови. У концепції школи професійно-орієнтованого читання здійснено цілу серію досліджень (Т. Г. Агапітова, Є. Г. Галізіна, С. А. Жукова,



Є. В. Крилова, М. А. Мосіна, Т. С. Серова та ін.), у яких розкрито функції, предметний зміст іншомовного читання, психологічні механізми, внутрішня та зовнішня структура професійно-орієнтованого читання, розроблено шляхи тезаурусно-цільового підходу до відбору та організації читацького лексикону, методики навчання професійно-орієнтованого інформативного читання фахівців. Проте проведені дослідження стосуються переважно випускників немовних факультетів. Спеціальних досліджень, що розглядають проблему формування ЧК студентів факультету іноземних мов, нині недостатньо.

Крім того, недостатньо досліджень, які були б присвячені проблемам формування ЧК студентів у процесі вивчення другої іноземної мови. Ряд вчених зазначає, що завдяки наявному досвіду в рідній і першій іноземних мовах формування читацької компетенції на заняттях з другої іноземної мови відбувається в значно більш стислі терміни (З. І. Кличникова, С. К. Фоломкіна, Н. Willenberg, G. Westhoff та ін.).

У сучасній педагогічній та методичній літературі досі неточно визначено зміст терміну «читальницька компетенція», тоді як зарубіжними вченими цей термін застосовується вже з кінця 70-х років (S. Ehlers, J. Grzesik, G. Westhoff, Н. Willenberg та ін.).

Не виділено чітко конкретні критерії та показники для визначення рівня сформованості ЧК студентів. Складність в оцінці аналізованої компетенції з урахуванням критеріїв і показників, які у методичній літературі, у тому, що такі не співвіднесені з різними рівнями її сформованості. У низці досліджень (Т. Г. Агапітова, Є. Г. Галізіна, Н. В. Лисанова, М. А. Мосіна) рівень сформованості читацької компетенції визначається на основі лише одного критерію – повноти розуміння тексту.

Таким чином, в результаті вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури було виявлено протиріччя між необхідністю формування у студентів факультету іноземних мов високого рівня ЧК, що дозволяє їм ефективно

виконувати навчальну та майбутню професійну діяльність, та відсутністю теоретичного обґрунтування та науково-методичного забезпечення процесу формування ЧК під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Ця суперечність визначила проблему дослідження, яка полягає у виявленні, теоретичному та експериментальному обґрунтуванні шляхів ефективного формування ЧК студентів факультету іноземних мов.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка студентів-філологів факультету іноземних мов.

**Предмет дослідження:** процес формування англомовної читацької компетенції студентів-філологів факультету іноземних мов.

**Метою** дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та перевірка на практиці методики формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов.

В основу дослідження покладено таку **гіпотезу**: процес формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов буде ефективним, якщо:

- формування англомовної читацької компетенції розглядатиметься як одна з цілей професійної підготовки студентів факультету іноземних мов;
- буде розроблено методику формування англомовної читацької компетенції студентів, заснований на принципах компетентнісного підходу;
- у ході реалізації методики дотримуватиметься комплекс педагогічних умов.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези було висунуто такі **завдання** дослідження:

- 1) на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити сутність поняття англомовної читацької компетенції студента факультету іноземних мов, охарактеризувати її структуру, розробити критерії її сформованості;

2) теоретично обґрунтувати поняття «формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов»;

3) з позицій компетентнісного підходу в освіті розробити методiku формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов;

4) шляхом теоретичного аналізу виявити комплекс факторів, що мають об'єктивний вплив на формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов;

5) визначити та дослідно-експериментальним шляхом перевірити основні педагогічні умови ефективності реалізації методики формування англомовної читацької компетенції студентів.

Реалізація поставлених вище завдань передбачає використання таких **методів дослідження:**

- теоретичних (теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження; аналіз чинних нормативних документів на тему дослідження – програм, вітчизняних та зарубіжних освітніх стандартів; вивчення передових технологій навчання читанню за кордоном);

- експериментальних (вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; бесіди; включене спостереження; тестування; анкетування; опитування студентів та викладачів іноземної мови; дослідно-експериментальна робота з формування англомовної читацької компетенції студентів);

- методи статистичної обробки результатів дослідження.

**Дослідно-експериментальною базою** були студенти груп УА-20-1 (17 студентів) та УА-20-2 (15 студентів) факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства, кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. В експерименті взяли участь 32 особи.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

- на основі проведеного в роботі теоретичного аналізу визначено сутність англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов як інтегративної характеристики особистості, що дозволяє ефективно здійснювати читацьку діяльність та використовувати її результати в особистісному та професійному саморозвитку;

- на основі наукових уявлень про зміст читацької діяльності розроблено структуру англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов, що включає органічно взаємопов'язані особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти, виділено критерії її сформованості;

- сформульовано визначення поняття «формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов»;

- на основі компетентнісного підходу в освіті розроблено методiku формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов;

- виявлено сукупність педагогічних умов ефективності реалізації методики формування англомовної читацької компетенції студентів.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що **апробовані** в ньому дидактичні матеріали, анкети та комплекс тестових завдань для виявлення рівня сформованості ЧК, план роботи з англомовним текстом можуть бути використані при навчанні студентів англомовному читанню у середніх та вищих навчальних закладах. **Обґрунтовані та апробовані** експериментально висновки та рекомендації щодо формування ЧК студентів факультету іноземних мов на основі розробленої методики можуть бути використані у подальшому вирішенні проблеми формування англомовної ЧК студентів факультету іноземних мов.

Достовірність результатів дослідження забезпечується вихідними методологічними концепціями, використанням методів, адекватних сутності об'єкта, що досліджується.

**Структура роботи:** дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, двох додатків та списку використаної літератури. У вступі подано загальні відомості про дану наукову працю, починаючи від умотивування теми, мети, завдань, актуальності дослідження, визначення об'єкту, предмету та структурування роботи.

У першому розділі подаються загальні відомості про компетентнісний підхід в системі професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, особлива увага приділяється змісту та структурі ЧК. Другий розділ містить організаційно-методичні засади формування читацької компетентності. Натомість третій розділ описує експериментальне дослідження ефективності формування англомовної ЧК майбутніх учителів іноземних мов. У висновках подано узагальнені результати проведеної роботи. Додаток містить текст – приклад, вибраний для проведення тестування вихідного рівня англомовної ЧК, а також питання, на які відповідали студенти та завдання, які давались у ході експерименту майбутнім учителям іноземних мов.

Загальна кількість сторінок – 80, кількість використаних джерел – 55.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### 1.1 Компетентнісний підхід в системі професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов

Компетентнісний підхід, що є основою інновацій та реформування української освіти, у даний час від етапу дискусій та вироблення загальної концепції переходить до етапу реалізації. Цей етап супроводжується низкою труднощів, серед яких розробка освітніх програм з урахуванням стандартів, підготовка педагогічних кадрів, здатних реалізувати практично ідеї компетентнісного підходу, створення нових підручників. Тому зберігається актуальність проведення подальших досліджень у руслі компетентнісного підходу.

Аби визначити значущість компетентнісного підходу до дослідження проблеми формування методичної компетенції вчителів іноземної мови, необхідно розглянути його сутність і місце серед інших підходів.

Компетентнісний підхід є єдиною системою визначення цілей, відбору змісту, оцінювання результатів, організаційного та технологічного забезпечення навчального процесу на основі виділення компетенцій, причому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти. Компетентнісний підхід в Україні має яскраво виражену гуманістичну, а не лише прагматичну, спрямованість. Як зазначає І. О. Зимня, він дозволяє «зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо компетентності, що лежать в його основі,

розглядати як складні особистісні ланки, що включають як інтелект, так і емоційні та моральні складові» [Зимня 2004, с. 5].

Поняття «компетенція» походить від латинського слова *competere*, яке означає «підходити, відповідати». У загальному сенсі воно означає відповідність пред'явленим вимогам, встановленим критеріям та стандартам у певних сферах діяльності та при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено досягати результатів та володіти ситуацією [Мильруд 2004, с. 20–26].

Вперше поняття «компетенція» з'явилося у 60-ті роки. ХХ ст. у Сполучених Штатах Америки, де використовувалося в рамках діяльнісної освіти, метою якої була підготовка професіоналів, конкурентоспроможних на ринку праці. Спочатку все зводилося до автоматизації практичних навичок у рамках біхевіористського підходу, що явно було недостатнім для розвитку творчих та індивідуальних здібностей учнів.

У зв'язку з цим було запропоновано розрізняти два поняття: компетентність та компетенція (*competence and competencies*). Компетентність почала розглядатися як особистісна категорія, а компетенції перетворилися на одиниці навчальної програми та склали «автономію» компетентності [Лебедев 2004, с. 7–11].

Дослідники по-різному оцінюють місце компетентного підходу в ієрархії підходів. На думку деяких авторів, він не утворює власну концепцію та логіку, але передбачає опору або запозичення понятійного та методологічного апарату з наукових дисциплін, що вже склалися [Хуторский 2007, с. 22], висловлюються заперечення проти використання терміна «компетенція» [Пассов 2007, с. 61]. Проте Зимня І. О. характеризує компетентнісний підхід як системний та міждисциплінарний, що має особистісні та діяльні аспекти, тобто підкреслює його практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість [Зимня 2003, с. 30]. Свою позицію вона ґрунтує на концепції І. В. Блауберга та Е. Г. Юдіна про

виокремлення чотирьох рівнів методологічного аналізу: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та власне методичного.

Обстоюючи ідею поліпідходності (різні підходи не виключають одне одного, а реалізують різні плани розгляду), І. О. Зимня наголошує, що нижній рівень ієрархії характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним. Системний підхід, що відноситься до найвищого (філософського) рівня, і міждисциплінарний підхід, що знаходиться на щабель нижче в ієрархії (на загальнонауковому рівні), пронизують підходи, що відносяться до рівня конкретної науки або галузі науки (тобто психолого-педагогічних наук).

До рівня конкретної науки І. О. Зимня відносить *особистісно-орієнтований, діяльнісний, культурологічний, контекстний* підходи, а також *компетентнісний* підхід як визначальний стосовно результативно-цільової спрямованості освіти [Зимня 2003, с. 30]. Дане трактування місця компетентнісного підходу було розвинуто К. Е. Безукладниковим, який вважає, що компетентнісний підхід «сутісно поглинає (інтегрує) «ЗУНовський», особистісно-орієнтований, когнітивний і афективний підходи, змінюючи тип цілепокладання ... ставлячи в основу міждисциплінарні, інтегровані вимоги до результату процесу творення [Безукладников 2009, с. 14].

Аналіз сутності компетентнісного підходу та його місця у методології науково-педагогічного дослідження передбачає звернення до дослідження базових понять «компетенція» та «компетентність». На жаль, у науковій літературі немає загальноприйнятої думки щодо трактування цих понять. Ряд авторів трактує їх як синоніми (В. А. Болотов та В. В. Серіков, В. В. Князева та ін.).

В українській мові відмінність термінів «компетенція» і «компетентність» можна порівняти з різницею слів «висота» (вертикальний вимір предмета) і «висотність» (ступінь виразності вже вираженої якості), «досвід» (сукупність знань та практичних навичок) та «досвідченість» (володіння досвідом). У



словниках, наприклад, у Новому ілюстрованому словнику іноземних слів О. О. Гришиної, різницю між словами «компетенція» і «компетентність» виражено в такий спосіб: різницю описується через ознаку «володіння», причому встановлюється відповідність між суб'єктом і певним колом об'єктів [Гришина 2009, с. 342]. У педагогічних словниках на додаток до ознак, виділених у загальних словниках, суб'єкт характеризується як той, хто володіє знаннями, навичками та досвідом роботи, набутими у процесі навчання, причому доведеними до певного рівня. Крім того, суб'єкта описано як особистість, здатну приймати вірні рішення стосовно якогось кола ситуацій та інше [Загвязинский, Закирова 2008, с. 45].

А. В. Хуторський зазначає, що компетенцією є «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності), що задаються по певному колу предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що також передбачає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності» [Хуторской 2007, с. 17]. Якщо розглядати різницю між цими поняттями в системі освіти, то під компетенцією мають на увазі «деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – особистісну якість (характеристику), що вже сформувалася» [Хуторской 2007, с. 17].

З погляду І. О. Зимньої, компетенції – це «деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми дій, систем цінностей та відносин, які потім виявляються у компетентності людини» [Зимняя 2003, с. 41].

Інакше пояснюють різницю між компетенціями та компетентністю Д. А. Іванов, К. Г. Митрофанова, О. В. Соколова. Вони вважають, що «компетентність є мірою освоєння компетенції, визначається здатністю вирішувати запропоновані «місцем» завдання» [Іванов 2005, с. 11].

Р. П. Мільруд представляє компетентність як комплекс компетенцій, тобто спостережуваних проявів успішної продуктивної діяльності. Компетентність – це комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій області і залежить від необхідних цього компетенцій» [Мільруд 2004, с. 31].

У ході дослідження наведених вище та інших тлумачень понять «компетенція» та «компетентність» вдалося з'ясувати, що різниця між термінами має глибокі суттєві основи.

1. Вони використовуються для поділу загального та індивідуального; компетентність ширша за компетенцію, це більш загальне поняття, компетенції – компоненти компетентності.

2. З урахуванням трактування Н. Хомським «competence – performance» вони розмежовуються на підставі потенційного – актуального, когнітивного – особистісного, як деяка програма, образ, сценарій, фрейм, правило та реалізація цієї потенції особистістю.

3. Вони розрізняються як об'єктивні (сфера прав, обов'язків та відповідальності конкретного спеціаліста) та суб'єктивні (професійні мотиви, особистісні якості, психофізіологічні особливості, знання, вміння, навички) умови діяльності [Вербицкий 2009, с. 121–122].

4. Компетентність передбачає реалізацію компетенцій практично, у конкретній ситуації.

Отже, компетенція має ознаку більш загальної, потенційної, когнітивної, об'єктивної. Компетентність, як володіння компетенцією, має ознаку індивідуального, актуального, особистісного, суб'єктивного.

У структурі компетенції більшістю дослідників виділяються когнітивний компонент (знання – knowwhat і knowwhy), діяльнісний компонент (навички, вміння – knowhow) та компонент «відношення» (attitudes: behaviour, identity, will). Причому останній, будучи глибинною частиною компетенції («модель

айсберга» М. Спенсера та С. Спенсера), оцінити та розвинути важче, ніж інші компоненти, що є видимими та відносно поверхневими характеристиками [Спенсер 2005, с. 11].

Таким чином, компетенція, як властивість індивіда, як комплексне особистісне новоутворення, проявляється у різних формах, має складну структуру, особистісну, мотиваційну складову.

Узагальнюючи представлені вище визначення, у нашому дослідженні ми виходимо з розуміння компетенції як *інтегративної якості особистості, що визначає її готовність та здатність ефективно вирішувати завдання у певній сфері діяльності*. Вона формується в результаті навчання на основі набутого досвіду та має певну структуру (знання, вміння, відносини). Завдання у разі розуміють не як стандартні завдання, натомість як вирішення професійних проблем у ситуаціях невизначеності. Відповідно, ми розглядаємо компетентність як *володіння, володіння компетенцією, її реалізація особистістю*.

Місце компетентнісного підходу в ієрархії підходів та його сутність, що визначається трактуванням основоположних термінів, дозволяють зробити деякі висновки щодо формування методичної компетенції вчителя іноземної мови як однієї з професійних.

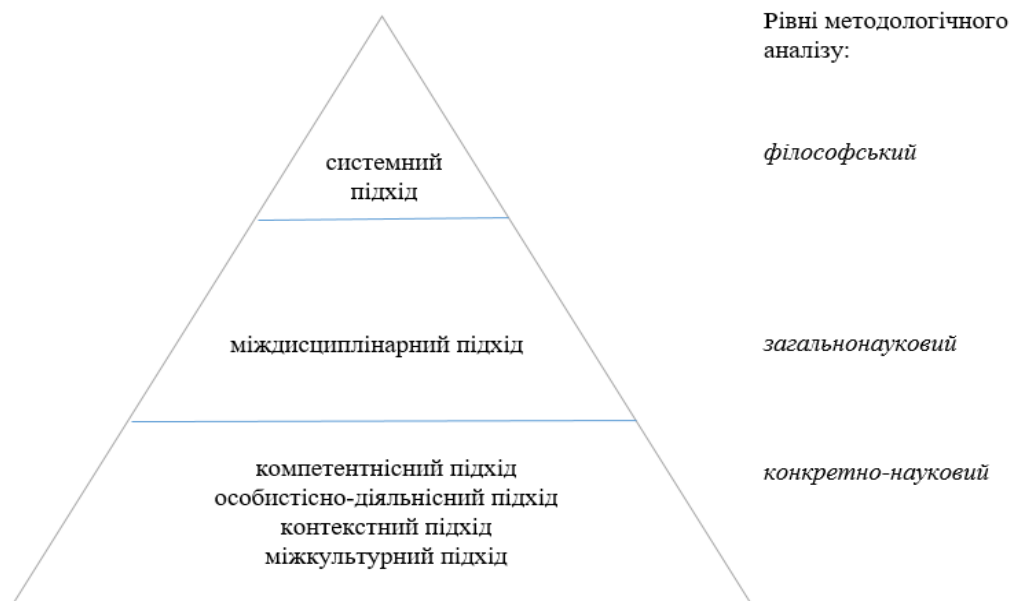
Методична компетенція – це інтегративна властивість особистості вчителя іноземної мови, що визначає його готовність і здатність ефективно вирішувати завдання формування міжкультурної комунікативної компетенції, освіти, виховання та розвитку учнів, що базується на знаннях, вміннях та стосунках.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що формування методичної компетенції вчителя іноземної мови доцільно здійснювати на основі системного, міждисциплінарного, особистісно-діяльнісного, компетентного та контекстного підходів. З огляду на ідеї поліпідходності, висунутої І. О. Зимньою, можна уявити ієрархію підходів до

формування методичної компетенції вчителя іноземної мови у наступній схемі (див. Рисунок 1.1):

*Рисунок 1.1*

*Схема формування методичної компетенції вчителя іноземної мови*



Системний підхід передбачає, що методична компетенція вчителя іноземної мови сприймається як компонент лінгводидактичної компетенції – «особливих властивостей особистості викладача іноземної мови, покликаних на міжпредметному та міжнауковому рівні реалізувати засобами іноземної мови освітні стратегії з метою формування у студентів міжкультурної комунікативної компетенції [Тарева 2009, с. 96].

