

ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

На правах рукопису

НЕСТЕРЕНКО ОЛЕГ АФАНАСІЙОВИЧ

УДК 81-13:004.738.5=134.2=111

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ**

Спеціальність 13.00.02. – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ ОЛЕГ БОРИСОВИЧ
доктор педагогічних наук, професор

Дніпропетровськ – 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ.	15
1.1. Сучасний стан навчання другої іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі.	15
1.2. Ресурси Інтернету як сучасний засіб навчання другої іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі.	30
1.3. Принципи навчання другої іноземної мови з використанням ресурсів Інтернету	49
Висновки до розділу 1	71
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ	74
2.1. Відбір Інтернет-матеріалів для навчання другої іноземної мови. .	74
2.2. Система вправ з використанням ресурсів Інтернету для навчання другої іноземної мови.	101
2.3. Модель навчання другої іноземної мови студентів мовних спеціальностей.	134
Висновки до розділу 2.	153
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ.	158
3.1. Організація і методика проведення експериментального навчання другої іноземної мови після англійської	158
3.2. Констатація та інтерпретація результатів експериментального навчання	172
3.3. Методичні рекомендації щодо навчання студентів вищих мовних навчальних закладів другої іноземної мови.	185

Висновки до розділу 3.	188
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195
ДОДАТКИ	228

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВК	відео конференція
ВМД	види мовленнєвої діяльності
ВНЗ	вищий навчальний заклад
ЕГ	експериментальна група
ЕП	електронна пошта
ЗЄР	Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
ІМ	іноземна мова
ІМ-1	перша іноземна мова
ІМ-2	друга іноземна мова
ІМ-3, ІМ-4	третя, четверта іноземна мова
КГ	контрольна група
КД	комунікативна діяльність
КТК	комп'ютерні телекомунікації
МД	мовленнєва діяльність
НІТ	новітні інформаційні технології
РІ	ресурси Інтернету
РМ	рідна мова
ТЗН	технічні засоби навчання
L2	Second Language
FL	Foreign Language

ВСТУП

Рух України до європейського освітнього простору, поширення її міжнародних зв'язків у різноманітних сферах життєдіяльності, нові політичні, соціально-економічні і культурні реалії потребують певних змін у навчанні іноземних мов. Відповідно до положень Болонської конвенції і Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в межах європейського освітнього простору має зростати плюрилінгвальна компетенція фахівців, що передбачає володіння декількома іноземними мовами.

Проблема перебудови навчання іноземних мов у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах обґрунтовується у працях багатьох вітчизняних науковців (П. Бех, О. Бігич, Н. Бориско, О. Вєтохов, В. Краснопольський, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, Л. Черноватий та ін). Вони наголошують, що така перебудова має розпочинатися з підготовки майбутніх викладачів іноземних мов і перекладачів, які вільно володіють декількома іноземними мовами.

Досліджено теоретичні і методичні аспекти навчання других іноземних мов (Н. Барішніков, І. Бім, В. Горіна, У. Іванова, Б. Лапідус, Б. Лебєдінска, Л. Родова, Н. Чичеріна та ін.). Навчанню романських мов як другої іноземної мови присвячено праці С. Blanche-Benveniste і А. Valli; німецької мови – В. Hufeisen і В. Lindemann. Стратегії вивчення французької, італійської, іспанської і турецької як других іноземних мов після німецької й англійської розкрито В. Mißler.

У галузі іншомовної підготовки майбутніх перекладачів досліджено концептуальні засади підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України (П. Бех, Л. Биркун, Н. Левицька, Т. Рудницька, Л. Черноватий); окремі аспекти навчання перекладацької діяльності (Н. Дорошенко, Н. Зінукова, В. Петрухін); лінгвокультурні і соціокультурні чинники професійної підготовки перекладачів (В. Вуколова, І. Голуб, О. Селіванова).

Розроблено методику використання мультимедійних технологій у процесі навчання студентів перекладу як спеціальності (Н. Гуменюк).

Проте учені зосереджують увагу переважно на лінгвістичних чинниках вивчення другої іноземної мови. Вплив, який англійська мова як основна мова міжнародного спілкування здійснює на навчання другої іноземної мови, сьогодні є недослідженим. Відсутні також дослідження, що висвітлюють ефективність використання ресурсів Інтернету в навчанні другої іноземної мови після англійської. Зважаючи на актуальність іншомовної підготовки сучасних фахівців, відсутність теоретичних і методичних засад навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови після англійської з використанням сучасних інформаційних ресурсів було сформульовано тему дослідження «Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської».

На основі сказаного можна стверджувати, що **актуальність обраної теми** пов'язана, по-перше, із загальною нерозробленістю методики навчання других та послідуєчих іноземних мов взагалі і німецької, французької та іспанської мови як другої іноземної, які вивчаються після англійської, зокрема. Ця нерозробленість вимагає створювати відповідну методику на найновіших засадах, в тому числі з використанням таких найновіших засобів навчання, як ресурси Інтернету. По-друге, актуальність обумовлена необхідністю всілякої оптимізації та інтенсифікації навчання другої іноземної мови (ІМ-2) та послідуєчих у вищих мовних навчальних закладах України шляхом впровадження тих найпередовіших засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, якими є новітні інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). По-третє, вона пов'язана із загальною нестачею підручників та інших навчальних матеріалів для викладання других та послідуєчих іноземних мов, особливо іспанської, коли вона вивчається у вищих мовних навчальних закладах України після (і до чималої міри на основі) англійської. У зв'язку з цим нагальним стає впровадження комп'ютерних ІКТ та Інтернету в процес навчання других та послідуєчих

іноземних мов з опорою на ІМ-1, що дає змогу оперативно вирішувати питання нестачі навчальних матеріалів. По-четверте, актуальність обумовлена тією зростаючою з кожним роком роллю, яку відіграють в процесі сучасного міжнародного спілкування саме англійська та іспанська мови у їх взаємозв'язку. Через суттєвий брак навчальних матеріалів і спеціальних методик навчання, саме іспанська мова слугує базою для проведення нашого дослідження. Таким чином, терміни «друга іноземна мова» та «іспанська мова» будуть вживатись практично в однаковому значенні нарівні з аббревіатурою ІМ-2.

В межах нашого дослідження термін «друга іноземна мова» (ІМ-2) потребує своєї конкретизації, тому що термінологічне різномайття у широких аспектах загальної методики навчання іноземних мов не додає ясності у визначенні місця ІМ-2 у навчальному процесі, а також у визначенні тієї ролі, яку мають відігравати в її опануванні компетенції, вміння і навички, здобуті студентами під час засвоєння першої іноземної мови (ІМ-1).