Компоненти лінгводидактичної компетенції, як вказує Н. В. Язикова, є ієрархією, що демонструє реалізацію філософських категорій загального, особливого і одиничного [Язикова 2009, с. 118]. Поділяючи за А. В. Хуторським зміст освіти на метапредметне, міжпредметне та предметне, вона виділяє у складі лінгводидактичної компетенції базові компетенції, які характерні для будь-якого вчителя, викладача, міжпредметні, які властиві викладачам предметів мовного циклу, та предметні, характерні для викладачів іноземної мови. Компетенція

професійного саморозвитку належить до базових, що визначає траєкторію професійного розвитку будь-якого викладача системи загальної та професійної освіти. Соціокультурна компетенція є міжпредметною, необхідною кожному викладачеві рідної та нерідної мови та відображає сучасний підхід до вивчення мови у контексті культури. Методична компетенція характеризується як прояв одиничного, що становить специфіку викладання іноземних мов.

Крім того, системний підхід передбачає, що формування методичної компетенції має здійснюватись у цілісній системі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Міждисциплінарний підхід передбачає формування всіх компонентів методичної компетенції вчителя іноземної мови не тільки в курсі вивчення таких дисциплін як теорія та методика навчання іноземної мови, але й на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків з іншими предметами, особливо дисциплінами мовного циклу, які мають величезний потенціал, що недостатньо, нецілком використовується. Професійна спрямованість практичних занять з мови забезпечує інтегративне формування методичної та міжкультурної комунікативної компетенцій у ході навчальної та квазіпрофесійної (О. О. Вербицький) діяльності студентів під керівництвом викладача. Причому умови обмеженої наповнюваності груп на практичних заняттях сприяють реалізації повною мірою ідей особистісно-орієнтованого навчання. Таким чином, компетентнісний підхід до дослідження проблеми професійного спрямування мовної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови відкриває можливості по-новому підійти до вирішення наступних завдань:

- створення моделі методичної компетенції у структурі лінгводидактичної компетенції вчителя іноземної мови;
- обґрунтування системи формування методичної компетенції у процесі мовної підготовки у єдності цілей, змісту, принципів, методів, засобів та форм організації навчальної взаємодії викладача та студентів у навчальному процесі;

- розробка критеріїв оцінювання рівня сформованості методичної компетентності під час професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Таким чином розглядаються сутність та місце компетентнісного підходу в ієрархії підходів, що дозволяє по-новому підійти до вирішення завдань формування методичної компетенції у структурі лінгводидактичної компетенції вчителя іноземної мови при цьому наголошується на необхідності професійної спрямованості практичних занять із мови.

## 1.2 Зміст та структура читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов

У компетентнісному підході відображено такий вид змісту освіти, який не зводиться до знано-орієнтовного компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, прояв компетенцій. Вочевидь, предметне знання при цьому не зникає зі структури освіченості, а виконує у ній підлеглу, орієнтовну роль. *«Ми відмовилися не від знання як культурного предмета, а як від певної форми знань (знань «про всяк випадок», тобто відомостей)»* [Эльконин 2001, с. 27]. Як справедливо вказується в теоретичних розробках, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу (В. А. Болотов, Є. Я. Коган, В. В. Лаптев, В. В. Серіков, О. Б. Томілін, І. Д. Фрумін, Б. Д. Ельконін та інших), необхідно не стільки володіти знаннями як такими, скільки опанувати певні компетенції і бути готовим будь-якої миті знайти і відібрати необхідні знання у створених людством великих сховищах інформації. У цьому сенсі компетентна модель освіти, на думку її розробників, відрізняється від знання приблизно так само, як

«знайомство з правилами шахової гри від самого вміння грати» [Болотов 2003, с. 11].

А. В. Хуторський зазначає, що введення поняття «компетенція» у практику навчання дозволить вирішити типову для системи освіти проблему, коли учні, опанувавши набір теоретичних знань, мають значні труднощі в їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій [Хуторський 2003, с. 55]. Освітня компетенція передбачає не засвоєння учнями окремих знань і навичок, а оволодіння ними комплексною процедурою, у якій кожному виділеному напрямку визначена відповідна сукупність освітніх компонентів. Особливість педагогічних цілей у розвитку компетенцій у тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з погляду результатів діяльності учня, тобто його просування та розвитку у процесі засвоєння певного соціального досвіду.

І. О. Зимня проводить аналіз зарубіжної літератури з даної проблематики та пропонує розуміти під компетенцією «деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей та відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах» [Зимня 2004]. Компетентність, у свою чергу, слід розуміти як «комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі та залежить від необхідних цього компетенцій»; компетентність завжди є актуальним виявом відповідних компетенцій [Мильруд 2004, с. 31].

Аналіз основних положень теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. А. Леонтьєв, І. О. Зимня, Н. І. Жинкін та ін.), компетентнісного підходу в освіті (В. А. Болотов, Є. Я. Коган, Є. А. Ленська, В. В. Серіков, І. Д. Фрумін, W. Nutmacher, J. Grzesik, G. Westhoff та ін.), концепції Департаменту сучасних мов Європейського Союзу («Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка») дозволив визначити читацьку компетенцію як інтегративну сукупність знань,

умінь, читацьких стратегій, необхідних для здійснення читацької діяльності, тобто для сприйняття, осмислення, інтерпретації та оцінки прочитаної інформації з текстів різних жанрів та типів.

Читацька компетенція (ЧК) постає як якісна сторона підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів на етапі навчання у ВНЗ. Особливо важлива ЧК для майбутніх вчителів іноземної мови: до постійного читання рідною та іноземною мовами вчителя спонукає суттєва характеристика предмета, що ним вивчається: його «безпредметність і безмежність» [Зимня 1991, с. 33], а також умови навчальної діяльності (відсутність іншомовного мовного середовища та можливості регулярно проходити стажування за кордоном).

Методом теоретичного осмислення проблеми формування читацької компетенції майбутніх учителів іноземних мов ми визначаємо побудову методики. Під методикою прийнято розуміти «систему дій, операцій, та їх послідовного виконання що приводить до вирішення поставленого завдання» [Васюкова 1999, с. 44].

Розгляд процесу формування ЧК як якісної сторони підвищення рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів на етапі вузівського навчання (оскільки ЧК дозволяє збагачувати загальнокультурні та професійно значущі знання, удосконалювати загальнонавчальні та професійно важливі вміння, розвивати професійно значущі особистісні якості, сукупність яких визначає готовність студентів до виконання навчальної та майбутньої професійної діяльності) обумовлює висування формування ЧК студентів як спеціальну мету навчання у ВНЗ.

Формування читацької компетенції майбутніх вчителів іноземних мов у рамках проведеного дослідження розуміють як процес організації освоєння ними системи читацьких знань та умінь. Послідовність цього процесу визначається наступною методикою:



- попередня діагностика рівня сформованості читацької компетенції майбутніх вчителів ІМ;
- розробка програми та технології формування читацької компетенції майбутніх вчителів ІМ;
- реалізація технології формування читацької компетенції студентів на заняттях з практики усного та письмового мовлення іноземної мови;
- педагогічне спонукання майбутніх вчителів ІМ до прояву читацької компетенції під час проходження практики;
- корекція процесу формування читацької компетенції майбутніх вчителів ІМ з урахуванням результатів проходження практики;
- підсумкова діагностика рівня сформованості читацької компетенції майбутніх учителів ІМ.

Пропонована методика формування ЧК майбутніх учителів ІМ розроблявся та реалізовувався з урахуванням основних принципів діалогічної концепції освіти (В. С. Біблер, С. Ю. Курганов, Є. А. Ямбург), яка передбачає рівноважну та рівноправну взаємодію всіх учасників навчального процесу, а також взаємну обумовленість та різноманітні динамічні зв'язки всіх компонентів навчально-методичної системи між собою.

Пропоновану методику слід реалізовувати також з урахуванням комунікативно-орієнтованого підходу (Е. І. Пассов). До найважливіших принципів даного підходу відносяться: мовна спрямованість (навчити говорити можна тільки кажучи, читати – тільки читаючи), ситуативність (відбір та організація матеріалу на основі ситуацій та проблем, цікавих для учнів), функціональність (слова, граматичні форми засвоюються одночасно у діяльності), новизна (новизна мовленнєвих ситуацій, інформативність матеріалу).

Розглянемо докладно структурні складові запропонованої методики.

По-перше, це попередня діагностика рівня сформованості читацької компетенції майбутніх учителів ІМ. Значимість педагогічної діагностики визначається тими функціями, що вона виконує. Функція зворотного зв'язку полягає в тому, що, спираючись на результати діагностування, керівник експерименту, викладач ІМ, який формує ЧК студентів за допомогою реалізації запропонованої методики, отримує можливість керувати навчальним процесом, визначати та вносити конструктивні та правильні корективи до роботи.

Наступним кроком при плануванні процесу формування ЧК студентів є розробка технології формування ЧК студентів у процесі вивчення ІМ. При визначенні сутності педагогічної технології ми приймаємо позицію Б.Т. Лихачова і розуміємо таку як сукупність психологопедагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, засобів навчання; як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [Лихачев 2003, с. 166].

Психолого-педагогічні установки технології формування ЧК студентів знаходять своє відображення в основних положеннях та принципах системного, компетентнісного підходів, діалогічної концепції освіти, комунікативно-орієнтованого методичного підходу, які були охарактеризовані раніше.

Як основні засади формування ЧК з урахуванням запропонованої технології виступають такі:

- заняття з практики усного та письмового мовлення ІМ, на яких здійснюється власне читання тексту та робота з ним; ознайомлення студентів із планом роботи з текстом;

- домашня та самостійна робота, спрямовані на формування умінь та навичок самостійного засвоєння знань, на збір навчального матеріалу (специфіка даної форми формування ЧК студентів полягає в тому, що, згідно з вимогами стандарту та програм, 2 навчальні години на тиждень відводиться на так зване «домашнє читання», студенти також зобов'язані читати індивідуально твори

іноземною мовою (для кожного курсу – певна кількість сторінок) та подавати результати проведеної роботи);

- консультації – навчальні бесіди, коли студенти ставлять питання, що виникають найчастіше у зв'язку з їхньою самостійною роботою над текстами.

Як методи формування ЧК студентів виступають такі:

- бесіда, сутність якої полягає у тому, щоб за допомогою цілеспрямованих та вміло поставлених питань спонукати студентів до актуалізації вже відомих знань, досягти засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків та узагальнень;

- дискусія, тобто обмін думками щодо проблеми прочитаного тексту;

- вправа – планомірне організоване повторне виконання дій із метою оволодіння ними чи підвищення якості;

- ігрові методи;

- метод проектів, сутність якого полягає в тому, що студенти набувають знання та вміння в процесі самостійного виконання навчальних завдань, що поступово ускладнюються;

- методи контролю (анкетування, тестування).

По-третє, реалізація технології формування читацької компетенції на заняттях з практики усного та писемного мовлення іноземної мови. Вибір практичних занять з практики усного та письмового мовлення ІМ як основної форми формування ЧК студентів обумовлений тим, що на цих заняттях студенти постійно мають справу з текстовою інформацією, з читанням, що виступає як універсальний вид мовної діяльності, так як воно дозволяє вдосконалювати і говоріння, й аудіювання, і письмо. У реалізації розробленої технології використовуються описані вище форми, методи формування ЧК.

Четвертим пунктом виступає педагогічне спонукання майбутніх вчителів ІМ до прояву читацької компетенції під час проходження практики. Компетентнісний підхід вимагає, щоб педпрактика не «надбудовувалася» над

вже закінченою філологічною освітою, а була невід'ємною частиною університетського курсу та, зокрема, формування читацької компетенції студентів. Під час проходження педпрактики студентам належить навчитися виявляти сформовану у вузі ЧК безпосередньо у практичній діяльності для вирішення професійно значущих навчальних завдань як засіб особистісного та професійного саморозвитку.

У період проходження практики студенти отримують завдання вести читацький щоденник, значимість якого у тому, що це свого роду саморефлексія студента те що, як і читає, які у своїй труднощі в нього виникають. Аналіз читацьких щоденників дозволить визначити ефективність роботи, що проводиться на заняттях з практики усного та письмового мовлення ІМ, а також необхідні корективи в подальше навчання.

У період проходження студентами практики необхідно організувати консультаційні заняття, щоб студенти–практиканти мали можливість отримувати консультації з усіх питань, що їх цікавлять, і проблем, що стосуються роботи з текстами.

По-п'яте, коригування процесу формування ЧК студентів з урахуванням результатів проходження педагогічної практики. Після проходження практики основою процесу формування читацької компетенції виступає та сама система вправ, що наповнюють кожен з етапів цілісної методики роботи з текстом. Поступово слід збільшувати частку вправ, що відображають проблемне питання, яке є для студентів складнішим завданням, оскільки він вказує лише область пошуку, але не дає напрямку пошуку потрібної інформації. Після формування ЧК із внесеними корективами студенти проходять практику (на IV курсі). Специфіка практики майбутніх вчителів ІМ на IV курсі полягає в тому, що протягом 4 тижнів студенти повинні опанувати повний арсенал тих умінь та навичок, які будуть їм необхідні у самостійній педагогічній діяльності. Студенти отримують два завдання, пов'язані з готовністю виявляти ЧК на практиці: ведення

читацького щоденника; проведення залікового уроку, де основним видом мовної діяльності виступало б читання (що суперечить вимогам Стандарту навчання учнів іноземних мов) з його конспекту.

І останнє, але не менш важливе – підсумкова діагностика рівня сформованості читацької компетенції майбутніх учителів ІМ. Її мета у тому, щоб перевірити ефективність проведеної роботи. Проведена на базі факультетів іноземних мов педагогічних університетів експериментальна робота показала, що реалізація методики, що визначає послідовність етапів процесу формування читацької компетенції майбутніх вчителів ІМ, дозволяє ефективно формувати високий рівень їхньої читацької компетенції, що є підтвердженням доцільності його застосування на мовних факультетах педагогічних вузів.

## Висновок до розділу 1

1. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови розвивається як альтернатива традиційному навчанню, в процесі якого відбувається оволодіння знаннями, вміннями, навичками, які є обмеженими у їх практичному застосуванні у майбутній професійній діяльності студентів та недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини в умовах конкуренції вільного ринку.

2. Перш ніж приступити до використання компетентного підходу в навчанні іноземної мови, необхідно виконати наступні вимоги. Спочатку необхідно ознайомити студентів із сутністю та змістом компетентнісного підходу. Студенти повинні опанувати певні інтелектуальні, творчі та комунікативні вміння. Це означає, що вони повинні вміти працювати з текстом (виділяти основну думку, здійснювати пошук необхідної інформації в

іншомовному тексті), аналізувати інформацію, робити узагальнення та висновки, вміти працювати з різноманітним довідковим матеріалом, а також вміти вести дискусію, слухати та чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, підкріплювати її вагомими аргументами, вміти йти на компроміс зі співрозмовником, вміти лаконічно викладати свої думки.

3. Крім того, студенти повинні вміти працювати у різних організаційних формах: у парах, групах, у командах, де йде чіткий розподіл ролей (наприклад, начальник, секретар тощо).

4. Що стосується практичних навичок володіння іноземною мовою, то студенти повинні володіти певною програмою, лексичним та граматичним матеріалом, вміти працювати з кореспонденцією іноземною мовою та самостійно складати різні документи рідною та іноземною мовами, мати уявлення про ведення ділових переговорів іноземною мовою.

5. Таким чином, для грамотного використання компетентнісного підходу потрібна значна підготовка, створення міцної мовної бази у студентів, що здійснюється у системі навчання. У свою чергу, висока якість вивчення іноземної мови сприяє конкурентоспроможності та професійній мобільності у сфері професійної діяльності та спілкування майбутнього спеціаліста. Надбання учнями іншомовної компетенції полягає в оволодінні іноземною мовою на такому рівні, який дозволить використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації ділових контактів та подальшої професійної самоосвіти та самовдосконалення.

6. Читацька компетенція дозволяє збагачувати загальнокультурні та професійно значущі знання, удосконалювати загальнонавчальні та професійно важливі вміння, розвивати професійно значущі особистісні якості, сукупність яких визначає готовність студентів до виконання навчальної та майбутньої професійної діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

#### 2.1 Види читання

Переходячи до класифікацій, на нашу думку, перш за все, слід розглянути види читання та визначити їх місце на різних етапах вивчення мови. Під видами читання ми розглядаємо послідовність операцій, обумовлених метою читання і ті, що характеризуються «специфічним поєднанням прийомів смислової і перцептивної переробки матеріалу, що сприймається зорово».

У методиці викладання іноземних мов дослідники використовують різні фактори / критерії для виділення видів читання (див. Таблиця 2.1).

*Таблиця 2.1*

*Фактори / критерії для виділення видів читання*

<b>Критерії</b>	<b>Види читання</b>
1	2
За психологічними особливостями сприйняття та розкриттям змісту (за використанням логічних операцій):	а) Перекладне або безперекладне; б) Аналітичне або синтетичне (І. Д. Калістра, З. І. Кличнікова)
За умовами та характером організації виконання:	а) Підготовлене – непідготовлене; б) Тренувальне – контрольне (З. І. Кличнікова)
За кількістю прочитаного та глибиною проникнення у зміст тексту:	Екстенсивне – інтенсивне (Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез)

## Продовження Таблиці 2.1

1	2
За формою прочитання:	а) Читання вголос – читання мовчки; б) Індивідуальне – хорове (З. І. Кличнікова, А. П. Соколов)
За метою:	а) Вивчаюче (intensive reading); б) Ознайомлювальне (extensive or fluent reading); в) Переглядове (skimming); г) Пошукове (scanning) (П. І. Образцов, С. К. Фоломкина)
За рівнем розуміння:	Розуміння основного змісту, витяг повної інформації з тексту, розуміння необхідної значимої інформації (Н. Д. Гальскова)

Вказані у класифікації види читання, безумовно, особливо тісно пов'язані с рівнем володіння іноземною мовою учнів. Часто плутають поняття *«перекладне та безперекладне читання»* і *«синтетичне та аналітичне читання»*, ототожнюючи їх. Проте, І. Д. Калістра запевняє, що з точки зору психології це досить різні явища [Соловова 2003, с. 150].

Обсяг поняття «аналітичне читання» ширше обсягу поняття «перекладне читання». У разі аналітичного читання суттєвою ознакою є деталізує сприйняття тексту. Перекладне читання має місце тоді, коли учень змушений для розуміння читаного переводити весь текст, а не окремі важкі для нього місця. У цьому випадку не можна говорити про читання у власному розумінні слова. Безперекладне читання, а вірніше – розуміння прочитаного, може мати місце на будь-якому етапі навчання. Для цього текст повинен бути доступний учням за



змістом і формою, тобто зміст тексту має відповідати віковим, культурному та інтелектуальному рівню учня, а в мовній формі не повинно бути нічого, що б викликало особливі труднощі і вимагало перекладу. Тому однією з умов безперекладного читання в середній школі є попередня робота над мовним матеріалом [Соловова 2003, с. 152–153].

*Готовність учнів до читання* – це загальний психічний стан учня, що виражається в можливості здійснювати дану діяльність [Клычникова 1983, с. 61]. Готовність учня до читання може бути різного ступеня. З. І. Кличнікова розрізняє загальну та спеціальну готовність. *Спеціальна* досягається роботою, що передую читанню тексту. За наявності цієї попередньої роботи ми і встановлюємо грань між *непідготовленим* і *підготовленим* читанням. Обидва терміни вживаються стосовно читання тексту, підготовленого завдяки попередній роботі або навпаки. Крім того, їх можна віднести до роботи, проведеної над технікою читання. Таким чином, підготовленість читання виступає в двох формах: а) підготовленість (або непідготовленість) до первинного читання (сприйняття і розуміння тексту) і підготовленість (або непідготовленість) до його відтворення. Очевидно, про другий вид підготовленості читання можна говорити тільки в зв'язку з читанням вголос [Клычникова 1983, с. 62].

За глибиною проникнення в зміст тексту методисти наводять такі види читання: *інтенсивне* і *екстенсивне*. *Інтенсивне читання* – читання з глибоким проникненням у зміст, у той час як *екстенсивне* читання є біглим, поверхневим. Н. Д. Гальскова поділяє думку, виражену Н. І. Гез та М. В. Ляховицьким про те, що відмінність у даних видів читання залежить від швидкості читання, обсягу та важливості текстів («важливі тексти читаються інтенсивно, неважливі – екстенсивно») [Гальскова, с. 153–162].

Натомість К. Наттел пропонує дещо інше розуміння різниці між екстенсивним та інтенсивним видами читання. Обираючи екстенсивне читання, вчитель заохочує студентів вибирати для себе те, що вони читають, і робити це

для задоволення та загального покращення мовлення. Інтенсивне читання часто (але не винятково) обране викладачем. Даний вид розроблений, щоб дозволити студентам розвивати специфічні рецептивні навички, такі як читання для виокремлення суті (або загальне розуміння, яке часто називається “skimming”), читання для конкретної інформації (часто називається “scanning”), читання для детального розуміння або читання для висновку (що стоїть за словами) і ставлення [Nuttall 1998, с. 283].

**Читання вголос і читання мовчки** мають найбільш істотну значимість в умовах шкільного навчання, а також їх різновиди, що визначаються характером і умовами діяльності учнів [Клычникова 1983, с. 50]. За словами З. І. Кличнікової, читання вголос дозволяє опанувати звукову систему мови, закріплює здатність до звукового перекодування сигналів, як на рівні букви, так і на рівні слова, речення, тексту. На початковому етапі навчання іноземної мови читання вголос виступає важливим засобом розвитку техніки читання, на більш прогресивних етапах – відіграє роль засобу контролю та виразності. Роль читання вголос пояснюється тим, що і слухання мови, і читання мовчки супроводжуються промовлянням матеріалу, що сприймається, у формі внутрішнього мовлення, яке стає повним розгорнутим мовленням при читанні вголос [Клычникова 1983, с. 49]. Своєрідними різновидами читання мовчки є *вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове та пошукове* читання.

**Ознайомлювальне читання** (*fluent/extensive reading*). Даний вид читання є розповсюдженим у всіх сферах життя та здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру та історію країни, мова якої вивчається [Ніколаєва 1999, с. 199]. За стилем тексти ознайомлювального читання можуть бути художніми, науково популярними (статті у газетах, журналах), а також прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, розклади руху транспорту і т. д.). Характерною рисою цього читання є високий темп

ознайомлення з інформацією, точність розуміння основного змісту та характерною рисою цього читання є високий темп ознайомлення з інформацією, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. У процесі ознайомлювального читання ми маємо на меті наступні цілі: визначення теми та проблеми, що висвітлюються в тексті, виділення основної думки та головних фактів, випускаючи другорядні, а також вираження свого ставлення до прочитаного. Для розвитку навичок даного виду читання використовуються досить великі тексти, легкі для розуміння в мовному та змістовому відношенні, які містять 25–30% надлишкової інформації [Ніколаєва 1999, с. 200].

**Переглядове або вибіркоче читання** (*skimming reading*). Метою даного виду читання є формування вміння швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників) для знаходження конкретної інформації. Вона може бути задана вчителем або пов'язана з інтересами учня. Учень повинен швидко переглянути текст (швидкість – 500 слів/хв), знайти необхідну інформацію, сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний її зміст [Ніколаєва 1999, с. 203]. Переглядове читання має за мету отримання загального уявлення про матеріал, який читає учень. Зазвичай воно має місце при первинному ознайомленні зі змістом нової публікації з ціллю визначити, чи є в ній інформація, що цікавить читача, і на цій підставі прийняти рішення – цікавить чи ні. Окрім цього, читання може завершуватися оформленням результатів прочитаного у вигляді реферату чи доповіді. При переглядовому читанні іноді достатньо ознайомитись зі змістом першого абзацу, продивитися текст та знайти ключове речення. Цей вид читання потребує високого володіння великим об'ємом мовленнєвого матеріалу та потребує достатньо високий рівень знань мови. Повнота розуміння при цьому визначається здатністю відповісти на питання, чи подобається даний текст [Маслыко 2000, с. 95].

**Пошукове читання** (*scanning reading*). Даний вид читання орієнтований на читання газет і літератури за спеціальністю. Воно націлене на знаходження в тексті конкретної інформації, причому читаючому відомо, що в даному тексті ця інформація є. Такий вид читання вимагає від читача уміння орієнтуватися в логіко-смісловій структурі тексту для того, щоб вибрати з нього потрібну інформацію. У навчальних умовах пошукове читання виступає як вправа, тому що пошук інформації, як правило, виконується за вказівкою вчителя. Саме тому воно скоріше є супутнім компонентом при навчанні інших видів читання [Маслько 2000, с. 97].

**Вивчаюче читання** (*intensive reading*). Вважається доцільним сконцентрувати увагу та найбільш детально й ґрунтовно дослідити даний вид читання, оскільки концепт вивчаючого читання є складовою об'єкта дослідження даної курсової роботи.

У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти наступних комунікативних цілей:

- а) Зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною;
- б) Зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- в) Оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- г) Передати почерпнуті з тексту відомості іншим (переказуючи іноземною мовою, опираючись на текст або ж рідною мовою);
- ґ) Прокоментувати окремі факти [Ніколаєва 1999, с. 202].

Згідно даних цілей можна визначити що саме являє собою процес вивчаючого читання та його особливості. Даний вид читання передбачає максимально повне і точне розуміння змісту та критичне осмислення отриманої інформації. Це вдумливе та неквапливе читання, яке здійснюється у темпі 50 – 60 слів/хв. Та вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків. При цьому важливо відмітити, що об'єктом вивчення при цьому є інформація, подана у тексті, але не мовленнєвий матеріал. Тому, задача

даного виду читання полягає у тому, щоб навчити учня самостійно долати всі труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

Вивчаюче читання характеризується більшою кількістю регресій (тобто повторів), перечитування окремих частин тексту(іноді вголос) для досягнення якомога точнішого розуміння змісту. Виділення найбільш важливих тез, їх повторення та запам'ятовування з метою відтворення їх під час переказу чи обговорення тексту [Маслыко 2000, с. 96].

Матеріалом для вивчаючого читання служать пізнавальні тексти, що містять значущу для учнів інформацію, мовленнєві та смислові труднощі і задовольняють пізнавально-комунікативні потреби та інтереси учнів. При цьому важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками. У процесі читання учень має реалізувати мовленнєву здогадку щодо значення того чи іншого незнайомого слова, спираючись на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова. Складні структури аналізуються, можливий вибірковий переклад окремих словосполучень, речень, абзаців. Важливим складником уміння читання є визначення головних смислових частин тексту, до яких учні повинні придумати заголовки, а також скласти план до всього тексту [Ніколаєва 1999, с. 201–203].

Отже, кожен з видів читання формує певну мету, згідно якої відбувається розвиток певних навичок, які учень має набути в умовах навчальних закладів для подальшого вивчення та вільного володіння іноземною мовою. Ці певні навички дозволяють долучитися до основ необхідної інформації та подальшого розвитку при роботі з літературою, а також допоможуть підняттю культури мовлення. У перспективі читання іноземною мовою, навички якого не зникають протягом життя, навпроти від усного мовлення, найцінніший засіб комунікації. Зосереджуючись на видах читання, слід пам'ятати, що кожному з них характерний певний відбір текстів, про який мова піде в наступному підрозділі.

## 2.2 Проблема відбору текстів для читання

Проблема відбору текстів і чітка організація роботи з ними є однією з основних проблем навчання читання. Важливе значення має змістовна сторона навчальних матеріалів, призначених для читання. Саме зміст може пробудити в студентів позитивну мотивацію, викликати потребу у читанні [Дем'яненко 1984, с. 53]. Досить часто учні мають справу з текстами, зміст котрих не входить до зони їх інтересів та потреб. Це призводить не лише до зниження рівня мотивації навчання, а також до втрати сенсу самого читання як вида мовленнєвої діяльності. Окрім цього, в нових умовах навчання іноземній мові більше уваги приділяється усному мовленню [Гальскова 2000, с. 18].

Варто зазначити, що особливе місце в навчання читання повинне займати читання мовчки з ціллю отримання основної інформації. Для формування адекватних навичок читання велике значення має характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула і т. д. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності учнів.

2.2.1 Критерії відбору текстів. Існують певні критерії відбору текстів для читання. Перш за все, потрібно приймати до уваги вікові особливості, інтереси і потреби учнів. Не менш важливим при цьому є самий зміст текстів, їх новизна та практична цінність інформації, яку вони несуть.

К. Наттол (Ch. Nuttall) виділяє три основні критерії відбору текстів для читання:

1. Відповідність змісту (*suitability of content*). Оскільки успішне вивчення іноземної мови передбачає наявність мотивації, зацікавленість текстом посилить бажання учнів навчатися. Тому, даний критерій є чи не одним з найголовніших. Для того, щоб обрати певну книгу для читання у класі, треба виявити справжні інтереси учнів (це можливо зробити, наприклад, поцікавившись в бібліотеці, які

найчастіше книги для читання беруть учні). Після цього необхідно визначити рівень популярності обраної книги і в разі незадоволення нею учнями, треба замінити її іншою. Окрім цього, процес навчання є значно простішим, якщо текст цікавить не лише учнів, але й самого вчителя. Нарешті, матеріал для читання повинен бути не лише цікавим для учнів, але й нести користь для подальшого навчання [Nuttall 1998, с. 170].

2. Корисність використання (*exploitability*). Не можливо виокремити, що є основним в навчанні читання: мова чи зміст тексту. Обидва явища мають значення, а тому необхідно розвивати навички розуміння змісту на основі мови, що передає його, тобто зробити студентів незалежними читачами.

3. Легкість для читання (*readability*). Важливо оцінити рівень тексту, пропонованого студентам. Але перед цим необхідно оцінити рівень володіння мовою самих студентів. Потрібно приймати до уваги також кількість незнайомих слів: якщо метою є тільки зрозуміти основну думку тексту, то незнайомих слів має бути небагато. Якщо ж метою є вивчаюче читання, повільне та вдумливе, то кількість незнайомих слів може бути досить великою [Nuttall 1998, с. 174].

Тексти для читання іноземною мовою виконують цілу низку функцій, які сприяють успішному оволодінню цією мовою. В методиці виділяють кілька головних функцій іншомовного тексту:

1. Функція збагачення і розширення знань учнів, головним чином лексичних.

2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з другого – забезпечити учням вправління в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту.

3. Функція розвитку усного мовлення учнів на основі прочитаного тексту.

4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння [Ніколаєва 1999, с. 192].

2.2.2 Автентичні та методико-автентичні тексти. Проблема необхідності використання автентичних матеріалів під час навчання читання іноземною мовою є доволі суперечливою та викликає протиріччя. Деякі вчені-методисти запевняють, що автентичні тексти, оригінальні джерела, які не призначені для навчальних цілей, є найкращою базою для засвоєння іноземної мови, оскільки:

1. Використання спрощених текстів може в майбутньому утруднити перехід до розуміння текстів, взятих з реального життя.

2. «Препаровані» навчальні тексти втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки.

3. Автентичні тексти різноманітні за стилем та тематикою, робота над ними викликає інтерес в учнів.

4. Автентичні тексти є оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається.

5. Автентичні тексти ілюструють функціонування мови в формі, яка прийнята носіями, і в природному соціальному контексті [Носович 2000, с. 12].

Серед інших переваг К. Наттол (Ch. Nattall) виділяє наступні: автентичні тексти є зв'язними, інформативними та чітко організованими, що полегшує роботу з вдосконаленням навичок читання [Nuttall 1998, с. 177].

З іншого боку, автентичні тексти можуть бути надто складними як для учнів (особливо на початковому етапі навчання), так і для вчителя, оскільки оригінальні джерела потребують багато часу для складання завдань до тексту. Тому, оптимальним для досягнення необхідного компромісу між вимогами лінгвістики, соціолінгвістики та методики навчання іноземним мовам є термін «методична автентичність», який означає створення матеріалів, завдань та ситуацій, максимально наближених до природних. Таким чином, допускається спрощення оригінальних текстів та укладання текстів викладачами та авторами



підручників з урахуванням всіх параметрів автентичного твору та методичних вимог до нього [Носович 2000, с. 14–15].

Виокремлюють три основні аспекти методично автентичного тексту, до яких належать: методичний, структурний та змістовий. Методичний аспект передбачає доступність тексту, його відповідність конкретним задачам навчання, його методичну ефективність. До структурних параметрів відносяться композиційні та мовленнєві характеристики тексту, особливості його побудови, взаємозв'язок його частин, автентичність лексичного та граматичного оформлення, адекватність мовних засобів в конкретному контексті і т.д. У змістовому плані методично автентичний текст характеризується природністю ситуації, яка описується, відображенням національно-культурної специфіки країни, мова якої вивчається, інформативністю та здатністю викликати в учнів зацікавленість та емоційну реакцію [Носович 2000, с. 15].

Структурна автентичність пов'язана з особливостями побудови тексту, його змістовою та формальною цілісністю. В автентичному тексті окремі речення тісно зв'язані та доповнюють одне одного. Між ними встановлюються логічні відношення, виникають тематичні зв'язки, які забезпечують комунікативну цілісність тексту. Тема тексту також визначає його цілісність. Її встановлення є першим кроком до розуміння тексту. В цьому випадку головну роль виконує заголовок, який налаштовує на сприйняття певної інформації, створює умови для прогнозування [Носович 1999б, с. 11–12].

До лексико-фразеологічної автентичності належить лексичне наповнення – слова та вислови, характерні для розмовної мови, терміни, безліч прикметників емоційного характеру. Таким чином, учні знайомляться з автентичною лексикою, різноманітною за тематикою та належною до різних стилів мови [Носович 1999б, с. 12–14].

Граматична автентичність пов'язана з використанням в усній та писемній мовах характерних для даної мови граматичних структур, що дозволяє знизити

міжмовну інтерференцію, уникнути багатьох помилок та необхідності коректувати їх в майбутньому [Носович 1999б, с. 14–15].