В методичній роботі зарубіжних авторів зустрічаються такі терміни як FL (Foreign Language), L2 (Second Language), ESL (English as a Second Language), LOTE (Language Other Than English) [226; 229; 239; 240; 257; 262; 270; 274; 275; 277; 281; 282; 298] У випадку з іспанською мовою найчастіше уживаним терміном серед методистів і викладачів є термін ELE (Español como Lengua Extranjera – іспанська мова для іноземців) [234; 236; 255; 269; 292; 295] Терміни FL і L2 також зустрічаються.

Відповідно до значення, яке надається поняттям FL і L2, якщо іноземна мова вивчається в країні, де вона є основною, йдеться про L2 (Second Language). Якщо мова вивчається поза межами країни, де нею користується більшість населення, вона набуває назви FL (Foreign Language) [286, с. 34-44].

У вітчизняній методиці, на відміну від закордонної, при визначенні іноземної мови як об'єкту дослідження і навчання, використовуються терміни «перша іноземна мова», «друга іноземна мова» і рідше – «третя та послідувачі

іноземні мови» на відміну від західних країн, де терміни L2 і FL зазвичай уживаються поруч (L2/FL), що говорить про їх практичну рівнозначність.

Зміщення термінологічних акцентів і використання подвійного терміну «L2/FL» в підручниках з іспанської, англійської та інших мов відбулось тому, що докорінно змінилися умови їх вивчення в країнах Західної Європи: паралельно з активними еміграційними процесами набули популярності «лінгвістичний туризм», взаємообмін студентів і школярів в рамках європейських програм *Коменський* і *Сократ*, тимчасова трудова міграція в межах крупних міжнаціональних корпорацій.

Однак донедавна в жодному з підручників не зверталась увага на той факт, що як англійська, так і послідувачі іноземні мови вивчаються носіями різних мов і різних культур. Рідні мови тих, хто навчається, належать до найрізноманітніших мовних груп і суттєво впливають на процес засвоєння ІМ-1 та ІМ-2 іноземцями. В Іспанії, Великій Британії, у Сполучених Штатах Америки до останнього часу жоден підручник іспанської і англійської мови не видавався з орієнтацією на носіїв якоїсь однієї конкретної мови чи то на носіїв споріднених у мовному сенсі германських, романських, слов'янських та інших мов [210; 222; 250; 259; 260; 264; 287].

В свою чергу термін «друга іноземна мова» (ІМ-2) не зовсім чітко відображає описану вище ситуацію, що склалась з навчанням/вивченням іноземних мов в Україні, коли різні іноземні мови вивчаються у послідовності одна за одною.

Тому ми надаємо перевагу терміну «ІМ-2 після ІМ-1», де ІМ-1 означає англійську, а ІМ-2 – німецьку, французьку чи іспанську мову. Більш прийнятним терміном може стати «ІМ-2 мова після m-мови на базі ІМ-1» (де m-мова є материнською мовою (mother tongue) громадянина будь-якої країни, а в ролі ІМ-1 може виступати одна з тих іноземних мов, яка засвоюється першою). Але з урахуванням традиційно прийнятої в Україні термінології в своїй роботі ми будемо користуватись термінами «іспанська як ІМ-2 після

англійської», «іспанська на базі англійської» практично в одному і тому ж значенні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами.

Дослідження виконано в межах наукової теми мовних кафедр Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля «Лінгвістичні аспекти іншомовної комунікації та методика їх навчання» (реєстраційний номер 0110U000323). Тема дослідження затверджена вченою радою Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 1 від 13.02.2010 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.09.2011 р.).

Мета дослідження полягає у:

- 1) теоретичному обґрунтуванні та теоретичній розробці методики навчання *на початковому етапі* студентів (майбутніх перекладачів) вищих мовних навчальних закладів другої іноземної мови з опорою на англійську мову як першу іноземну та із залученням ресурсів Інтернету.
- 2) практичній розробці та впровадженні зазначеної методики (*навчання другої іноземної мови з опорою на англійську мову як першу іноземну із залученням ресурсів Інтернету*) в навчальний процес у вищих мовних навчальних закладах, які готують перекладачів.

Поставлена мета дослідження вимагає вирішення таких **завдань**:

1. Визначити теоретичні засади і принципи методики навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови після англійської у вищих мовних навчальних закладах з використанням ресурсів Інтернету; уточнити поняття «навчальні ресурси Інтернету».

2. Схарактеризувати базу навчальних ресурсів Інтернету, критерії їх відбору і способи впорядкування для навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови.

3. Розробити систему вправ і експериментальну модель навчання студентів другої іноземної мови в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності з використанням ресурсів Інтернету та виявити її ефективність;

4. Укласти методичні рекомендації щодо навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови з використанням ресурсів Інтернету й опорою на англійську мову.

Об'єктом дослідження є навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови.

Предметом дослідження є методика навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови після англійської на початковому етапі з використанням ресурсів Інтернету.

Для дослідження були обрані мовні ВНЗ та факультети, де німецька, французька та іспанська мови вивчаються в якості ІМ-2 з англійською мовою як ІМ-1. В першу чергу, це напрям «Філологія (переклад)» Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, на якому готують перекладачів з двох іноземних мов. В цьому університеті проводилося основне експериментальне дослідження. Впровадження методики також проводилося на базі таких вишів: Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара (акт про впровадження № 88-552-564 від 17.10.2011 р.), Львівський національний університет імені Івана Франка (акт про впровадження № 5545-М від 16.10.2011 р.), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (акт про впровадження від 11.04.2011 р.), Чорноморський Державний Університет імені Петра Могили (акт про впровадження № 173/4 від 16.05.2011 р.).

В дослідженні всього взяли участь 562 студенти. З них 90 були залучені до експериментальних і контрольних груп з Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, від 80 до 100 студентів – участь у впровадженні розробленої методики в кожному з інших вищеперелічених навчальних закладів (усього 372 студенти). Крім того, 100 студентів брали участь у проведеному анкетуванні.