Функціональна автентичність має на увазі природність відбору лінгвістичних засобів для вирішення мовленнєвої задачі.

Проте поняття «автентичність тексту» не обмежується лише відбором лексики та правильним граматичним оформленням висловлювання. Важливу роль відіграє і змістовна сторона, яка включає наступні аспекти:

1. Культурологічна автентичність. Тексти, в яких розповідається про історію країни, мова якої вивчається, традиції, свята і т.д., розширюють кругозір учнів і одночасно є засобом навчання мови. Досягнення культурологічної автентичності навчальних текстів дозволяє ефективніше реалізовувати дві важливі задачі, які стоять перед вчителем іноземної мови: навчити мові та культурі.

2. Інформативна автентичність. Сьогодні інформативний аспект методичної автентичності є одним із головних при відборі навчального матеріалу. Текст можна вважати інформативно автентичним, якщо він викликає природний інтерес у читача чи слухача.

3. Ситуативна автентичність має на увазі природність ситуації, яка пропонується в якості навчальної ілюстрації, інтерес носіїв мови до запропонованої теми, природність її обговорення.

4. Автентичність оформлення, котра не лише привертає увагу учнів, але й полегшує розуміння комунікативної задачі тексту, встановлення його зв'язків з реальністю.

5. Автентичність навчальних завдань до текстів, котрі стимулюють взаємодію з текстом та ґрунтовані на діях, які виконуються в позанавчальному середовищі під час роботи з джерелами інформації [Носович 1999а, с. 7–12].

Отже, навчання живій мові можливе лише за умови використання матеріалів, які взяті з життя носіїв мови чи укладені з урахуванням особливостей

їх культури та менталітету згідно з прийнятими мовними нормами. Методично автентичний текст – природний мовний твір, створений в методичних цілях. Вважається, що розробка подібних навчальних текстів дозволить з більшою ефективністю реалізовувати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, імітувати занурення в природне мовленнєве середовище на уроках іноземної мови.

2.2.3 Переваги використання художньої літератури. Оскільки дана курсова робота має за мету створення методичної розробки на базі художнього твору, на наш погляд, необхідно визначити специфіку даного літературного жанру.

Дж. Коллі (J. Collie) та С. Слейтер (S. Slater) виділили чотири причини на користь використання художньої літератури: цінний автентичний матеріал (valuable authentic material), культурне збагачення (cultural enrichment), мовленнєве збагачення (language enrichment), особистий інтерес (personal involvement) [Collie 1987, с. 3].

А. Мейлі (A. Maley) відокремив деякі переваги навчання читання на основі художньої літератури, а саме: універсальність – тобто проблеми, які піднімаються у творі, спільні для всіх людей різних національностей та віросповідань, нетривалість, доречність, різноманітність, інтерес, двозначність (вплив твору не може бути однаковий на різних людей, що дає змогу запровадити дискусію в класі) [Maley 1989, с. 12].

Доцільність використання художнього матеріалу підтверджується ще й тим, що з точки зору методики викладання, більш корисно читати твори, які мають продовження, а не окремі тексти. Під час читання серії уривків одного твору нерозуміння окремих моментів текстового фрагменту може компенсуватися на уроці під час обговорення прочитаного, що в свою чергу полегшує прочитання наступного уривку.

Наступним аргументом на користь художніх творів як основного матеріалу так і домашнього читання є своєрідність їх композиційної побудови, яка володіє, з одного боку, силою емоційного впливу на читача, а з іншого, сприяє кращому розумінню прочитаного.

Однією з головних рис художнього твору вважається фабульність. Читач чекає на вирішення конфлікту. Хвилювання, пов'язане з інтригою, змушує його зосередити увагу на мотивації вчинків героїв. Всі компоненти сюжету художнього твору сприяють правильному розумінню наступного викладу, а отже, стимулюють і мовну здогадку.

Художні та нехудожні тексти, як відомо, відрізняються між собою й особливостями відбору та використання мовленнєвих засобів. Нехудожні тексти представляють систему мови обмежено, художні ж відрізняються великою лексичною та граматичною своєрідністю. До того ж в суто рецептивному плані читання художніх творів забезпечує достатньо часту повторюваність лексичних одиниць в нових контекстах і комбінаціях та знайомих граматичних конструкцій з новим лексичним наповненням, що створює умови для їх активного використання в післятекстових вправах. Лексика художніх текстів, на відміну від нехудожньої, тісно пов'язана із загальноповсякденним словником розмовної мови. Тому можливість досягнення нерозривного зв'язку навчання читання та говоріння на основі художніх текстів в межах поглибленої програми з домашнього читання є очевидною.

Поряд з вирішенням основних мовних та лінгвістичних завдань домашнє читання побудоване на творах художньої літератури, може сприяти здійсненню важливої навчальної мети, яка полягає в тому, щоб ознайомити учнів з культурою країни, мова якої вивчається.

Таким чином, розгляд вищезазначених характеристик художніх текстів дає привід стверджувати, що домашнє читання доцільно проводити на основі творів художньої літератури, мова якої вивчається.

### 2.3 Організація роботи з художнім текстом на трьох етапах. Специфіка вправ та завдань на даних етапах

Провівши детальний аналіз ряду НМК, навчальних посібників та інтернет-ресурсів, було з'ясовано, що не існує єдиної точки зору з приводу того, які саме етапи роботи над текстом необхідно включити в навчальний процес, а надто – які з них є найбільш ефективними. Мета, яку вчитель ставить перед уроком читання є визначальним фактором у виборі видів завдань та роботи.

Таким чином, Г. Г. Сказків виокремлює наступні два етапи роботи над текстом: перший – аналіз лексико-граматичних труднощів тексту, активізація нового лексичного матеріалу та контроль розуміння інформації, закладеної в тексті; другий – творче обговорення змісту прочитаного.

В. М. Фадєєв, відштовхуючись від мети навчання іноземним мовам у сучасній школі, також виокремлює два етапи в організації домашнього читання:

1) перший етап – власне читання як процес отримання інформації з тексту. Цей етап є обов'язковим під час роботи з будь-яким текстом. Однак на цьому етапі і повинна закінчуватися робота над більшою частиною текстів, запропонованих учням для самостійного читання.

2) другий етап – бесіда, яка базується на матеріалі домашнього читання. Цей етап роботи повинен бути вибіркоким і розповсюджуватися тільки на частину найбільш придатних для мовної практики текстів чи їх фрагментів [Фадєєв 1979, с. 18–30].

Є. В.Безпальчикова, стверджує, що на середньому етапі уроки домашнього читання не передбачають безпосередньої роботи над мовними засобами і не містять мовних та передмовних вправ. Аналітична бесіда базується на двох рівнях: рівні значення та рівні [Беспальчикова 2002, с. 10–11].

М. Балакрієва вважає, що для роботи з книгою необхідна наступна послідовність: Vocabulary Work, Comprehension, Discussion, Writing [Балакірева 1998, с. 15].

У традиційній методиці зазвичай виокремлюють три етапи роботи над будь-яким текстом: передтекстовий (pre-reading), власне текстовий (while-reading) та післятекстовий (post-reading). Дане розмежування процесу проведення уроку читання буде присутнім у тому випадку, коли текст розглядається не як засіб формування вмінь читати, а як засіб для розвитку продуктивних вмінь в усній та письмовій формі, тобто розвиток навичок говоріння та письма [Соловова 2003, с. 160].

*Передтекстовий етап (етап антиципації)* – це етап «пробудження» та стимулювання мотивації до роботи з текстом; актуалізація особистого досвіду учнів шляхом залучення знань, пов'язаних з іншими сферами знань, здобутих в освітньому закладі; прогнозування змісту тексту з опорою на знання учнів, їх життєвий досвід, на заголовки, малюнки тощо. Необхідно дотримуватися одного важливого правила: уся попередня робота над текстом не повинна стосуватися його змісту, інакше школярам буде нецікаво його читати, оскільки нічого нового вони для себе не знайдуть. Передтекстові завдання спрямовані на моделювання фонових знань, необхідних та достатніх для рецесії конкретного тексту, на усунення змістових та мовленнєвих труднощів його розуміння та одночасно на формування навичок та вмінь читання, продукування «стратегії розуміння». Вони включають лексико-граматичні, структурно-змістові, лінгвокраїнознавчі та лінгвістичні особливості тексту [Маслыко 2000, с. 97–98].

Передтекстовий етап повинен забезпечити «плавне входження» до тексту. На даному етапі необхідно зняти лексичні та граматичні труднощі, виявити основну думку та другорядні факти, причинно-наслідкові зв'язки, засвоїти деякі необхідні мовленнєві одиниці, які учень міг би використати для формування власного висловлювання.

Методисти та вчителі пропонують безліч видів завдань для роботи над текстами. Наприклад, при навчанні вивчаючому читанню на передтекстовому етапі вітчизняні методисти Є. О. Маслико, П. К. Бабінська та С. І. Петрова рекомендують для виконання такі види вправ (див. Таблиця 2.2):

Таблиця 2.2

## Види вправ

Вид вправи	Тип завдання
1	2
<p>1. Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)</p>	<p>а) Заповнити пропуски у реченні одним з наведених слів;  б) Знайти пари: слово та його дефініція;  в) Знайти в тексті слова, що використовуються у переносному значенні;  г) Зрозуміти значення виділених слів за контекстом;  г) Знайти у кожній групі слово з негативним значенням;  д) Назвати слово, з яким асоціюються усі відомі слова даного тематичного ряду;  е) Знайти в абзаці 2–3 іменники (прикметники, дієслова), що мають приблизно однакове значення та виписати їх;  є) Знайти в тексті еквіваленти поданих у завданні слів тощо.</p>
<p>2. Вправи, спрямовані на розширення лексичного запасу</p>	<p>а) Вкажіть моделі, за якими утворені наступні похідні слова та з'ясуйте значення цих слів;  б) Прочитайте ряд слів з одним афіксом. Встановіть, від якої основи вони утворені. Зверніть увагу на значення, яке надає цей афікс;</p>

## Продовження Таблиці 2.2

1	2
	<p>в) Порівняйте способи утворення вказаних слів та назвіть частини мови, до яких ці слова відносяться;</p> <p>д) Знайдіть у тексті інтернаціоналізми;</p> <p>г) Знайдіть у тексті та випишіть іменники, що утворились від дієслів (прикметників);</p> <p>г) Оберіть правильний варіант перекладу слова.</p>
<p>3. Вправи на впізнання та диференціацію граматичних явищ</p>	<p>а) Оберіть з наведених нижче речень ті, що утворені в пасивному стані (підрядне речення часу тощо);</p> <p>б) Поясніть, за якими саме ознаками вдалося встановити граматичну форму;</p> <p>в) Знайдіть у реченні підмет, що відноситься до виділеного присудка, та означення, що відноситься до вказаного іменника;</p> <p>г) Серед наведених нижче речень знайдіть ті, що пояснюють «дане» тощо.</p>
<p>4. Вправи на сприйняття та розуміння речення як цілісної змістовної структури</p>	<p>а) Визначте речення, котрі є еквівалентами іноземних речень;</p> <p>б) Для кожного поданого речення знайдіть відповідне прислів'я чи приказку;</p> <p>в) У стовпчику ліворуч наведені початки речень, праворуч – кінцівки. Поєднайте частинки, щоб отримати повні речення.</p>
	<p>а) Прочитайте речення та повторіть його зміст іншими словами;</p> <p>б) Розподіліть на дві групи підкреслені у тексті слова,</p>



## Продовження Таблиці 2.2

1	2
<p>5. Вправи на виділення у реченнях ключових слів, суб'єкта чи предиката, теми та реми</p>	<p>що позначають дію, що сталася «до» чи «після» події, що вказана у головному реченні;</p> <p>в) Прочитайте абзац та знайдіть речення, в якому виражена оцінка поведінки персонажа (характеристика його зовнішності тощо). Зверніть увагу на порівняння (епітети, метафори);</p> <p>г) Прочитайте ... абзаци та знайдіть речення, що характеризують ... . Зверніть увагу на слова, що використовуються для характеристики;</p> <p>г) Охарактеризуйте ..., використовуючи виділені в тексті слова.</p>
<p>6. Вправи на мовленнєву здогадку (за формальними ознаками та контекстом)</p>	<p>а) Визначте за формальними ознаками, якими частинами мови є виділені слова;</p> <p>б) Використовуючи вказані слова, заповніть пропуски та відбудуйте речення;</p> <p>в) Прочитайте речення, здогадайтесь про значення виділених слів;</p> <p>г) Визначте значення слів за їх фонетичною та графічною схожістю зі словами рідної мови;</p> <p>г) Визначте значення похідних слів та перевірте себе за словником;</p> <p>д) Прочитайте речення, знайдіть інтернаціональні слова та скажіть, чи співпадає їх значення в рідній мові та мові, що вивчається;</p> <p>е) Прочитайте речення та знайдіть в них багатозначні</p>

## Продовження Таблиці 2.2

1	2
	<p>слова. Вкажіть нові для вас значення цих слів;</p> <p>є) Назвіть словосполучення, якими можна замінити близькі за значенням дієслова</p>
<p>7. Вправи на прогнозування на мовленнєвому рівні</p>	<p>а) Прочитайте вголос лише ті частини речень, котрі можна використати для відповіді на запитання викладача;</p> <p>б) Назвіть декілька варіантів, які можна використати, щоб закінчити кожне з поданих речень;</p> <p>в) Складіть речення, використовуючи табличку;</p> <p>г) Серед речення у групі А знайдіть такі, які могли б передувати реченням з групи Б (могли б іти за реченням з групи Б).</p>
<p>8. Вправи на прогнозування змісту</p>	<p>а) Прочитайте заголовок та скажіть про що (кого) йтиметься в тексті;</p> <p>б) Прочитайте перші речення абзаців та назвіть питання, що будуть розглядатися в тексті;</p> <p>в) Прочитайте останній абзац тексту та скажіть, який зміст міг передувати даному висновкові;</p> <p>г) Прочитайте текст та заповніть таблицю. При повному розумінні тексту усі колонки будуть заповнені слонами та словосполученнями з тексту;</p> <p>д) Скажіть, чи властива даним абзацам єдність та логіка викладання.</p>
	<p>а) Визначте частину мови, якою є лексична одиниця;</p> <p>б) Встановіть, чи є об'єкт пошуку словом чи</p>

## Продовження Таблиці 2.2

1	2
9. Вправи для формування навичок роботи із двомовним словником	словосполученням; в) Ознайомтеся зі значенням вказаного багатозначного слова у словнику та перекладіть речення, в яких це слово вживається; г) Перекладіть речення зі словами, що мають омоніми; г) Прочитайте словосполучення, перевірте значення окремих слів за словником; д) Знайдіть синоніми вказаних висловлювань [Маслыко 2000, с. 108–110].

Видатний зарубіжний методист К. Портер пропонує ряд різноманітних прийомів та стратегій для передтекстового етапу читання, що на відміну від вправ, запропонованих вітчизняними дослідниками, зорієнтовані на проведення в усній формі:

1) **Мозковий штурм (Brainstorming)** – аналіз заголовку тексту з метою встановлення теми твору.

2) **Складання ідейних малюнків (Concept/Mind Mapping)** – це вид мозкового штурму, який полягає у тому, що учні пишуть назву книги, її тему або головну ідею в центрі кола, а навколо нього розташовують другорядні ідеї.

3) **Дискусії (Discussions)** – обговорення можливої теми та змісту тексту, спираючись на ключові слова, ілюстрації або підказки вчителя.

4) **Семантичні карти (Semantic Mapping)** – побудова схем, діаграм або карт, куди записуються усі ідеї учнів з приводу змісту тексту.

5) **Словникова робота (Vocabulary Previews)** – увага має бути звернена як на незнайомі слова про значення котрих можна здогадатися (що й слід

запропонувати), так і на ті, значення котрих визначити логічно неможливо (звернутися до словника).

6) **Наочне приладдя (Visual Aids)** – використання різноманітних матеріалів (ілюстрацій, таблиць, схем, відео чи аудіо записів), що можуть допомогти сфокусувати увагу учнів на предметі дискусії.

7) **3ХД (KWL)** – це відповіді на питання: «Що я Знаю?» (What do I Know?), «Що Хочу дізнатися?» (What do I Want to learn?), «Що я Дізнався?» (What did I Learn?) При цьому на дошці або в зошитах малюються три колонки з кожним питанням зверху і відповіді записуються в окрему колонку. Ці питання повинні відповідати змісту завдання [Porter 2013].

**Текстовий етап** – читання тексту або його окремих частин з метою вирішення конкретної комунікативної задачі, сформульованої у завданні до тексту. Об'єктом контролю читання повинно бути його розуміння, результат діяльності. При цьому контроль розуміння прочитаного тексту має бути пов'язаним як із комунікативними задачами, що поставлені перед учнями, так і з видом читання.

У текстових завданнях учням пропонуються комунікативні настанови, у яких містяться вказівки на вид читання, швидкість та необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання. Передуючі запитання повинні відповідати ряду вимог:

1) Вони будуються на базі активно засвоєної лексики та граматичних структур, що не використовувалися у тексті в такому вигляді;

2) Відповідь на передуюче запитання повинна відображати основний зміст відповідної частини тексту та зводитися до одного речення у тексті;

3) Разом узяті запитання повинні представляти собою адаптовану інтерпретацію тексту [Маслыко 2000, с. 98].