Для вирішення визначених і поставлених завдань використовувались такі теоретичні й емпіричні **методи дослідження**: з метою характеристики сучасного стану викладання другої іноземної мови (далі – ІМ-2) в мовних ВНЗ і визначення її змісту для професійно орієнтованого навчання студентів-перекладачів використано метод аналізу й узагальнення даних з літературних джерел. З метою розробки моделі організації навчального процесу на основі відібраних і систематизованих ресурсів Інтернету, для обґрунтування відповідної системи вправ застосовано методи синтезу (угруповання та класифікація). Перевірку ефективності запропонованої методики і моделі організації навчального процесу здійснено методом методичного експерименту із застосуванням порівняння та спостереження, типологічного відбору даних експерименту. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики застосовано факторний дисперсійний аналіз. Одним з дієвих методів проведення дослідження стало вивчення позитивного досвіду роботи як вітчизняних, так і зарубіжних колег з навчання другої іноземної мови після англійської. Досвід зарубіжних фахівців вивчався через знайомство зі спеціальною методичною літературою, з роботами провідних іноземних фахівців з загальної та спеціальної методики навчання іноземних мов, шляхом вивчення періодичних видань з методики навчання/засвоєння ІМ, через особисте спілкування на міжнародних конференціях, симпозіумах і форумах в Україні, Польщі, Словаччині, Іспанії та через спілкування на спеціалізованих професійних форумах мережі Інтернет, таких як Formespa [243] форумах інституту ім. Сервантеса (Foro de hispanista, Foro TIC, Foro didáctico, Foro del español [244] і листування з дослідниками-методистами з Іспанії, Мексики, Аргентини, Венесуели. Цей обмін включав не лише обмін особистим досвідом, а й проведення спільних міжнародних експериментів і анкетувань, організація листування українських студентів зі студентами іспаномовних країн, що дало змогу більш детально ознайомитись з усіма аспектами проблеми навчання іспанської мови як іноземної і як ІМ-2 після

англійської. Вивчення і критичний аналіз фахової літератури проводився як традиційним шляхом через бібліотечну мережу, так і через знайомство з методичними наробками і досягненнями колег через джерела в мережі Інтернет [119, с. 17; 243].

Метод анкетування використовувався як допоміжний метод. Через анкетування досліджено рівень володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями українськими студентами вищих мовних навчальних закладів [10, с. 201-215; 67; 119; 203].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтована цілісна методика навчання на початковому етапі другої іноземної мови з опорою на ресурси Інтернету та на володіння англійською мовою як ІМ-1 у мовних ВНЗ, які готують перекладачів з двох іноземних мов:

- надається визначення поняття «ресурси Інтернету» і попередня класифікація і систематизація ресурсів, які можуть бути використані для навчання/вивчення ІМ-2 на початковому етапі;
- визначено принципи навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності (з пріоритетом рецептивних видів) у викладанні ІМ-2 (німецької, французької, іспанської) на основі ІМ-1 (англійської) з використанням ресурсів Інтернету;
- розроблено теоретичні основи побудови цілісної методики навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови у вищих мовних навчальних закладах;
- теоретично обґрунтований комплекс вправ та модель навчання іспанської мови як ІМ-2 після англійської як ІМ-1 з використанням ресурсів Інтернету.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

- розроблено й апробовано методику навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови після англійської на початковому етапі з використанням ресурсів Інтернету;

- визначено тематику й об'єм навчального матеріалу: мовного (фонетика, граматики, лексики, синтаксис) і мовленнєвого (комунікативні теми, соціокультурні фонові знання, стандарти комунікативної поведінки);
- розроблено комплекс Інтернет-вправ, що містить п'ять підсистем (інформаційно-технічні; підготовчо-тренувальні; рецептивно-орієнтовані; паралельного розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; продуктивно-орієнтовані);
- створено і систематизовано інформаційну базу Інтернет-ресурсів для навчання студентів мовних спеціальностей ІМ-2 після англійської (на матеріалі іспанської мови).
- укладено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови з використанням ресурсів Інтернету й опорою на англійську мову.

Висунуті теоретичні положення щодо навчання ВМД доведено до практичної реалізації у вигляді курсу «Вивчаємо іспанську в Інтернеті», який розроблено автором і запроваджено у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля та в інших перелічених вище навчальних закладах, де запроваджувалася розроблена методика.

Результати дослідження можна використовувати на початковому етапі навчання других іноземних мов (німецької, французької чи іспанської) в мовних ВНЗ України, що готують перекладачів з двох іноземних мов, у змісті навчальної дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови».

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретично обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних його об'єму, предметові, меті і завданням, досліджувально-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Апробацію основних положень і результатів дисертації здійснено на міжнародному конгресі «Retos del Hispanismo en la Europa Central y del Este», (Краків, 2007), міжнародному

форумі «Мовна освіта: шлях до євро-інтеграції» (Київ, 2005), міжнародних: «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті» (Дніпропетровськ, 2002), «Наука і освіта 2004. Сучасні методи викладання» (Дніпропетровськ, 2004), «Загальні питання філології» (Дніпродзержинськ, 2004), «Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?» (Дніпропетровськ, 2004), «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур» (Дніпропетровськ, 2004), «IV Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкіна (Одеса, 2005), «Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?» (Ялта, 2006), «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов» (Луганськ, 2006), «Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки» (Харків, 2006), «Lingua Summit 2007 – Komunikácia kultúr v zjednocujúcej sa Európe» (Trenčín, Slovenska Republika, 2007), «Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?» (Дніпропетровськ, 2009), «Інтеграційні процеси у викладанні іноземних мов: теоретичні засади та прикладні аспекти» (Львів, 2009), «Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів» (Тернопіль, 2011), «Теорія і технологія іншомовної освіти» (Київ, 2011); всеукраїнських: «Рішельєвські читання: Актуальні питання з профільного навчання обдарованої молоді» (Одеса, 2004) науково-методичних конференціях; міжвузівському науково-методичному семінарі: «Інноваційні технології у викладанні іноземних мов» (Дніпропетровськ, 2002).

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено у 28 публікаціях автора, з них – шість у фахових наукових виданнях, затверджених ВАКом України, чотири – у наукових виданнях за кордоном (Іспанія, Польща, Словаччина, США), шість – у професійних наукових виданнях України, які не затверджені ВАК України, та дванадцять – у тезах доповідей науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 10 додатків. Основний текст дисертації викладено на 193 сторінках. Робота містить 4 рисунки, 13 таблиць, які обіймають 14 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 304 найменування, у тому числі 96 – іноземними мовами, та охоплює 30 сторінок. Додатки подано на 63 сторінках.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

1.1. Сучасний стан навчання другої іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі

Серед найбільш розповсюджених за чисельністю мов світу іспанська мова посідає третє місце. А по кількості носіїв мови, яка є для них рідною, іспанська випередила навіть англійську, поступившись лише китайській: перше місце з 885 млн. носіїв рідної мови – китайська; друге місце з 332 млн. – іспанська; третє місце з 322 млн. – англійська. За статистикою, яку веде Інститут Сервантеса (Іспанія), іспанською мовою говорять приблизно 450-500 мільйонів людей.

Багата культурна спадщина і високий потенціал іспаномовної культури робить цю мову однією з найпривабливіших для опанування серед інших мов міжнародного спілкування.

В останні часи і в Україні стала проявлятися тенденція до початку збільшення попиту на вивчення іспанської мови як у вишах, так і в системі середньої освіти. Наприклад, аналіз преференцій у виборі ІМ-2, який ми проводили протягом десяти років в Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля, демонструє поступове збільшення кількості студентів-філологів, бажаючих вивчати іспанську мову як другу іноземну. Тенденція зростання інтересу до іспанської мови серед студентів напряму «Філологія» демонструється в Таблиці 1.