**Текстовий етап** – це саме читання, важливим фактором якого є комунікативне завдання, що містить вказівку на глибину проникнення в текст та

орієнтуванні – можливе мовленнєве утворення. Вітчизняні методисти Є. О. Маслико, П. К. Бабінська, С. І. Петрова рекомендують такі види вправ на текстовому етапі читання (див. Таблиця 2.3):

Таблиця 2.3

Види вправ

Вид вправи	Тип завдання
1	2
1. Вправи на поділення текстового матеріалу на змістові частини	<p>Прочитайте текст та виділіть основні теми оповіді.</p> <p>Прочитайте текст. Знайдіть у ньому речення, що виражають основні положення тексту, та речення, що деталізують основні положення.</p> <p>Прочитайте текст та позначте місця, що розкривають різні аспекти проблеми.</p> <p>Прочитайте текст та перерахуйте питання, що в ньому висвітлені.</p> <p>Прочитайте текст та знайдіть у кожній частині по реченню, що передають основну думку цієї частини.</p>
2. Вправи на виділення змістовних опор у тексті	<p>Прочитайте абзаци тексту вдруге та знайдіть в них ключові речення.</p> <p>Прочитайте вдруге ... абзаци та сформулюйте їх основну думку.</p> <p>Прочитайте ... конструкції та скажіть яка думка передається автором з їх,</p>

## Продовження Таблиці 2.3

1	2
	<p>допомогою.</p> <p>Прочитайте речення, що містять пасивний стан (умовний спосіб) та вкажіть, для вираження якої думки використовується це граматичне явище.</p>
<p>3. Вправи на еквівалентну заміну, викладення основної думки тексту більш економними засобами</p>	<p>Замініть даний зворот коротшим синонімічним зворотом.</p> <p>Поєднайте два, три чи більше речень, використовуючи необхідні для цього сполучники.</p> <p>Вкажіть слово (словосполучення), котре характеризує стан (вчинок) головного персонажа.</p> <p>Прочитайте текст. Оберіть з числа наведених нижче речень те, в якому найточніше сформульована тема тексту.</p> <p>Прочитайте текст та передайте його основну думку у декількох [Маслько 2000, с. 111–114].</p>

Серед вправ, запропонованих К. Портер для виконання на текстовому етапі, до наведених вище вправ можна додати наступні:

1) Зворотній зв'язок (Feedback) – вчитель ставить запитання, перериваючи читання тексту;

2) Використання образотворчого мистецтва (Using Visual Imagery) – учням можна запропонувати проілюструвати текст самостійно або зобразити сюжет схематично [Porter 2013].

**Післятекстовий етап** – використання змісту тексту для розвитку вмінь школярів виражати свої думки в усній та письмовій формах. Запропоновані на цьому етапі вправи спрямовані на розвиток вмінь репродуктивного плану, репродуктивно-продуктивного та продуктивного. Мета післятекстового етапу – перевірка розуміння прочитаного, контроль ступеню сформованості вмінь читання та можливого використання отриманої інформації у майбутній професійній діяльності.

**Післятекстовий етап** повинен забезпечити перевірку розуміння тексту та подальшу роботу з поглиблення розуміння тексту. На післятекстовому етапі читання Є. О. Маслико, П. К. Бабінська, С. І. Петрова пропонують такі види вправ (див. Таблиця 2.4):

*Таблиця 2.4*

*Види вправ*

Вид вправи	Тип завдання
1	2
1. Вправи на перевірку розуміння фактичного змісту тексту	Опираючись на зміст прочитаного тексту, закінчіть речення, використовуючи запропоновані варіанти. Використовуючи матеріал тексту, дайте відповідь на запитання. Спробуйте висловити основну думку тексту, пояснити його заголовок.

## Продовження Таблиці 2.4

1	2
	<p>Оберіть правильну відповідь на запитання серед декількох запропонованих.</p> <p>Дайте відповідь на проблемні запитання за прочитаним текстом.</p> <p>Використовуючи факти з тексту, розкажіть про ... .</p> <p>Перекажіть текст, користуючись планом та виписаними словосполученнями.</p>
2. Вправи для навчання інтерпретації тексту	<p>Передивіться текст та дайте відповідь на запитання, чи достатньо автор висвітлює проблему, поставлену в тексті.</p> <p>Передивіться текст та виділіть речення або абзаци, що характеризують епоху (місце, де відбувається подія).</p> <p>Охарактеризуйте персонажів (епоху) своїми словами.</p> <p>Скажіть, спираючись на характеристику персонажа в тексті, що в його зовнішності викликає симпатію (антипатію) та чому.</p> <p>Знайдіть у тексті речення або абзац, де висловлюється думка щодо ... .</p>



## Продовження Таблиці 2.4

1	2
	<p>Перерахуйте художні засоби, котрі використовував автор для опису....</p> <p>Висловіть своє ставлення до прочитаного.</p> <p>Скажіть, який ще заголовок можна дати тексту та чому ви так вважаєте.</p>
3.Вправи на визначення пізнавальної цінності прочитаного	<p>Прочитайте текст та виділіть те нове, що ви для себе відкрили.</p> <p>Прокоментуйте частину тексту, котра здається вам найцікавішою.</p> <p>Скажіть, яким чином ви можете використати інформацію, що міститься в тексті.</p> <p>Складіть рекламу (анонс) до тексту, підкреслюючи його інформативну цінність [Маслыко 2000, с. 115–117].</p>

К. Портер пропонує наступні види вправ, які можуть збільшити інтерес учнів, сприяти розвитку та вдосконаленню інтерпретації прочитаного:

1) ПНЦ (PMI) це позитивне (positive), негативне (negative) та цікаве (interesting), тобто учні складають список тих позитивних, негативних та цікавих явищ чи ідей, які зустрілися в тексті, після чого настає дискусія в групах.

2) Рольові ігри (учні повинні драматизувати якусь сцену з тексту або придумати власну, засновану на інтерпретації тексту. Це дає змогу підняти рівень мислення учнів.

3) Творча робота (Visual Creation) – учні можуть створювати малюнки, колажі тощо – демонстрації свого розуміння тексту.

4) Зірка ток-шоу (Talk Show Host) – один з учнів стає зіркою, гостем ток-шоу, інші ж – представляють різні погляди на проблеми, висвітлені в тексті [Porter 2013].

## Висновки до розділу 2

1. В процесі аналізу було виявлено, що найефективнішим видом читання при роботі з художнім текстом є вивчаюче читання, метою якого є досягнення максимально повного точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення інформації, адже воно дозволяє розвинути необхідні для читання навички.

2. Найкращим матеріалом вважаються автентичні тексти, які взяті з життя носіїв мови чи укладені з урахуванням особливостей їх культури та менталітету згідно з прийнятими мовними нормами.

3. З іншого боку, такі тексти надзвичайно важкі і не завжди відповідають конкретним задачам та умовам навчання, тому дуже часто використовують методико-автентичні тексти, які були спрощені для сприйняття учнями з урахуванням параметрів автентичного твору та методичних вимог до нього.

Необхідно відмітити, що у ході дослідження було встановлено також переваги використання художньої літератури, яка є взірцем літературної мови: цінний автентичний матеріал (*valuable authentic material*), культурне збагачення (*cultural enrichment*), мовленнєве збагачення (*language enrichment*) та особистий інтерес (*personal involvement*). Працювати ж з текстом слід на трьох етапах: передтекстовому, текстовому та післятекстовому.

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### 3.1 Організація та хід педагогічного експерименту

У даному розділі дипломної роботи подано опис ходу експериментальної перевірки ефективності використання художньої літератури як основи формування англomовної читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Перш ніж перейти до розробки власного комплексу вправ з домашнього читання та формування англomовної читацької компетентності студентів–філологів, безпосередньо необхідного для експерименту, слід проаналізувати існуючі посібники з їх комплексом вправ для навчання читання художніх текстів.

Як вже було зазначено раніше, найкращий підхід навчання читанню складається з трьох етапів: передтекстовому (Pre-reading), текстовому (While-reading) та післятекстовому (Post-reading). Загалом усі посібники притримуються цього правила, але з незначними відхиленнями.

Аналізуючи сучасні методичні розробки з домашнього читання Т. М. Маляр, Т. А. Бараблиної, В. І. Бозилевої, Л. Б. Нефедової [Бараблина, Бозылева, Маляр, Нефедова 1986], В. В. Євченко, С. І. Сидоренко [Євченко, Сидоренко 2004], [Євченко, Сидоренко 2019], І. В. Доценко, О. В. Євчук [Доценко, Євчук 2005], можна виділити певні принципи, за якими різні види вправ знаходяться у відповідному порядку:

1. Текстовий матеріал подається за принципом ускладнення роботи з ним.

2. Вправи до тексту розподіляються на декілька видів, кожен з яких призначений для розвитку певних навичок та вмінь.

3. Система вправ складається переважно з трьох частин. Перша частина – лексичні та граматичні вправи та завдання; друга – тестові завдання на розуміння прочитаного; третя питання для обговорення подій, дійових осіб, проблематики творів.

4. Лексичні, граматичні, комунікативно-творчі вправи диференційовані та градуїзовані за рівнем складності. Система різноманітних завдань забезпечує формування вмінь та навичок використання основних семантичних, синтаксичних, граматичних та фонетичних закономірностей англійської мови.

5. Основними лексичними вправами є вправи на вибір лексичної одиниці, словотворення, пояснення, пошуку відповідників, синонімів, вживання прийменників, використання основних аспектів граматики, кросворд, переклад.

6. Тестові завдання перевіряють увагу студентів при читанні, розуміння деталей тексту та мови оповідання.

7. Завдання для обговорення тексту спрямовані на розвиток комунікативних навичок студентів і навчання їх основам аналізу художнього тексту, стимулюють до висловлення особистого ставлення до творів та героїв [Доценко, Євчук, 2005], [Євченко, Сидоренко, 2004], [Євченко, Сидоренко, 2002].

Розглянемо більш детально структуру та особливості кожного з взятих посібників.

Перша методична розробка “Stories for Discussions” [Бараблина, Бозылева, Маляр, Нефедова, 1986], яка направлена на оволодіння навичками різних видів читання оригінальної англійської літератури, розширення словникового запасу учнів, розвиток практичних мовних навичок та вмінь, пропонує наступну схему роботи з твором. Після тексту є нотатки (Notes), які містять тлумачення мовних реалій, переклад лексики, яку можна знайти тільки в спеціальних словниках, а

також найбільш складних в мовному відношенні словосполучень та речень (в тексті є відповідні цифрові позначки). Після них йде список словникових одиниць, рекомендованих для поповнення словникового запасу учнів (Selected Vocabulary). Слід зазначити, що кожна одиниця супроводжується відповідником рідної мови та прикладом її використання в тексті твору. Разом із коментарем даний перелік слів та словосполучень має на меті полегшити студентам розуміння тексту.

Вправи до кожного тексту діляться на декілька видів, кожний призначений для розвитку конкретних навичок та вмінь. Вправи на використання різноманітних прийменників (I) та створення ситуацій на базі тексту з використанням конкретних слів та словосполучень (II) направлені на оволодіння лексичними одиницями та тренування їх використання в мові. Вправи III (грунтовні відповіді на запитання, засновані на тексті) спрямовані на отримання змістовної інформації, тобто відомостей про події, які змальовані в творі, про героїв та їх вчинки (Хто? Що? Де? Коли?). Завдання IV – VII є головними в структурі даного посібника (пропонується знайти в тексті речення, які підтверджують наведені твердження, відповіді на запитання за текстом, охарактеризувати героїв, обговорити проблеми, що були порушені в творі, прокоментувати авторські фрази тощо. Їх мета – активізація мовленнєвої та розумової діяльності учнів, яка направлена на більш глибоке розуміння ідеї твору, проблематики, а також на удосконалення навичок та вмінь усної мови в обговоренні прочитаного.

На нашу думку, цей посібник не є досить вдалим, оскільки в ньому відсутні вправи, необхідні для підвищення мотивації майбутніх вчителів іноземної мови (завдання на прогнозування змісту тексту тобто для більш успішної роботи з матеріалом).

Наступний посібник присвячений В. С. Моему, а саме його роману «Театр». В ньому чітко простежується структура вправ: три етапи – Vocabulary Work,

Reading Comprehension, Discussion. Треба зауважити, що після тексту є примітки (Notes on text), чия мета – полегшити розуміння тексту. На першому етапі проводиться робота над лексиною: пропонується список корисних слів та фраз, які необхідно вивчити та згадати з ситуації з тексту, в яких вони були використані; здогадатися, що означають наведені фрази з тексту; заповнити пропуски потрібними словами; доповнити речення, згадати ситуації, в яких їх було вжито; переклад на англійську мову та нотування певних термінів з тексту. Слід зазначити, що дані вправи різні за своїм рівнем та спрямовані а також сприяють закріпленню лексичних одиниць в різних контекстуальних оточеннях з тим, щоб якомога повніше розкрити функціональний потенціал запропонованих лексичних одиниць в сучасній мові.

Другий етап – текстовий – представляє собою перевірку уважності (Attention Check), розуміння тексту. Пропонується пригадати певні факти з тексту, вибрати правильну відповідь (Multiple Choice Activity).

На останньому етапі пропонуються завдання до обговорення тексту, які містять питання для дискусії в парах і групах, коментування, характеристику персонажів, драматизацію, питання, що стосуються проблематики роману, особливостей авторського стилю, завдання для розвитку писемного мовлення (наприклад, написати статтю). Варто відмітити, що ця група завдань спрямована на розвиток комунікативних умінь студентів, навчання їх аналізу художнього тексту, акцент же робиться на стимулювання студента висловлення особистого ставлення до проблематики роману, його героїв.

Отже, посібник по роману В. С. Моема, суттєвою перевагою якого є велика кількість післятекстових завдань, націлений навчити студентів–філологів критично і свідомо сприймати літературний твір, розвинути їхні практичні мовні навички та вміння.

### 3.2 Аналіз результатів експериментального дослідження

Дослідно-експериментальна робота була проведена у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара на факультеті української й іноземної філології та мистецтвознавства, кафедрі англійської філології у період з січня по лютий 2022 року.

Педагогічний експеримент включав два етапи:

- констатуючий експеримент (січень 2022 р.);
- формуючий експеримент (лютий 2022 р.).

Завданням *констатуючого* експерименту стало визначення вихідного рівня сформованості англомовної ЧК майбутніх вчителів іноземної мови. Завданням *формуючого* експерименту стала перевірка ефективності роботи з автентичним художнім текстом на трьох етапах як чинника формування англомовної ЧК, виявлення кінцевого рівня сформованості англомовної читацької компетенції студентів–філологів.

В експерименті взяли участь 32 особи – студенти другого курсу груп УА-20-1 та УА-20-2 кафедри англійської філології. Під час проведення експерименту було використано такі методи дослідження: анкетування, діагностика рівня сформованості англомовної ЧК, математична обробка результатів експерименту.

Розглянемо результати констатуючого експерименту. У першому розділі дипломної роботи зазначено, що англомовна ЧК включає два компоненти: когнітивний та діяльнісний. Для оцінки сформованості когнітивного компонента було розроблено авторську анкету «Книга для тебе» (див. Додаток А) для студентів-філологів з метою вивчення особистісних потреб, мотивів, інтересів, що визначають стратегії читання та способи отримання та зберігання отриманої в процесі читання інформації.

Результати анкетування показали, що в групі УА-20-1 – 13 з 17 студентів читають для задоволення або для розширення кругозору, в УА-20-2 – 12 (з 15). По три студенти з кожної групи читають лише університетську програму для навчання. Варто зазначити, що у групі УА-20-1 – 11 студентів, а в УА-20-2 1 – 0 студентів читає 2 – 3 рази на тиждень, 5 осіб із УА-20-1 та 3 особи з УА-20-2 намагаються читати кожен день, а по 2 студентів із кожної групи читають лише тоді, коли є вільний час. Студенти обох груп другого курсу кафедри англійської філології вважають за краще читати короткі оповідання, новели, повісті та невеликі за обсягом романи.

При виборі книги 9 студентів із УА-20-1 та 8 студентів із УА-20-2 спираються на інструкцію. Більше половини учнів приймає рішення прочитати ту чи іншу книгу після перегляду фільму або короткометражної екранізації, але при цьому студенти не шукають додаткову інформацію про автора книги, про події, описані у книзі. Здивував той факт, що всім студентам–філологам другого курсу неважлива наявність ілюстрацій у книзі. Студенти зазначили, що «картинки для тих, хто не має фантазії». Що стосується стратегій читання, то 14 студентів з групи УА-20-1 і 13 студентів з іншої намагаються виділити головну думку книги, а також 5 студентів виписують цитати з книг. У цілому можна сказати, що майбутні вчителі іноземної мови мають лише 1 – 2 стратегії читання. Що стосується читацького щоденника, то із двох груп ведуть читацький щоденник для запису своїх вражень про прочитану книгу тільки по одній людині. Лише 1 людина читає літературу іноземною мовою для розвитку кругозору, а також для додаткової підготовки до уроків іноземної мови.

Таким чином, дослідно-експериментальна перевірка показала недостатній рівень сформованості когнітивного компонента англомовної читацької компетенції.

Наступним кроком стала оцінка рівня сформованості *діяльнісного компонента* англомовної читацької компетенції. Для цього учням було



запропоновано автентичні неадаптовані тексти тесту First Certificate in English (FCE) (див. Додаток Б). До цього тесту було розроблено авторську шкалу оцінювання (див. Рисунок 3.1).