Табл. 1

Динаміка набору студентів напряму «Філологія» до груп з вивчення іспанської мови як ІМ-2 у Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля з 2000-2001 н.р. по 2010-2011 н.р.

№ п/п	Навчальний рік	Кількість бажаючих вивчати іспанську мову	Кількість тих, хто вивчав іспанську мову як ІМ-2	Кількість тих, хто вивчав іспанську мову факультативно як ІМ-3	Кількість навчальних груп ІМ-2/ІМ-3
1	2010-2011	56	42	14	3/1
2	2009-2010	54	47	7	3/1
3	2008-2009	52	37	15	3/1
4	2007-2008	44	29	15	2/1
5	2006-2007	33	22	11	2/1
6	2005-2006	37	22	15	2/1
7	2004-2005	38	20	18	2/1
8	2003-2004	35	20	15	2/1
9	2002-2003	34	17	17	1/1
10	2001-2002	28	7	21	1/1
11	2000-2001	25	-	25	-/1

Можна зробити висновок, що попит на іспанську мову як на ІМ-2 та ІМ-3 має тенденцію до зростання. Це означає необхідність розроблення ефективної методики навчання іспанської мови саме як другої або третьої іноземної мови, особливо на базі англійської мови, яка у більшості випадків вивчається як ІМ-1. Перш за все необхідність розробки такої методики стосується мовних ВНЗ, де іспанська мова найчастіше вивчається як ІМ-2 після англійської.

Вивчення спеціальної літератури, присвяченої навчанню/вивченню ІМ-2, показало, що в цьому напрямку працювали і продовжують працювати як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Донедавна існувало лише декілька фундаментальних робіт, які висвітлювали питання навчання других іноземних мов. Серед них слід виділити, перш за все, роботи Б. Лапідуса, котрий вперше у вітчизняній методиці зробив спробу створення цілісної *методики навчання других іноземних мов* [101-103]. У цьому сенсі твердження Н. Баришнікова, що проблеми методики навчання ІМ-2 «а ні в

теоретичному, а ні в практичному планах у вітчизняній науці не розглядались», не є цілком коректним [15, с. 25.]

Робота Б. Лапідуса «Обучение второму иностранному языку как специальности» стала першою і найповнішою роботою, яка висвітлила основи загальної методики викладання ІМ-2 у вищих мовних навчальних закладах. Зокрема, вчений визнає пріоритетну роль ІМ-1 порівняно з рідною мовою (РМ) у вивченні ІМ-2. Він пояснює це існуванням фактору суміжності в часі, за яким опорні елементи в когнітивній структурі були засвоєні пізніше, ніж відповідні їм елементи РМ, тобто ближче до часу засвоєння ІМ-2 [103].

В роботі, що розглядається, описано експериментальне дослідження проблеми джерел міжмовного перенесення під час навчання говоріння ІМ-2, обґрунтовуються теоретичні положення, що мають лягти в основу навчального процесу і специфічні методи навчання білінгвів. Однак, як вказує автор, врахування специфіки міжмовного перенесення в курсі ІМ-2 вирішує менше половини проблем, які пов'язані з інтерференцією, і успіх навчання ІМ-2 в значній мірі залежить від вірного вирішення неспецифічних питань *раціоналізації та інтенсифікації навчального процесу*. Дійсно, крім важливої проблеми перенесення та інтерференції, в навчанні декількох мов (будь то послідовне навчання чи симультанно-паралельне) існують також інші питання як суто лінгвістичного, так і методичного планів. Однак, питання міжмовного перенесення та інтерференції, здається, було в свій час найбільш експлуатованою і найбільш дослідженою темою в сфері навчання других і послідуєчих іноземних мов [41; 51; 62; 68; 77; 87; 88; 104; 118; 146; 166].

Б. Лапідус намагався визначити цілі навчання говоріння, аудіювання, читання і письма в курсі ІМ-2, запропонував конкретні прийоми інтенсифікації навчання кожному з ВМД ІМ-2. Між тим, слід зазначити, що *автор орієнтувався лише на підготовку вчителів середніх навчальних*

закладів, які мають навчати школярів двох іноземних мов. Звідси витікає деяка обмеженість вимог щодо змісту навчання, на яких зосереджується автор, а також невизначеність щодо ІМ-1, на базі якої таке навчання рекомендовано впроваджувати. Б. Лапідус досліджує навчання двох іноземних мов на прикладах роботи з такими мовами як німецька, англійська і французька. Навчання іспанської мови автором взагалі не розглядається і не згадується, що можна пояснити існуючим на час написання роботи (1980 р.) соціальним замовленням.

Б. Лапідус відзначає, що *загальна задача курсу ІМ-2 визначається потребами суспільства* і зафіксована в офіційних документах. Вона полягає в тому, що після закінчення вищої школи студент може викладати цю ІМ в школі. Але практичні цілі курсу ІМ-2 повинні відрізнитись від задач, котрі ставляться в курсі основної іноземної мови, – меншим обсягом обов'язкового мовного матеріалу, більш вузькими комунікативними цілями, більш низьким темпоральним показником (наприклад, в області аудіювання) тощо. Таке твердження могло бути вірним свого часу для підготовки вчителів середньої школи, але є неприйнятним для сучасної вищої школи, особливо там і тоді, де і коли йдеться про підготовку не вчителя, а перекладача. В цьому разі неприпустимо говорити про «більш вузькі комунікативні цілі» і про «менший обсяг мовного матеріалу», хоча, звичайно, в будь-якому випадку слід чітко підходити до визначення можливих, тобто досяжних, рівнів володіння другою або третьою іноземною мовою з урахуванням реальних умов навчання [145, с. 6]. В цьому сенсі більш доречним є орієнтування на деякі особливі підходи до навчання другої іноземної мови у порівнянні з першою – наприклад, особливі підходи до формування репродуктивного і рецептивного словникового запасу. Про це говорить і сам автор роботи, яка обговорюється: «Виділення в усіх аспектах мови шару мовного матеріалу, який підлягає лише рецептивному засвоєнню, має бути одним з принципових положень, які визначають «методичне обличчя» курсу другої іноземної мови» [103, с. 42-45] (*переклад українською мовою тут і надалі наш – О.Н.*).

Саме виходячи із сказаного, положення Б. Лапідуса щодо «методичного обличчя курсу ІМ-2», тобто його методичної специфіки у порівнянні з курсом ІМ-1, було взято нами за основу у розробці методики навчання ІМ-2 після англійської. Не менш важливим для нас положенням були рекомендації Б. Лапідуса «...передбачати порівняно високий рівень самостійності і творчості студентів, який виявляється в збільшенні питомої ваги парної роботи без безпосереднього контролю з боку викладача, а також питомої ваги завдань з самоконтролем» і «...передбачати доволі великий об'єм читання літератури цією мовою (обов'язкового для всіх студентів, а також індивідуального домашнього читання)» [103, с. 48-49]. Ці рекомендації особливо важливі з точки зору спроби дещо компенсувати те певне обмеження можливостей, яке безумно існує у курсі другої іноземної мови у порівнянні з курсом першої іноземної мови.

Великого значення Б. Лапідус надає застосуванню у навчальному процесі технічних засобів навчання (ТЗН), посиляючись на роботи таких авторитетних в даній галузі методистів як А. Лур'є [109], М. Ляховицький [111; 113; 115], О. Михайлова [123] та ін. Оскільки тема проведеного дослідження напряму пов'язана з використанням ТЗН, одним з яких є комп'ютер і комп'ютерні технології, включаючи Інтернет і його ресурси, це положення Б. Лапідуса для нас є дуже важливим і актуальним [103].

Не менш актуальним є твердження автора про те, що оволодіння ІМ-2 позитивно впливає на удосконалення ІМ-1, підвищуючи тим самим внутрішню мотивацію тих, хто вивчає дві іноземні мови. Мотивації приділяється багато уваги: найбільш важливим і найефективнішим засобом підвищення внутрішньої мотивації навчання вважається така організація навчального процесу, яка потребує від студента інтелектуальної активності, а також спирається на інформаційну та емоційну насиченість текстових матеріалів [103, с. 58]. Важливість цього твердження для створення ефективної методики навчання другої іноземної мови полягає в тому, що саме брак текстових матеріалів високої інформаційної насиченості, які б

відповідали інтересам і запитам сучасного студентства, нерідко є характерною рисою вітчизняних підручників.

Після Б. Лапідуса проблему вивчення другої та послідуєчих іноземних мов досліджували такі вчені, дослідники-методисти і викладачі-практики як І. Алексеева [6], Н. Баришніков [15 - 18], І. Бім [23; 24], У. Іванова [82], Л. Кашкуревич [86], І. Кістроская [90; 91], Б. Лебедінська [104], О. Савчук [169], Н. Чичеріна [200], А. Щепілова [204 - 206] та ін.

Процес симультанного (паралельного) вивчення декількох іноземних мов вивчав Н. Баришніков. Він же займався розробкою методики так званої «мультилінгводидактики». Одна з перших його робіт присвячена навчанню французької мови після англійської. На думку автора, введення другої іноземної мови в навчальні плани шкіл як інноваційного типу, так і масових загальноосвітніх, стало реальним кроком на шляху гуманізації і гуманітаризації середньої освіти. Процес впровадження другої іноземної мови в навчальні плани відбувався, що важливо відмітити, не за наказом, а, як правило, з ініціативи педагогічних колективів. Даний процес можна буде схарактеризувати, як спробу шкіл відповісти на соціальну потребу у мультилінгвальній освіті [15].

Вже згадувалося твердження Б. Лапідуса про те, що оволодіння ІМ-2 після ІМ-1 підвищує рівень володіння ІМ-1. Цього ж висновку доходить Н. Баришніков, вказуючи на те, що у дидактиці багатомовності, яка досліджує закономірності вивчення однією особистістю трьох-чотирьох ІМ, оволодіння базовою, домінантною ІМ розглядається як гарантія вивчення всіх інших ІМ. За теорією інтегративного навчання, оволодіння ІМ-1 є лінгвістичною опорою для вивчення всіх інших ІМ, оволодіння ІМ-2 стає ще більш сильною опорою при вивченні ІМ-3 і, врешті, оволодіння ІМ-4 реалізується на основі багатомовного лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, а також набутого досвіду. Оволодіння ІМ-2, ІМ-3 та ІМ-4 сприяє підвищенню рівня володіння ІМ-1 [18, с. 19 - 27].

На відміну від робіт Б. Лапідуса та Н. Баришнікова, детально проаналізованих вище, дослідження інших авторів, які згадувалися як такі, котрі працювали в галузі методики навчання других та послідуєчих іноземних мов (І. Алексєєва [6], І. Бім [23; 24], У. Іванова [82], Л. Кашкуревич [86], І. Кістроская [90; 91], А. Маркосян [116], О. Савчук [169], Н. Чичеріна [200], А. Щепілова [204-206]), здебільшого присвячено тільки явищам інтерференції і перенесення, які неодмінно трапляються в процесі засвоєння однієї іноземної мови після іншої.

Виходячи з того, що лінгвістичні факти ІМ-2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ-1, які кореспондують, Н. Чичеріна виділяє у своєму дослідженні три підходи до встановлення мови-джерела міжмовного перенесення при навчанні ІМ-2 як спеціальності: 1) урахування пріоритетного впливу з боку ІМ-1 – навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ-1, оскільки саме вона справляє найбільший вплив на засвоєння ІМ-2; 2) урахування впливу як з боку ІМ-1, так і можливого впливу з боку РМ – у процесі навчання має місце подвійна інтерференція, хоча вона є нерівнозначною; ІМ-1 інтерферує більшою мірою, ніж РМ, попри те, що навички в РМ, безсумнівно, міцніші за навички в ІМ-1; 3) урахування пріоритетного впливу з боку РМ і можливого впливу з боку ІМ-1 – у процесі навчання справляє як позитивний, так і негативний вплив з боку ІМ-1, однак вплив з боку РМ є визначальним [200].

Досліджуючи роль ІМ-1 у навчанні ІМ-2, А. Маркосян вказує на те, що при оволодінні ІМ-2 той, хто навчається, з одного боку, нібито повторює той шлях, ті розумові дії, які привели його до оволодіння ІМ-1, а з іншого – в його пам'яті граматична система ІМ-1 є актуально усвідомлюваною, на відміну від системи РМ, якою він користується несвідомо, не замислюючись над тим, як він це робить, як породжує нескінченну кількість лінгвістично

коректних висловлювань без особливого контролю. Актуально усвідомлювана система мови слугує неначе орієнтиром для того, хто навчається [116].

Інтерферуючий вплив ІМ-1 на ІМ-2 А. Щепілова розглядає крізь проблему оптимального порядку вивчення мов, за яким рівень інтерференції залежить від ІМ, яка вивчається першою. Нею встановлено таку закономірність: якщо першою вивчається більш складна мова, то її інтерферуючий вплив є значно меншим на ІМ-2, ніж навпаки. Як приклад наводиться порівняння послідовності вивчення англійської та французької мов, за яким англійська мова має більший інтерферуючий вплив на мови, які вивчаються за нею, ніж французька [204].

Аргументацію щодо впливу, який домінує, з боку ІМ-1 у навчанні ІМ-2 завершуємо думкою І. Бім, за якою процес оволодіння німецькою мовою як ІМ-2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння англійською як ІМ-1, тому що ці мови належать до однієї групи мов – германської та мають аналогічні граматичні явища, близькі за структурою й семантикою, а також тотожні мовленнєві моделі [24].