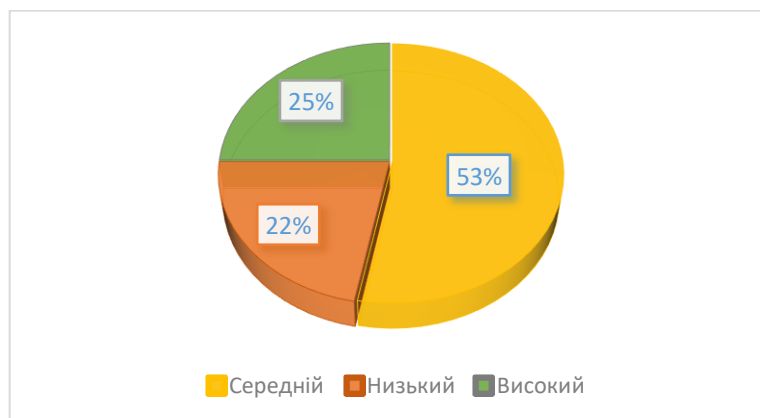
*Рисунок 3.1*  
*Шкала оцінювання*



За результатами тестування студенти–філологи показали такі результати: з 2 груп лише 8 осіб показали високий рівень сформованості діяльнісного компонента англomовної читацької компетенції, середній рівень – 17 осіб та 7 учнів – низький рівень. Загальний результат можна побачити на діаграмі 1. Виявлення недостатнього рівня сформованості когнітивного та середній рівень діяльнісного компонента англomовної читацької компетенції дозволило зробити висновок про недостатній рівень сформованості англomовної читацької компетенції на констатуючий етап експерименту. Результати констатуючого експерименту зумовили необхідність використання текстотеки як чинника формування англomовної читацької компетенції майбутніх вчителів іноземної мови (див. Рисунок 3.2).

*Рисунок 3.2*

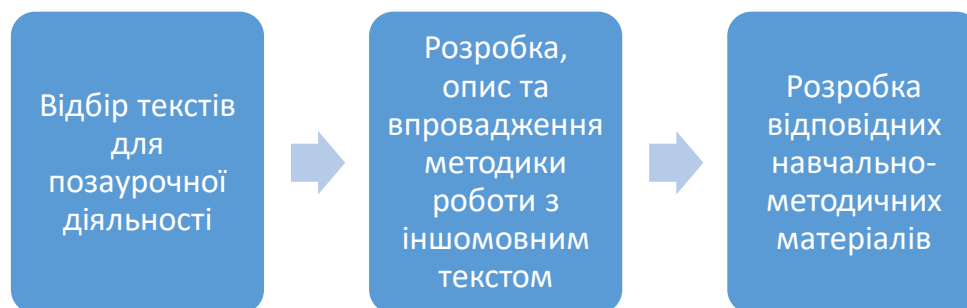
*Рівень сформованості діяльнісного компонента англomовної читацької компетенції на констатуючому етапі експерименту*



Розглядаючи текстотеку як комплекс спеціально відібраних друкованих та електронних текстових матеріалів, у тому числі й художньої літератури, що застосовуються педагогом та майбутніми вчителями іноземних мов самостійно для успішного формування англомовної читацької компетенції, визначимо напрямки дослідно-експериментальної роботи на формуючому етапі (див. Рисунок 3.3).

*Рисунок 3.3*

*Напрями дослідно-експериментальної  
роботи на формуючому етапі*



Перший напрямок дослідно-експериментальної роботи пов'язані з відбором текстів для позаурочних занять. При відборі текстів ми ґрунтувалися на рекомендаціях, розроблених при аналізі методичної літератури. Відібрані нами тексти відповідають тематиці підручника, рівню мови учнів. Для успішного формування англомовної читацької компетенції лише текстів недостатньо. Необхідно методично правильно збудувати роботу з текстом. Тому наступним етапом нашої роботи стала розробка методики роботи з англомовним текстом. І тому було проведено аналіз методичної літератури виявлення основних методик роботи з іншомовним текстом.

Під час навчання англомовному читанню учням треба показати, що читання – це спілкування не безпосереднє, а через текст, створений автором. Дуже важливо навчити їхньому процесу читання, показати, що в тексті є багато того, що допомагає зрозуміти текст і задум автора. Учні повинні зрозуміти смислову роль цих засобів у тексті. Слід звернути увагу учнів на два важливі правила:

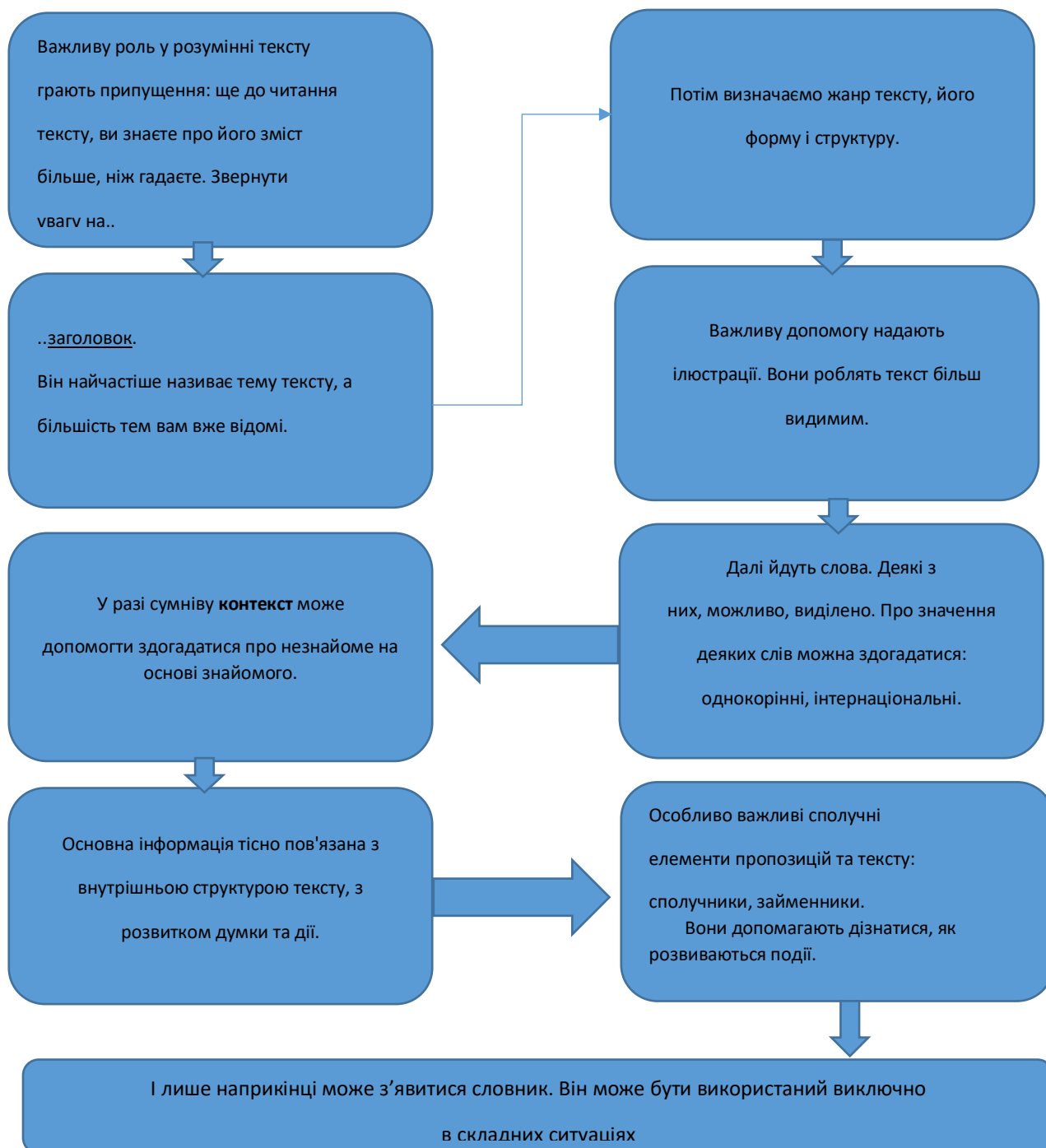
1. Читати – не означає перекладати;

2. Щоб зрозуміти текст, не обов'язково знати кожне слово.

Для розуміння текстів необхідно навчити учнів пошуку опор у своєму досвіді та у тексті. У ході організації експерименту було розроблено наступну схему «проникнення» в іншомовний текст (див. Рисунок 3.4):

*Рисунок 3.4*

*Схема «проникнення» в англomовний текст*



Як вже було зазначено у другому розділі дипломної роботи, найефективнішою є робота з текстом на трьох етапах. Згідно з цим, у ході організації педагогічного експерименту було створено розробку з відповідними вправами, які на нашу думку, виявились досить ефективними у формуванні читацької компетенції у майбутніх вчителів англійської мови. За основу розробки було взято оповідання В. С. Моема “Jane”. Розроблено комплекс вправ для студентів II курсу факультетів іноземних мов використаний у експериментальному дослідженні ефективності формування англомовної читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, які опираються на оповідання В. С. Моема «Jane» (див. Додаток С). У ході експериментального дослідження ефективності формування англомовної читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, студентами для виконання вправ використовувалася довідникова література [CIDE 1995; CCEDFL 2001; LDELС 1992; LPGVFCPEL 2002; MWCD 2004; Swan, Walter 1996; NWDTEL 1993; Stewart, Graham 2004; WNWDАЕ 1988].

Результати експерименту. Таким чином, у ході експерименту було залучено роботу з текстом на трьох етапах – передтекстовому, текстовому та післятекстовому. Виходячи з цього, дана методична розробка, присвячена оповіданню В. С. Моема “Jane”, представляє завдання, організовані наступним чином: передтекстовий етап (Pre-Reading Section), текстовий етап (While-Reading Section) та післятекстовий етап (Post-Reading Section). Слід зазначити, що кожний з них містить вправи, які орієнтовані на формування англомовної компетентності в читанні студентів-філологів. Як результат, поетапна робота з текстом допомогла краще розуміти художній текст, розвивати уміння і навички обговорення і аналізу тексту, його проблематики і художньо-стилістичних особливостей, культуру мовлення, збагатити лексичний запас, вчитися сприймати іноземну мову у певному жанрово-стильовому і культурологічно-часовому контексті.

Передтекстовий етап (Pre-Reading Section) включив в себе завдання на актуалізацію особистого досвіду учнів, прогнозування змісту тексту, стимулювання мотивації до роботи з ним, а також на усунення змістових та мовленнєвих труднощів його розуміння. Отже, спочатку були представлені завдання на прогнозування того, про що буде йти мова в тексті, а потім запропонована робота з лексикою та граматикою (Vocabulary and Grammar Work), де переважали наступні вправи: перекласти слова та словосполучення, взяті з тексту, з англійської мови на українську і навпаки, пригадати ситуації з тексту, в яких вони були використані; з'єднати слова з їх дефініціями; заповнити пропуски, використовуючи активні словами/прийменники; з'єднати половинки словосполучень та речень, взятих з тексту; утворити сім'ї слів; розгадати кросворд, використовуючи слова з тексту; перекласти речення з української мови на англійську та навпаки, використовуючи активні слова та словосполучення.

Текстовий етап (While-Reading Section) був представлений згадуванням фактів чи подій з тексту (Recalling) та перевіркою на уважність (Attention Check) – відповісти на питання стосовно тексту та вибрати правильний варіант відповіді; визначити, хто сказав наведені слова та пригадати ситуації, в яких вони були використані; вибрати словосполучення, що характеризують певних героїв твору; розташувати наведені речення в хронологічному порядку; визначити, чи є наступні твердження вірними, якщо ні, необхідно виправити їх. Також під час роботи з текстом учням пропонується записувати всі питання, які будуть виникати стосовно героїв та інших аспектів твору, а також слова та словосполучення, що характеризують певних дійових осіб; знайти деталі, які підтверджують запропоновані тези; намалювати піраміду з ключовими ідеями зверху та другорядними знизу.

Післятекстовий етап (Post-Reading Section) був спрямований на розвиток комунікативних навичок учнів та навчання їх основам аналізу художнього тексту. Акцент зроблено на стимулюванні учнів до висловлення особистого

ставлення до проблематики твору, його героїв. Завдання до обговорення тексту містили питання для дискусії в парах і групах, коментування, характеристику персонажів, драматизацію, питання, що стосувалися проблематики оповідань, особливостей авторського стилю, завдання на розвиток писемного мовлення тощо.

На останньому етапі дослідно-експериментальної перевірки був проведений повторно моніторинг сформованості англомовної читацької компетентності. Для цього ми провели анкетування для обліку рівня сформованості когнітивного компонента англомовної читацької компетенції (див. Таблиця 3.1):

*Таблиця 3.1*

*Облік рівня сформованості когнітивного компонента англомовної читацької компетенції*

Критерії		До		Після	
		УА-20-1	УА-20-2	УА-20-1	УА-20-2
1		2	3	4	5
Ціль читання	Для задоволення	13	12	16	15
	Для навчання	3	3	16	14
Час читання	2 – 3 рази на тиждень	11	10	11	11
	Щоденно	5	3	7	5
	Коли є час	2	2	–	–
Вибір книги	Анотація	6	4	11	12
	Після перегляду фільму	9	10	10	11
Пошук інформації	додаткової	–	–	10	12

*Продовження Таблиці 3.1*

1	2	3	4	5
Використання стратегій читання на трьох етапах	–	–	12	12
Ведення читацького щоденника	1	1	5	3

Таким чином, за результатами даного анкетування можна зробити висновок, що після використання навчально-методичних матеріалів у групі підвищився рівень сформованості когнітивного компонента англomовної читацької компетенції.

### Висновки до розділу 3

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила дійти наступних висновків:

1. Як методи діагностики рівня сформованості англomовної читацької компетенції учнів можуть виступати анкетування, а також тестові завдання. Розроблена анкета дозволяє провести діагностику рівня сформованості когнітивного компонента англomовної читацької компетенції (див. Додаток А). Питання даної анкети присвячені вивченню особистісних потреб, мотивів та інтересів, що визначають стратегію читання. Для діагностики рівня сформованості діяльнісного компонента використовувались автентичні неадаптовані тексти тесту First Certificate in English (FCE) (див. Додаток В).

2. Результати експерименту показали, що значна частина студентів не має високого рівня англomовної читацької компетенції. Отже, існуюча система

формування англомовної читацької компетенції не забезпечує високий рівень англомовної читацької компетенції, що підтвердило необхідність пошуку нових, ефективніших шляхів формування високого рівня цієї компетенції в майбутніх викладачів англійської. Таким шляхом у теперішньому експерименті виступило формування англомовної читацької компетенції на основі розробленої методики, основними етапами якого виступають: попередня діагностика рівня сформованості англомовної читацької компетенції учнів; розробка навчально-методичних матеріалів для формування англомовної читацької компетенції; реалізація програми навчально-методичних матеріалів;

3. У ході проведення дослідно-експериментальної роботи з формування англомовної читацької компетенції учнів були використані навчально-методичні матеріали. Значимість запропонованих матеріалів полягає в тому, що вони були апробовані під час здійснення дослідно-експериментальної роботи та є частиною отриманого практичного досвіду.

4. Експериментальне дослідження ефективності формування англомовної читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, базоване на оповіданні В. С. Моема «Jane», представляє завдання, організовані наступним чином: передтекстовий етап (Pre-Reading Section), текстовий етап (While-Reading Section) та післятекстовий етап (Post-Reading Section) (див. Додаток С). Кожний з них містить вправи, які орієнтовані на підвищення читацької компетентності, краще розуміти художній текст, розвивати навички обговорення і аналізу тексту, його проблематики і художньо-стильових особливостей, культуру мовлення, збагатити лексичний запас, вчитися сприймати іноземну мову у певному жанрово-стильовому і культурологічно-часовому контексті.

5. Позитивні зміни у рівні англомовної читацької компетенції студентів дозволили дійти висновку про ефективність реалізації навчально-методичних матеріалів для формування англомовної читацької компетенції з дотриманням виділених педагогічних умов.



## ВИСНОВКИ

Це дослідження присвячено проблемі формування англомовної читацької компетенції студентів–філологів на матеріалі художньої літератури. Складність вивчення цієї проблеми зумовлена тим, що, незважаючи на досить велику кількість досліджень, присвячених питанням формування читацької компетенції студентів, не розроблено єдиного підходу до здійснення даного процесу. Досить важко на основі наявної літератури скласти чітке уявлення про процес формування читацької компетенції як певної цілісної системи. Це зумовлено фрагментарністю відомостей, які можна при цьому почерпнути, неоднаковим ступенем розробленості окремих питань.

Проведений у роботі аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, спрямований на структурно-змістовне співвідношення понять «читацька діяльність», «читацькі здібності» і «компетенція» дозволив уточнити поняття читацької компетенції студента факультету англійської філології як характеристики його особистості, забезпечуючи сприймати, осмислювати, інтерпретувати, оцінювати інформацію текстів різних жанрів і типів та використовувати її для вирішення поставлених навчальних та професійних педагогічних завдань.

Формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов у роботі було визначено як процес розвитку у них мотивів читання та читацьких інтересів, організації освоєння ними системи читацьких знань та умінь. Послідовність цього процесу визначається наступною методикою:

- попередня діагностика рівня сформованості англомовної читацької компетенції студентів;
- розробка програми та технології формування англомовної читацької компетенції студентів;

- реалізація технології та програми формування англомовної читацької компетенції студентів на заняттях з практики усного та письмового мовлення іноземної мови;
- педагогічне спонукання студентів до прояву англомовної читацької компетенції під час проходження практики;
- корекція процесу формування англомовної читацької компетенції студентів з урахуванням результатів проходження практики;
- підсумкова діагностика рівня сформованості англомовної читацької компетенції студентів.