Як видно, жодна із згаданих робіт не приділяє уваги процесу викладання саме іспанської мови як ІМ-2 з опорою на англійську. Винятком є роботи двох російських дослідників, У. Иванової і О. Савчук, які стосуються навчання студентів англійського відділення педагогічних вишів іспанських займенників (перша) і проблеми навчання іспанської мови на базі французької в гуманітарному ВНЗ немовного профілю (друга) [82; 169].

У вищезгаданих роботах розроблені теоретичні основи, що допомагають викладачеві в організації і проведенні занять з іспанської мови як другої іноземної, а також обґрунтовується твердження, що навчання іспанської мови в якості ІМ-2 не повинно копіювати методику навчання першої іноземної мови.

Поява усього двох дослідницьких робіт з практичної методики навчання іспанської мови після ІМ-1, де вивчаються суто специфічні і вузькі

питання, дозволяє стверджувати, що взагалі на теренах СНД, як і, зокрема, в Україні, процес навчання іспанської мови в якості ІМ-2 є практично повністю недослідженим і потребує вирішення тих питань, які були окреслені на початку викладення у цій роботі.

Якщо ж розглядати зарубіжні дослідження, то потрібно відзначити, що питання навчання других, третіх і послідуєчих іноземних мов після першої іноземної зацікавило зарубіжних методистів лише наприкінці 90-років минулого століття. Мова в їхніх роботах здебільшого йде про пошуки шляхів використання тих компетенцій, які вже засвоєні тими, хто навчається, під час вивчення першої іноземної мови. В західних методиках, в першу чергу в німецькій, цей напрямок досліджень отримав назву «Tertiärsprachenforschung», або «Third language acquisition research», тобто «дослідження у набутті третіх мов» [217; 268].

Серед західних дослідників цією проблемою опікувались Клер Бланш і Андре Валі (Claire Blanche-Benveniste і André Valli [219]) в галузі навчання романських мов, Бріта Хюфайзен і Беата Ліндеман (Britta Hufeisen / Beate Lindemann [258]) у навчанні німецької мови. Бетіна Міслер (Bettina Mißler [280]) вивчала стратегії вивчення французької, італійської, іспанської мов і турецької в якості других іноземних після німецької та англійської. Як зазначають Сонсолес Фернандес (Sonsoles Fernández) [242] і Йоханнес Мюльер-Ланс (Johannes Müller-Lancé) [283] в основному такі дослідження проводились в Європі. В Сполучених Штатах і в інших країнах світу, окрім Європи, методисти концентрують свою увагу на вивченні іноземної мови на базі першої мови (материнської). Ясон Сеноз (Jasone Cenoz) і Фред Дженіз (Fred Genesee) [225] в 1998 році публікують результати дослідження в області мультлінгвізму (паралельного опанування декількох іноземних мов).

У більшості випадків дослідження обмежуються вивченням зони природних контактів, коли засвоєння другої-третьої іноземної мови проходить в натуральний спосіб без спеціального навчання цих мов. Щодо паралельного (симультанного) засвоєння декількох іноземних мов

(*Mehrsprachigkeitsdidaktik*), дослідження цього ведуться лише в Центральній Європі. Навіть англійського терміну для означення симультанного навчання декількох іноземних мов не було створено. Цей напрямок не вивчає і не ставить за мету визначити методику навчання послідуючих мов на базі ІМ-1, а займається впровадженням різних методів симультанного засвоєння навчальних компетенцій паралельно для декількох іноземних мов одночасово. Така політика пов'язана в першу чергу з пан-європейською політикою мультилінгвізму і концентрує увагу передусім на рецептивних видах мовленнєвої діяльності [278].

Обмежена кількість досліджень з впровадження у навчальний процес чітких критеріїв щодо процесу оволодіння другими, третіми і т.д. іноземними мовами пояснюється на думку Йоханнес Мюльєр-Ланс (*Johannes Müller-Lancé*) [268] тим, що досить важко вимірити рівень мовленнєвих і мовних компетенцій в кожній з мов, яких навчаються. Набагато простіше співвіднести рівні компетенцій в материнській мові (як правило, ці компетенції приймаються за 100%) з компетенціями в мові, якої навчаються (від 0% до поступового зростання по мірі її опанування).

Увесь проведений вище аналіз того, що вже було досліджено в галузі методики навчання других та послідуючих іноземних мов на основі ІМ-1, був потрібний у межах нашої роботи перш за все для того, щоб визначитися, на якому аспекті або аспектах потрібно сфокусувати увагу, коли йдеться про розробку методики навчання ІМ-2 на основі англійської як ІМ-1. Наприклад, із проведеного аналізу слідувало, що нам навряд чи було доцільно зосереджувати увагу на лінгвістичних чинниках вивчення другої іноземної мови, таких як трансфер (перенесення), інтерференція, наявність когнатів, співпадіння і розбіжності в значеннях певних граматичних явищ. Як зрозуміло із сказаного раніше, цей аспект у методиці навчання других та послідуючих іноземних мов вже є досить ретельно дослідженим. Але абсолютно недослідженим є той позитивний вплив, який англійська мова, в якості мови міжнародного спілкування («лінгва франка»), може мати на

вивчення ІМ-2, коли ця ІМ-2 вивчається після англійської як ІМ-1. Саме названий аспект попав у фокус уваги нашого дослідження.

Адже відомо, що саме англійська мова дозволяє вести пошук інформації та потрібних навчальних матеріалів у будь-якій галузі, зокрема для навчання будь-яких іноземних мов, долучившись до такого невичерпного джерела інформації, як Інтернет. Під час засвоєння ІМ-2 англійська мова може виступати в ролі мови-посередника. Тому основну увагу доцільно приділити тим абсолютно новим і ще декілька років потому незнайомим можливостям, які надала викладачеві других іноземних мов поява сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і, в першу чергу, Інтернету, де більшість інформації подається англійською мовою.

Той факт, що студенти, про яких йдеться у цьому дослідженні, вже певною мірою володіють англійською мовою (ІМ-1) і мають певні навички роботи з комп'ютерною технікою взагалі і з ресурсами Інтернету зокрема, дозволяє викладачеві другої іноземної мови скористуватись можливостями, які були до недавнього часу для нього не тільки недоступними, але й невідомими.

Але вивчення процесу використання Інтернету в процесі викладання другої іноземної мови на вказаних вище засадах, повинно починатися з відповідей на питання, які ставить Рада Європи в ЗЄР [78]:

- Що студенти робитимуть з мовою?
- Що їм необхідно для того, щоб бути здатними використовувати мову для досягнення поставлених ними цілей?
- Що стимулює їх бажання вчитись?
- Які вони люди (вік, стать, соціальне та освітнє підґрунтя і т.д.)?
- Якими знаннями, вміннями та досвідом володіють їхні викладачі?
- Який доступ вони мають до підручників, довідників (словників, граматик і т.д.), аудіовізуальних засобів, бази даних комп'ютерів і програм тощо?
- Як багато часу вони можуть (або хочуть, або здатні) витратити на це?