У ході проведеного дослідження встановлено, що під англомовною читацькою компетенцією студента факультету іноземних мов розуміється інтегративна характеристика його особистості, що забезпечує діяльнісний прояв здатності сприймати, осмислювати, інтерпретувати, оцінювати інформацію текстів різних жанрів та типів та використовувати її для вирішення поставлених навчальних та професійних педагогічних завдань.

Формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов має розглядатися як одна з цілей їхньої професійної підготовки, оскільки англомовна ЧК дозволяє збагачувати їх загальнокультурні та професійні знання, удосконалювати професійно важливі вміння, розвивати професійно значущі особисті якості, сукупність яких визначає готовність студентів до виконання навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Проведена дослідно-експериментальна робота показала, що ефективне формування англомовної читацької компетенції студентів потребує вдосконалення кожного із складових її структури компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного). Це зумовило необхідність розробки системи завдань, вкладених у розвиток внутрішньої мотивації читання, усвідомлення ролі читання у житті сучасної людини, і на розширення знань і формування умінь, необхідні успішного здійснення читацької діяльності.

У ході проведеного дослідження було виявлено такі фактори, що надають об'єктивний вплив на процес формування англомовної читацької компетенції студентів: індивідуально-психологічні особливості студентів, їхній досвід читацької діяльності, загальний кругозір, а також готовність викладача іноземної мови до формування читацької компетенції у студентів. З метою максимізації позитивного впливу виділених факторів викладачеві необхідно в процесі реалізації методики формування англомовної читацької компетенції дотримуватися таких педагогічних умов:

- здійснювати діагностику рівня сформованості англомовної читацької компетенції на основі наступних спеціально розроблених критеріїв (мотиви читання, широта читацьких інтересів, глибина розуміння, точність розуміння та швидкість читання);

- формувати англомовну читацьку компетенцію студентів на основі індивідуально-диференційованого підходу;

- забезпечувати рефлексивну позицію студентів стосовно здійснюваної читацької діяльності;

- організовувати передтекстову роботу, спрямовану на активізацію наявних у студентів знань та на розширення їх загального кругозору, необхідного для розуміння текстового матеріалу, що читається;

- формувати англомовну читацьку компетенцію з використанням текстів різних жанрів та типів; організовувати консультаційні заняття для викладачів з питань формування англомовної читацької компетенції студентів.

Проведене дослідження є лише одним із підходів до розробки проблеми формування англомовної читацької компетенції студентів факультету іноземних мов. Подальші дослідження цієї проблеми пов'язані, з погляду, з визначенням впливу сформованої під час навчання у вузі англомовної читацької компетенції студента на успішність його професійної діяльності. З вивченням цього питання ми пов'язуємо перспективи подальшої розробки проблеми.

Результати констатуючого експерименту показали, що значна частина студентів не володіє високим рівнем читацької компетентності. Згідно з результатами проведеного анкетування, у студентів переважали зовнішні мотиви звернення до іншомовного джерела: для близько 75% всіх респондентів читання – це, перш за все, можливість отримати більш високу оцінку на іспиті. Лише 20% респондентів наголосили, що звертаються до читання іншомовної літератури з власної ініціативи для здобуття естетичного задоволення. Щодо вибору літератури для читання, серед студентів спостерігалися рідкісні випадки звернення до додаткової літератури іноземною мовою за власною ініціативою без примусу з боку викладача. Добірка матеріалу для такого читання не відрізнялася різноманітністю, в основному це художня література, з якою студенти мали справу на заняттях з домашнього та індивідуального читання. Для індивідуального читання студенти воліли вибирати книги з адаптованими (зі словником і виносками) нескладними текстами, в основному сюжетного характеру. Працюючи з книгою у студентів нерідко переважала репродуктивна орієнтація: читання розраховувалося на просте відтворення матеріалу. Найбільш поширеним способом письмової фіксації інформації були виписки цитат, підкреслення, виділення маркером (90%), рідше форми фіксації, що вимагають трансформації прочитаного тексту (10%).

Результати констатуючого експерименту таким чином підтвердили необхідність пошуку нових, більш ефективних шляхів формування високого рівня читацької компетентності у студентів. Таким шляхом у цьому дослідженні виступило формування читацької компетентності на основі розробленої методики з дотриманням виділених педагогічних умов.

Проведене дослідно-експериментальне дослідження підтвердило гіпотезу про ефективне підвищення рівня читацької компетентності за допомогою реалізації розробленої методики формування читацької компетентності студентів кафедри англійської філології з дотриманням певних педагогічних умов. Згідно з

результатами підсумкового діагностування, в ході дослідно-експериментальної роботи у більшості студентів експериментальної групи відбулися позитивні зміни в рівні читацької компетентності.

Загалом змінилося ставлення студентів до ролі читацької компетентності: близько 70% студентів усвідомили важливість читання у навчальній та майбутній професійній діяльності, вони стали активно користуватися друкованими джерелами, вбачаючи у них важливий засіб збереження та вдосконалення комунікативної компетенції. При цьому тексти перестали бути для них виключно об'єктом мовного аналізу та стали розглядатися як засіб отримання навчально та професійно значущої інформації. Студенти почали звертатися до іншомовних друкованих джерел не лише з лінгвістики, а й з психології, дидактики, методики з метою збагачення арсеналу наукових знань у цих галузях.

Проведена дослідно-експериментальна робота показала, що ЧК виступає як якісна сторона підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки дозволяє збагачувати професійно значущі знання, удосконалювати професійно важливі вміння, розвивати професійно значущі особисті якості, сукупність яких визначає його готовність до виконання навчальної та майбутньої професійної діяльності.

У процесі формування читацької компетенції на основі розробленої методики розвивалася така важлива особистісна якість студентів як креативність за рахунок завдань, що поступово ускладнюються. Практика показала, що багато студентів готові підбирати нестандартні, цікаві в пізнавальному плані тексти. Крім того, вони здатні адаптувати їх і підбирати або розробляти самостійно групу послідовних завдань до них. Підвищилася частка завдань, що виконуються творчо. Стимулювалася також ініціативність студентів, їм надавалося право вибору книг, заохочувалися нові нестандартні форми презентацій прочитаного. Змінилося ставлення до вибору книг для індивідуального читання: студенти з власної ініціативи стали обирати книги більшого обсягу, різноманітніші за

змістом (не лише адаптовані книги), цікавішими та нестандартнішими стали форми презентації прочитаних індивідуально творів.

У процесі формування читацької компетентності студентів з урахуванням розробленої методики вдосконалювалися їх професійно значимі вміння. Так, зокрема, формувалися аналітичні вміння студентів: вони навчилися проводити аналіз того, чому вони звернулися до того чи іншого тексту, які цілі при цьому ставили, як її досягали. Іншими словами, студенти навчилися самі розглядати власне вчення, щоб виявити, як вони навчаються. Це стало можливим завдяки використанню читацького щоденника, який студенти вели під час проходження практик. Удосконалювалися вміння цілепокладання: студенти навчилися самостійно ставити цілі під час роботи з іншомовним текстом; стратегічні вміння: студенти освоїли пропонований план роботи з текстом, що містить ряд стратегій читання, і навчилися працювати з текстом, опускаючи, або доповнюючи данну методику необхідними для досягнення поставлених цілей діями.

Цілеспрямоване формування читацької компетентності студентів призвело до позитивних змін у їх сфері за рахунок формування інтересу до професії вчителя англійської мови. Більшість студентів експериментальної групи (80%) як основні мотиви називали: свідомість корисності своєї справи, інтерес до педагогічної діяльності, бажання передати свої знання, прагнення самовираження. Серед студентів, таким чином, відзначається інтерес до професії вчителя, ідентифікація себе з цією професією, бажання складати творчі завдання з урахуванням необхідної методики для більшого осягнення лексичного й граматичного матеріалу під час читання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

### СПИСОК ТЕОРЕТИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках английского языка. *Английский язык*. 1998. №8. С. 15–19.
2. Безукладников К. Е. Формування лінгводидактичних компетенцій майбутнього вчителів іноземної мови: концепція та методика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.04. Новгород, 2009. 39 с.
3. Беспальчикова Е. В. Обучение анализу текста. *Иностранные языки в школе*. 2002. №2. С. 10–11.
4. Болотов В. А. Компетентнісна модель: від ідеї до освітньої програми. *Педагогіка*. 2003. №10. С. 8–14.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Минск : Логос, 2009. 334 с.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : Аркти Глосса, 2000. 165 с.
7. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. Москва : АРКТИ, 2003. 192 с.
8. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев : Вища школа, 1984. 255 с.
9. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. С.4–8.

10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. № 5. 2003. С. 34–42.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
12. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 221 с.
13. Иванов Д. А. Компетентнісний підхід освіти. Проблеми, поняття, інструментарій. Минск : АПКіППРО, 2005. 101 с.
14. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
15. Лебедев О. Є. Компетентнісний підхід у освіті. *Шкільні технології*. 2004. №5. С. 7–11.
16. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. Минск : Юрайт Изд., 2003. 505 с.
17. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Вишэйшая школа, 2000. 522 с.
18. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка. *Иностранный язык в школе*. 2004. № 7. С. 20–26.
19. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
20. Носович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999а. №2. С. 6–12.
21. Носович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. №1. С. 11–15.
22. Носович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999б. №1. С. 11–18.



23. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. 200 с.
24. Поговорим о прочитанном / Stories for Discussions / под ред. Т. А. Бараблиной, В. И. Бозылевой, Т. Н. Маляр, Т. Н. Нефедовой. Москва : Высшая школа, 1986. 206 с.
25. Селиванова Н. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов домашнего чтения. *Иностранные языки в школе*. 1991. №1. С. 60–64.
26. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 2003. 239 с.
27. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : Астрель, 2008. 238 с.
28. Спенсер Лайм М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. Москва : НИРРО, 2005. 384 с.
29. Тарева О. Г. Компетентнісна модель викладача іноземної мови. *Освіта та глобалізація*. 2009. №2. С. 95–97.
30. Фадеев В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля. *Иностранные языки в школе*. 1979. №6. С. 28–30.
31. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*. Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 12–20.
32. Хуторський А. В. Ключові компетенції: технологія конструювання. *Народна освіта*. 2003. №5. С.58–64.
33. Хуторский А. В. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (23

апреля 2002 года). *Эйдос*. 2002. 23 апреля. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата звернення 23.10.2022).

34. Языкова Н. В. Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих учителей иностранных языков. *Образование и глобализация: материалы*. 2009. №2. С. 117–119.

35. Collie J. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book Ideas and Activities*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 264 p.

36. Maley A. *Down from the Pedestal: Literature as Resource . Literature and the Learned Methodological Approaches*. Cambridge : Modern English Publications, 1989. 109 p.

37. Nuttall Ch. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford : MacMillan, 1998. 282 p.

38. Porter K. *Pre-Reading Strategies. Study Guides and Strategies*. Texas : Prairieview, 2013. URL : <http://departments.weber.edu/teachall/readingprereading.html> (accessed: 23.10.2022).

39. Porter K. *Active Reading Phase*. Texas : Prairieview, 2013. URL : <http://departments.weber.edu/teachall/reading/active.html> (accessed: 23.10.2022).

40. Porter K. *Post Reading Phase*. Texas : Prairieview, 2013. URL : <http://departments.weber.edu/teachall/reading/post.html> (accessed: 23.10.2022).

## СПИСОК ДОВІДКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

41. Васюкова И. А. *Словарь иностранных слов*. Москва : АСТ – ПРЕСС, 1999. 631 с.

42. Гришина О. О. *Новый иллюстрированный словарь иностранных слов*. Москва : АСТ Астрель, 2009. 878 с.

43. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва : Академия, 2008. 352 с.
44. (CIDE) Cambridge International Dictionary of English. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 1773 p.
45. (CCEDFL) Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners, Third edition. London : HarperCollins Publishers, 2001. 1824 p.
46. (LDELС) Longman Dictionary of English Language and Culture. Harlow : Longman. Group UK Limited, 1992. 1602 p.
47. (LPGVFCPEL) Luke Prodromou Grammar and Vocabulary for the First Certificate Person Education Limited. Harlow : Longman, 2002. 320 p.
48. (MWCD) Merriam – Webster’s Collegiate Dictionary. Eleventh edition. Springfield : Merriam – Webster Incorporated, 2004. 1664 p.
49. Michael Swan, Catherine Walter. The New Cambridge English Course. Intermediate. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 128 p.
50. (NWDTEL) New Webster’s dictionary and thesaurus of the English language. Danbury : Publisher Lexicon Publications, 1993. 1149 с.
51. Stewart Clark, Graham E. Pointon Word For Word. Oxford : Oxford University Press, 2004. 250 p.
52. (WNWDAE) Webster’s New World Dictionary of American English. Third College Edition. New York : Webster’s New World, 1988. 1574 p.

### **СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**

53. Доценко І. В., Євчук О. В. О. Генрі. Вибрані твори : навч. посіб. Вінниця : Нова книга, 2005. 176 с.

54. Євченко В. В., Сидоренко С. І. А. Крісті. Справа багатії жінки. Вісім оповідань : книга для читання англійською мовою для студентів факультетів іноземних мов і філологічних факультетів. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.

55. Євченко В. В., Сидоренко С. І. Моем В. С. Театр : книга для читання англійською мовою : технологія роботи з текстом і філологічний коментар В. В. Євченко і С. І. Сидоренко : навч. посіб. Вінниця : Нова книга, 2019. 362 с.

*Книга для тебе*

1) Навіщо ти читаєш книжки?

- a) для задоволення;
  - b) для навчання;
  - c) для розширення кругозору;
  - d) свій варіант
- 

2) Які книги ти зазвичай читаєш? (свій варіант відповіді) \_\_\_\_\_.

3) Як ти обираєш книгу:

- a) вирішив прочитати після перегляду фільму/мультфільму;
  - b) сподобалася рецензія на книгу;
  - c) по обкладинці;
  - d) подобаються книги лише одного автора;
  - e) свій варіант
- 

4) Перш ніж читати книгу ти шукаєш додаткову інформацію про автора книги, подіях того часу?

- a) завжди;
- b) іноді;
- c) ніколи.
- d) \_\_\_\_\_.

5) Як часто ти читаєш?

- a) щодня;
  - b) 2–3 рази на тиждень;
  - c) 1 разів на тиждень;
  - d) 1 раз на місяць;
  - e) свій варіант
- 

6) Чи важлива наявність ілюстрацій у книзі? (свій варіант) \_\_\_\_\_.

7) Які техніки під час читання ти використовуєш?

- a) Складання плану глави книги;
  - b) виділення головної думки глави книги/всієї книги;
  - c) виписування цитат із книги;
  - d) свій варіант
- 

8) Чи ведеш ти читацький  
щоденник? \_\_\_\_\_.

*Уривок білету Кембріджського екзамену FCE:*

I had never been married before so there was nothing in my past experience to go by but it was beginning to dawn on me that I was very nicely fixed. I am talking, of course, of material things. It would have been enough for me or anybody else to be paired with a beautiful girl whom I love and who loved me. I hadn't reckoned on the other aspects.

This business of studying my comfort, for instance. I thought such things had gone out of fashion, but not so with Helen. It was brought home to me again as I walked into breakfast this morning. We had at last acquired a table – I had bought it at a farm sale and brought it home in triumph tied to the roof of my car – and now Helen had vacated the chair on which she used to sit at the bench and had taken over the high stool. She was perched away up there now, transporting her food from far below, while I was expected to sit comfortably in the chair. I don't think I'm a selfish swine but there was nothing I could do about it.

And there were other little things. The neat pile of clothing laid out for me each morning; the clean, folded shirt and handkerchief and socks so different from the jumble of my bachelor days. And when I was late for meals, which was often, she served me with my food but instead of going off and doing something else she would down tools and sit watching me while I ate. It made me feel like a sultan.

It was this last trait which gave me a clue to her behaviour. I suddenly remembered that I had seen her sitting by Mr Alderson while he had a late meal; sitting in the same pose, one arm on the table, quietly watching him. And I realised I was reaping the benefit of her lifetime attitude to her father. Mild little man though he was she had catered gladly to his every wish in the happy acceptance that  
*line 20* the man of the house was number one; and the whole pattern was rubbing off on me now.

In fact it set me thinking about the big question of how girls might be expected to behave after marriage. One old farmer giving advice about choosing a wife once said: 'Have a blooming good look at the mother first, lad', and I'm sure he had a point. But if I may throw in my own little word of counsel it would have to be to have a passing glance at how she acts towards her father.

Watching her now as she got down and started to serve my breakfast the warm knowledge flowed through me as it did so often that my wife was the sort who just liked looking after a man and that I was so very lucky.

And I was certainly blooming under the treatment. A bit too much, in fact, and I was aware I shouldn't be attacking this plateful of porridge and cream; especially with all that material sizzling in the frying pan. Helen had brought with her to Skelton House a delicious dowry of fish, and these hung from the beams of the barn in an impressive array of cold-smoked kippers; a constant temptation. Some samples were in the pan now, and though I had never been one for large breakfasts I did not object when she threw in a couple of large brown eggs for company.

## Комплекс вправ

Комплекс вправ, розроблений для студентів II курсу факультетів іноземних мов використаний у експериментальному дослідженні ефективності формування англomовної читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, базований на оповіданні В. С. Моема «Jane».

### Pre-Reading Section

#### I. Answer the following questions.

What do you know about W. S. Maugham? Did you read any novels/stories written by him? If yes, did you like them? If not, would you like to read some? Give arguments. Do you know the myth about Pygmalion?

II. Read the following sentences from the text and guess the meaning of the words in bold. Then match the words from the left to their definitions in the right.