На базі такого аналізу ситуації вивчення/викладання набуває першорядного значення чітке й експліцитне визначення цілей викладання ІМ-2, які були б одночасно вартісними з точки зору потреб студентів і реальними з точки зору наявних характеристик і ресурсів [78].

Відповідь на перше питання надає професійна спрямованість тієї вищої школи України, де планується навчання ІМ-2 (німецької, французької, іспанської). У Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля, який був базою для проведення дослідження, це підготовка перекладачів з двох іноземних мов. Очевидно, що навчання іноземної мови, як першої, так і усіх послідуєчих, має бути професійно зорієнтованим.

Зрозуміло, що процес навчання іноземної мови майбутніх викладачів іноземних мов і майбутніх перекладачів має відрізнитись саме в плані змістового наповнення. У нашому випадку ми маємо справу з навчанням майбутніх перекладачів з двох іноземних мов: англійської як ІМ-1 та німецької, французької чи іспанської в якості ІМ-2. Перекладачі іноземної мови готуються в українських вищих навчальних закладах з метою їх подальшого використання в ролі медіаторів в першу чергу під час ведення ділових переговорів з представниками іноземних компаній, які з кожним роком все ширше представлені в економічних стосунках українських підприємств.

Отже, навчання мови має бути зорієнтованим перш за все на володіння студентами (майбутніми перекладачами) *саме ділової мови*, на відміну від майбутніх викладачів, які мають опанувати іноземну мову в усіх її проявах, включаючи знайомство із зразками класичної літературної спадщини тих країн, де ця мова є офіційною. Таким чином, орієнтація на оволодіння саме діловою ІМ-2 є домінантою в плані поставлених цілей навчання у проведеному дослідженні. Таке обмеження цілей навчання (в основному ділової ІМ-2) до деякої міри, хоча й не повністю, компенсує ті обмеження, що існують у викладанні ІМ-2 у порівнянні з ІМ-1.

Першим з цих обмежень, яке суттєво впливає на кінцеві результати засвоєння ІМ-2, є те, що, як правило, друга іноземна мова у мовних ВНЗ починає вивчатися «з нуля». Інше обмеження полягає в тому, що, орієнтуючись лише на традиційні методики навчання/вивчення іноземної мови, важко досягти таких же результатів, що і у вивченні англійської мови за той значно менший час, який відводиться на опанування ІМ-2.

Вихід з цих обмежень частково може бути знайдено через навчання другої іноземної мови на засадах комунікативного підходу, групової і парної роботи з широким використанням проектних технологій та інших відомих методик, які оптимізують та інтенсифікують навчальний процес. Але всі вони не можуть забезпечити гарантованої успішності протікання навчального процесу, хоча забезпечують успішний його початок.

Звичайно також, що протягом всього періоду навчання ІМ-2 викладач має також орієнтуватись на низку загальнодидактичних та загально методичних вимог, умов та принципів, а також спеціальних дидактичних принципів, що діють в процесі навчання/вивчення ІМ взагалі. Такі умови, вимоги і принципи докладно і детально розроблені і описані в спеціальній методичній літературі [7; 8; 10; 12-14; 33; 36; 37; 44-48; 55-57; 59-61; 81; 89; 105; 112; 184; 185; 187; 198; 208], добре відомі і тому немає сенсу не тільки аналізувати, а й навіть перелічувати їх у цій роботі.

Однак, навіть з повним урахуванням цих вимог і принципів у сучасному інформаційному суспільстві, нові національні й глобальні реалії обов'язково потребують ще й нових технологій (інформаційних засобів) в освіті. Лише з їх допомогою стає можливим повноцінне урахування системного інтегрального впливу політичних, правових, соціальних, культурних, економічних, інформаційних, психологічних факторів [192], а також повноцінне подолання тих зазначених вище обмежень, які існують у викладанні у мовних вищих навчальних закладах ІМ-2 (німецької, французької, іспанської) у порівнянні з ІМ-1 (англійською).

Для ефективної організації навчання ІМ-2 у мовних ВНЗ використання інформаційних технологій повинно виходити з того факту, що, як зазначає О.О. Леонт'єв [107], для здійснення спілкування (в тому числі іншомовного спілкування) недостатньо мати добре сформовані мовленнєві навички. Необхідно формувати у студентів мовленнєві вміння, котрі передбачають творчу діяльність, яка пов'язана з використанням уяви, емоцій, мислення. До того ж слід пам'ятати про такий постулат, як «формування другої мовної особистості». Зміст постулату полягає в тому, що «під час підготовки білінгва – активного учасника міжкультурної комунікації – перед методикою навчання стоїть задача навчити носія образу світу однієї соціальної спільноти зрозуміти носія образу світу іншої спільноти [194].

У навчанні другої іноземної мови йдеться про становлення третьої мовної особистості, про проникнення у третю мовну культуру. У випадку ж з українським кватрлінгвізмом маємо справу з четвертою мовною культурою. Новітні інформаційні технології і потрібні перш за все для вирішення завдань, пов'язаних зі становленням других, третіх або навіть четвертих мовних особистостей, оскільки тільки безмежні інформаційні можливості Інтернету можуть стати реальною інформаційною опорою для такого становлення.

Останніми роками розроблено величезну кількість спеціалізованих Інтернет-ресурсів і засобів комунікації через Інтернет, які можуть стати у нагоді в процесі навчання ІМ-2. Але використання таких ресурсів ще не стало невід'ємною частиною навчального процесу в області іноземних мов. Однією з причин такого відставання від сучасності в навчальних закладах України є недостатній рівень володіння викладачами іноземних мов інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) та майже повна відсутність їх спеціальної теоретичної та практичної підготовки з комп'ютерної лінгводидактики.

Все викладене вище дозволяє зробити декілька висновків:

1. Іспанська мова, мова міжнародного спілкування, за кількістю тих, хто володіє нею, поступається лише англійській мові. За своїми лінгвістичними характеристиками, дякуючи багатій культурі, яка за нею стоїть, іспанська мова впевнено зайняла друге місце серед іноземних мов, що користуються найбільшою популярністю серед тих, хто їх вивчає. В Україні вона особливо важлива для вивчення її як другої іноземної мови після англійської (ІМ-2 після ІМ-1) студентами мовних спеціальностей, зокрема майбутніми перекладачами з двох іноземних мов.
2. Успішна організація навчального процесу з другої іноземної мови – іспанської – після першої іноземної мови – англійської – у мовних вишах потребує створення методики навчання, яка б відповідала сучасним вимогам і компенсувала ті обмеженості, які існують у вивченні ІМ-2 у порівнянні з ІМ-1. Такої методики ще реально не існує, не дивлячись на чималі доробки в галузі навчання других та послідуєчих іноземних мов, які були накопичені вітчизняними та зарубіжними дослідниками.
3. Для створення такої методики для мовних ВНЗ України слід шукати нові нетрадиційні підходи щодо організації навчального процесу. Вихід лежить у площині вивчення можливостей, що надають новітні інформаційні технології і, в першу чергу, тих переваг, які надає всесвітня інформаційна мережа Інтернет. Висвітленню таких можливостей, переваг і обмежень Інтернету присвячено наступний підрозділ.