1. It is indeed only because the details of the **glimpse** I had of her then are so clear that I trust my recollection at all.
2. "Do you remember that **ridiculous** drawing – room suite that I used to have?"
3. She never sought to **conceal** the fact that she dyed her hair.
4. In the sombre **glow** of alabaster lamps she did not look a day more than the forty she gave herself.
5. It was very agreeable to sit in a comfortable chair, the fire burning brightly on the **hearth**.
6. She's been a widow for many years, and she's very **well – to – do**.
7. There were sounds in the hall of a slight commotion and in a minute or two the **butler** ushered in an elderly lady.



8. "Oh, I'm sure I know. Very big and massive, with a bald head and an immense gold chain across an immense **tummy**."
9. Mrs. Fowler's eyes certainly twinkled behind her **preposterous** spectacles.
10. My first thought was that this was the son of Jane Fowler's **fiance**.
11. She talked **vivaciously**.
12. She had no **fan**, but she seized the evening paper and vigorously fanned herself with it.
13. But of course Jane was much too simple to intend an **innuendo**.
14. Mrs. Tower saw my perplexity and was **shrewd** enough to see what was in my mind.
15. Mrs. Tower, not without **magnanimity**, acknowledged that she had been mistaken in Gilbert.

### **Matching**

#### **Words:**

1. Glimpse, 2. Ridiculous, 3. Conceal, 4. Glow, 5. Hearth, 6. Well – to – do, 7. Butler, 8. Tummy, 9. Preposterous, 10. Fiance, 11. Vivaciously, 12. Fan, 13. Innuendo, 14. Shrewd, 15. Magnanimity.

#### **Definitions:**

- a) the floor of a fireplace, usually of stone or brick, b) stomach, c) clever at judging what people or situations are really like, d) a quick look at someone or something that does not allow you to see them clearly, e) kindness and generosity, especially to someone that you have defeated, f) rich and with a high social position, g) gunny, silly, absurd, impossible, h) a man to whom a woman is engaged, i) an unpleasant insinuation, j) the state of sending out light/heat without flames or smoke, k) a hand – held flat implement for creating a cold breeze, l) completely unreasonable or silly, m) the head male servant of a house who is in charge of other servants, n) lively in temper, o) to hide or to keep secret.

## Vocabulary and Grammar Work

I. Give the definitions of the following words. Learn them and be ready for the dictation translation.

Harmonise, affectation, contemporary, exquisitely, short – sighted, mature, composure, consolation, rascal, merit, commonplace.

II. Analyse the use of new words in the sentences below:

1. The woman was so **exquisitely** dressed that it took his breath away.
2. He was considered to be a **rascal** getting married because of money.
3. She treated him as a **contemporary** though he was much younger.
4. Mark claimed that trustworthy was his biggest **merit**.
5. Jane's hat and dress didn't **harmonise** at all.
6. The child was allowed to eat only **mature** fruit.
7. Apparently she was **short – sighted** as she was wearing spectacles.
8. Children and only children seemed to be her **consolation** during this hard period of her life.
9. Mark considered himself to be a **commonplace** man not deserving her love.
10. The **affectation** of her behaviour made her look silly.

III. Fill in the gaps with active words in a box:

*Occasion, profitable, chuckle, sacrifice, gossip, hostess, mention, celebrity, glory, praise, pause, rivalry, distort, fortnight, sensible*

1. In order to motivate people you need to \_\_\_\_\_ them.
2. Simon \_\_\_\_\_ to take a sip of water and went on telling jokes.
3. All her life appeared to be a \_\_\_\_\_ for her children.
4. The perfect features of her face were \_\_\_\_\_ by an angry grimace.
5. It is a well – known fact that most women love to \_\_\_\_\_ about their common friends.
6. All famous people strive for an eternal \_\_\_\_\_.
7. Sally \_\_\_\_\_ inwardly as Harry was boasting of his stoutness during the storm.
8. The \_\_\_\_\_ of seeing her was rather

unique and he had to use it. 9. The company appeared to be \_\_\_\_\_ as they earned lots of money. 10. «Don't even \_\_\_\_\_ his name to me! I'm pissed off!» 11. Young people are not \_\_\_\_\_ at all. They always listen to their heart. 12. A \_\_\_\_\_ holiday was a good way to recharge her batteries. 13. \_\_\_\_\_ are always afraid of \_\_\_\_\_. 14. The \_\_\_\_\_ of the dinner – party is a very important person as she needs to control everything.

IV. Study the following expressions. Match them to their equivalents in the right column. Recall the situations from the text, in which these expressions were used.

### Expressions:

1. To have a glimpse of sb, 2. To have no notion, 3. To pride oneself on sth, 4. To be capable of sth/doing sth, 5. To have a heart of gold, 6. To be at a loss for words, 7. To be at the end of one's tether, 8. To burst into tears, 9. To be taken aback, 10. To have a knack for sth, 11. To be in raptures over sth, 12. To knock sb. down with a feather.

### Definitions:

a) Не мати уявлення, b) Бути захопленим зненацька, приголомшеним, c) Мати золоте серце, d) Приголомшити, e) Бути здатним на щось/зробити щось, f) Вибухнути/зайтися сльозами, g) Мати хист до чогось, вміти щось робити дуже добре, h) Бути в захваті від чогось, i) Не знаходити слів, j) Поглянути на когось, k) Пишатися чимось, l) Бути вкрай роздратованим/ розгніваним.

V. Use the expressions above to translate the following sentences:

1. Припини мене перебивати! Я здатен прочитати цей текст сам
2. Вона зовсім не вміла списувати на екзамені.
3. Він був приголомшений її задирливою поведінкою
4. Я не маю жодного уявлення про те, де він може бути.
5. Відповідь студента приголомшила викладача.
6. Елісон була настільки пригнічена тим, що сталося, що вибухнула сльозами.
7. Джеремі поглянув на Маргарет, сподіваючись, що вона його не помітить.
8. Джейн була в захваті від нової сукні, що прислали з Парижу.
9. Вона пишалася своїм новим становищем у компанії.

10. Вона була вкрай роздратована його безвідповідальністю.
11. Джессіка мовчала. Очевидно, вона не знаходила слів.
12. Вона ніколи й нікого не образила. В неї золоте серце.

VI. Speak of the usage of the phrases in bold in the following sentences. Recall the situations from the text, in which they were used.

1. I **must confess** that I find it hard to believe that it has not played me a fantastic trick.
2. With the ruthlessness of her sex Mrs. Tower had sacrificed chairs in which she had comfortably sat for years, tables, cabinets, ornaments, on which her eyes had dwelt in peace since she was married, pictures that had been **familiar to** her for a generation; and **delivered herself into the hands of an expert**.
3. I need to tell me first the hideous truth and then **to enable me to take** the necessary steps to correct it.”
4. Mrs. Tower **brought me up to date** in the scandal of the day. **After roughing here and there** it was very agreeable to sit in a comfortable chair, the fire burning brightly on the hearth.
5. She **took no less trouble** to have her guests suitably assorted than to give them excellent food.
6. She **bores me to death** but I wouldn't **for anything** let her suspect it.
7. I felt it **high time** for me to leave two ladies to themselves, so I **took my leave**.
8. She was **bubbling over with laughter**.
9. Jane is **putting the finishing touches to her appearance**. I'm **longing for you to see her**.’
10. “You wouldn't like me to marry a decrepit old gentleman **with one foot in the grave**, would you?”
11. I was afraid that unless relief came she would for once forget that she was **a woman of the world**.
12. **He won't take no for an answer**. He's asked me five times. I **grew positively tired** of refusing him.

13. You're the last person I should ever have thought likely **to fall in love with** a boy.
14. She knew that at her age it **was fatal to cry**; her eyes would be swollen for twenty – four hours and she would **look a sight**.
15. Mrs. Tower had by now **recovered herself** sufficiently to make a cutting remark.
16. Mrs. Tower **gathered herself together** with dignity.
17. She said her say and they all, with a sudden movement, **threw themselves back** in their chairs and **burst out into vociferous laughter**.
18. Her hair was long and thick, and as a girl she had been quite **vain of it**; to cut it off was a very drastic proceeding. This really was **burning her boats behind her**.
19. I didn't quite know whether I was **standing on my head or my heels**.
20. When I was shown into the room Mrs. Tower rose from her chair and **came towards me with the stealthy swiftness of a leopard stalking his prey**.

VII. Match the halves of the words. Recall the situations, in which they appeared in the text. Then use the words in the sentences of your own.

1. Hand, 2. Fore, 3. Centre, 4. Tea, 5. Neck, 6. Honey, 7. Head, 8. Up, 9. Door, 10. Bride, 11. Eye, 12. States, 13. Shop, 14. Eye, 15. Master, 16. House, 17. Flag
- a) Moon, b) Man, c) Ship, d) Some, e) Maid, f) Glass, g) Ache, h) Head, i) Stairs, j) Lid, k) Pot, l) Piece, m) Groom, n) Man, o) Lace, p) Step, q) Piece

VIII. Choose the most suitable word for each space.

despise, exasperated, shy, dignity, blandly, charming, perplexed, amused, delighted

1. Her \_\_\_\_\_ smile filled his heart with tenderness.
2. Rebecca was so \_\_\_\_\_ that she couldn't even look into his eyes.
3. The mother was rather \_\_\_\_\_ with their unexpected arrival.
4. She was so \_\_\_\_\_ with the news she heard that she seemed to be the happiest person in the world.

5. "I \_\_\_\_\_ you for all you've done for me and my child!"
6. "Thank you. You've been the most helpful," she said \_\_\_\_\_.
7. Jane felt \_\_\_\_\_ because of their convincing her to lie to her mother.
8. Mrs. Tower was \_\_\_\_\_ with Jane's sudden marriage.
9. "I beg your pardon. I didn't mean to insult you,' he said with \_\_\_\_\_."

IX. Fill in the blanks with suitable words describing people's **emotions and feelings**

*startled, thrilling, glad, annoyance, adore, dismay, sympathy, amazed, excite, puzzled*

1. Kate always shows her \_\_\_\_\_ if something irritates her.
2. She is a mean person. By crying she wanted to provoke their \_\_\_\_\_ and to get a better mark.
3. It was rather \_\_\_\_\_ to be present at the Oscar awards show.
4. Jack was \_\_\_\_\_ by her reaction as he didn't say anything bad.
5. Children were \_\_\_\_\_ about going to Disney Land.
6. I was so \_\_\_\_\_ to finally hear from her. She hasn't written to me for a long time.
7. She was \_\_\_\_\_ with the feelings she had to him. She has never loved anyone before.
8. It was just the right time to feel \_\_\_\_\_ as no one in the whole world could help her.
9. «I \_\_\_\_\_ the way she speaks, the way she walks. I just love her,' he said with a dreamy look.»
10. Mrs. Tower was \_\_\_\_\_ having heard that Jane is getting married with a young boy.

X. Form the adverbs from the given adjectives.

fashionable – \_\_\_\_\_

amusing – \_\_\_\_\_

immense – \_\_\_\_\_

sumptuous – \_\_\_\_\_

rueful – \_\_\_\_\_

formidable – \_\_\_\_\_

severe – \_\_\_\_\_

massive – \_\_\_\_\_

### **Reading Comprehension Section**

#### **I. Attention check.**

1. Why did Mrs. Tower dye her hair?
2. Why did Mrs. Tower ask the author of the story to go away and to take Gilbert with him?
3. What were Jane's arguments for getting married with Gilbert?
4. According to Jane, why Gilbert wanted to marry her?
5. Who is Alphonsine?

#### **II. Test your understanding of the text:**

1. When the author first saw Jane, he had just returned from:
  - a) Italy, b) China, c) France
2. Mrs Tower's passion was
  - a) Painting, b) Readings, c) Decorating
3. What was Mrs, Tower's age?
  - a) Forty, b) Fifty, e) Forty-five
4. According to Mrs. Tower, how many years do women take off?
  - a) Ten, b) Five, c) Three
5. Mrs. Tower considered Jane to be her:
  - a) Disappointment, b) Happiness, c) Cross
6. Who is Jane in relation to Mrs. Tower?
  - a) Her sister – in – law, b) Her mother – in – law, c) Her friend
7. According to Mrs. Tower, what happened to the tea – cozy Jane gave her?
  - a) It was stolen, b) It got burnt, c) It was eaten by a cow
8. Jane's fiancé was:

- a) An architect, b) An artist, c) A singer
9. During dinner Jane was wearing a necklace of  
a) Emeralds, b) Nephrites, c) Diamonds
10. Mrs. Tower and Jane studied together:  
a) At school, b) At college, c) At university
11. What was the age difference between Jane and Gilbert?  
a) 20 years, b) 25 years, c) 27 years
12. Jane and Gilbert were going to for their honeymoon:  
a) Spain, b) Italy, c) Greece
13. How many times did Gilbert propose to Jane?  
a) Three, b) Seven, c) Five
14. What did Gilbert ask Jane to do so that he could design dresses only for her?  
a) Lose some weight, b) Cut off her hair, c) Buy spectacles

III. Write down all words and phrases describing:

Mrs. Tower	Jane	Gilbert

IV. Put the following sentences into a chronological order.

1. Jane became a huge success in London society.
2. Jane said she was going to get married with Gilbert.
3. Jane was going to get married with Sir Reginald Frobisher.
- 4 The author of the story met Mrs. Tower
5. Gilbert started designing dresses for Jane
6. Jane left Gilbert.
7. The author of the story met Jane.
8. Jane cut off her hair.
9. Jane met Sir Reginald Frobisher.
10. Jane and Gilbered went to spend their honeymoon in Italy.



V. Who said the following words? Recollect situations, in which they were used:

1. "They'll say what a young face I have."
2. "It is only at my dressing – table that I can suffer the naked brightness of a thirty – two candle electric bulb."
3. "Jane Fowler is my cross."
4. "She's worthy, she's dowdy, she's provincial."
5. "Her fiance is coining to dine here tonight to be introduced to me, and I want you to come too."
6. "I think it's too sweet to hear you talk of your young man."
7. "I dressed in a hurry. I daresay I put on too much rouge."
8. "He's never been able to afford it, poor dear."
9. "I've been a widow a very long time and I've led a very quiet life. I thought I'd like a change."
10. "Let me have a long drink of champagne and then for heaven's sake tell me all about it."
11. "I've come to you because I knew I could count on your sympathy."

### **Post-Reading Section**

1. Why did Mrs. Tower consider Jane to be her cross?
2. Why, in your opinion, Mrs. Tower didn't show Jane her real feelings? Can this be called hypocrisy? Give arguments.
3. Do you think Jane didn't notice Mrs. Tower's attitude towards her? Was she naïve?
4. Why did Jane choose Gilbert, who was very young, to be her husband? Was it just a wish to be adored by someone who is young? Could it flatter her?
5. Comment on the phrase, «Mrs Tower's face was wonderful to behold. I saw then to admiration how bravely good... But she was evidently at a loss for words.»

6. Speak of the first meeting of Mrs. Tower and Gilbert. How did she behave during dinner? Comment on the phrase, «She was measuring him. She was seeking to delve into the secret of his soul.»

7. Why, in your opinion, Jane was constantly telling everyone that she was the same age as Mrs. Tower was? Why this fact was irritating Mrs. Tower?

8. Why was Mrs. Tower so furious about Jane's getting married to Gilbert?

9. Why didn't Mrs. Tower expect this marriage to be long or happy? Justify your answer using sentences from the text.

10. Why Gilbert is compared with Pygmalion and Jane – with Galatea?

11. Why, in your opinion, Jane became such a success?

12. Does love have age? Is it possible to love someone who is much younger/older than you? Give arguments.

13. Imagine that you are Jane. Would you agree to having your hair cut? Give arguments.

14. Why did Gilbert think that he didn't deserve Jane? Why wasn't he angry when she left him?

15. Act out the dialogue between Jane and Gilbert during which Jane is breaking up their relationships.

16. Divide the story into logical parts and make a plan of it. What titles to each part can you suggest? Retell the story according to your plan.

## SUMMARY

The presented paper is dedicated to the analysis of English competence formation by students of philological faculty on the fiction basis. Object of the work can be defined as professional training of philology students. The main aim of the paper consists in theoretical justification, development and verification in practice of the method of reading competence formation students. It determined the accomplishment of such objectives as: 1) by means of theoretical analysis to identify a complex of factors that have an objective influence on the formation of English reading competence of students of the Faculty of Foreign Languages; 2) to determine and experimentally test the main pedagogical conditions for the effectiveness of the implementation of the method for the formation of students' English – language reading competence.

The results obtained: research and experimental work showed that the effectiveness of the implementation of the method for the formation of students' reading competence depends on compliance with a number of pedagogical conditions: teaching reading in three stages and on the basis of an individually differentiated approach; ensuring the reflexive position of students in relation to the reading activity; organization of pre-text and post-text work aimed at activating students' existing knowledge.

The scientific novelty of the presented research lies in the fact that on the basis of scientific ideas about the content of reading activity, the structure of the reading competence of students of the faculty of foreign languages was developed, which includes organically interconnected personal, cognitive and activity components, and the criteria for its formation were identified

***Key-words:*** *competence approach, reading competence, method for improving reading competence*

**Декларація**  
**академічної доброчесності**  
**здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Бандуренко Анжела Артемівна, студент(ка) 2 курсу магістратури, форми навчання заочної, факультету іноземної філології, спеціальність 035 Філологія спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, освітньо-професійна програма Мова і література (англійська), адреса електронної пошти angelway722@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Формування англомовної компетентності в читанні студентів-філологів на матеріалі художніх творів» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

\_\_\_\_\_

Дата

\_\_\_\_\_

Підпис

А. А. Бандуренко

ПІБ (студент)