1.2. Ресурси Інтернету як сучасний засіб навчання другої іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі

Наприкінці 80-х років минулого століття вибухоподібне введення у навчальний процес комп'ютерів та Інтернету породило надію на появу «нової парадигми» навчання. Однак вже тоді лунали застереження проти надмірних оптимістичних очікувань щодо використання комп'ютерів та Інтернету у навчальному процесі [224]. Проте, не зважаючи на це, зупинити впровадження Інтернету в навчальний процес було просто неможливо. Це пов'язане зокрема з тим, що в наш час немає жодної сфери людського життя до якої не була б впроваджена робота в Інтернеті. Про це свідчить постійне зростання кількості користувачів Інтернету.

Наприклад, в Україні нараховується близько 15 млн. таких користувачів, що становить третину (33%) населення країни. У порівнянні з цим за даними InternetWorldStats, в США 69,6% населення країни є користувачами Інтернету, в Німеччині – 61,3%, у Великобританії – 50,3 %, Франції – 50,3%, Польщі – 29,9% та в Росії – 16,5%.

Діаграма 1 демонструє динаміку росту кількості користувачів Інтернетом в Україні.

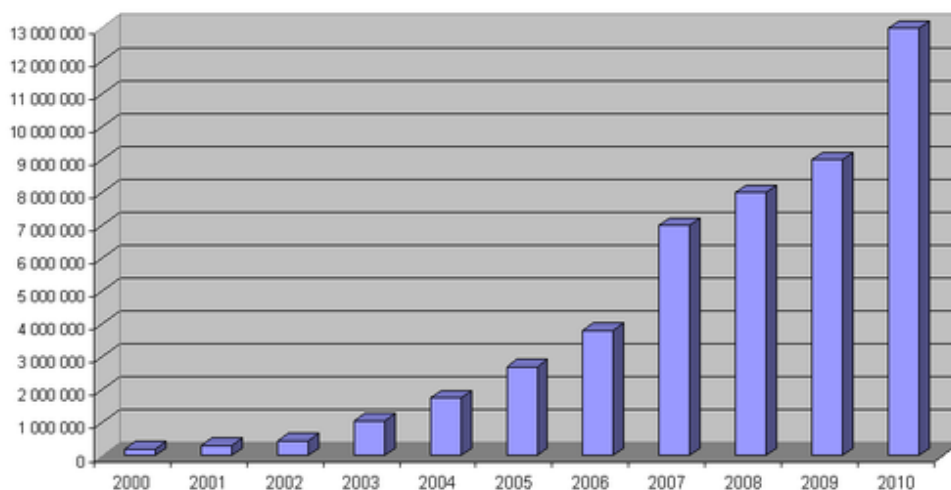


Рис. 1. Діаграма зміни чисельності інтернет-користувачів в Україні у 2000-2010 роки (Джерело: http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтернет_в_Україні)

Враховуючи такий темп зростання кількості користувачів, використання Інтернету в Україні з освітніми цілями має велику перспективу. Така перспектива є реальною з огляду на специфічні особливості цього медіа-середовища у порівнянні з традиційними засобами передачі інформації, такими як телебачення і радіомовлення, Інтернет є новим видом передання та отримання інформації з унікальними характеристиками. Унікальність цієї мережі полягає у тому, що вона функціонує не тільки як звичайний транслятор, тобто поширювач інформації, але до того ж є комунікаційним засобом для спілкування між людьми. Інтернет набув популярності саме завдяки здатності забезпечити оперативний, надійний і практично безкоштовний зв'язок між користувачами. В дидактичному плані Інтернет містить щонайменше два основні компоненти, які є важливими для процесу навчання ІМ: *форми телекомунікації та інформаційні ресурси*.

Інтернет пропонує користувачам різноманітну інформацію і ресурси у вигляді набору таких базових послуг, як: електронна пошта (e-mail), листи розсилки, дискусійні групи, телеконференції; відеоконференції; розмови в режимі реального часу (чати), можливість публікації в Інтернеті власної інформації; створення власних сторінок (сайтів, блогів) і розміщення їх на Web-серверах. Доступ до інформаційних ресурсів став надзвичайно спрощеним завдяки довідниковим каталогам (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy), базам даних і пошуковим системам (Google, Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite). Можливість розмістити власну інформацію є основною причиною лавиноподібного росту кількості користувачів і, відповідно, Веб-сторінок, сайтів, порталів та інших платформ для розміщення і отримання інформації з усіх галузей знань і, слід відзначити, дуже різного рівня за якістю [218].

Існує багато засобів, які дозволяють використовувати ці можливості Інтернету. Принциповими серед них є електронна пошта для обміну повідомленнями в режимі реального часу і віртуальний простір – World Wide Web (Всесвітня павутина, Веб, www) для доступу до інформації.

У доповіді «Незважаючи на кордони» (Regardless of Frontiers), яка була підготовлена членами коаліції «Глобальна Кампанія за Свободу Інтернету» (Global Internet Liberty Campaign), Джеймсом Демпсі (James X. Dempsey) і Даніелем Вайцнером (Daniel J. Weitzner), відзначаються такі характеристики Інтернету:

Глобальність – Інтернет надає негайний доступ до інформації з усього світу. Простою електронною поштою так само легко надіслати повідомлення до іншого континенту, як і до наступних дверей у будинку. Через World Wide Web, тисячі газет і десятки тисяч інших джерел інформації стають доступними з усіх куточків світу. Хоча більшість світового населення ще не має доступу до Інтернету, найшвидші темпи зростання спостерігаються у менш розвинених країнах.

Децентралізованість – Інтернет є розробленим із задумом бути децентралізованим, працювати без «контролерів на вході» і пристосовуватися до різноманітних, конкуруючих можливостей доступу. Відсутність «контролерів на вході», таких як існують у радіомовленні, кабельному телебаченні чи супутникових передачах інформації, доступність численних сторінок, і незв'язаність географічним розташуванням означають, що матеріали можуть майже завжди оприлюднюватися поза контролем урядів, монополій чи олігополій.

Відкритість – Інтернет має низькі бар'єри для доступу. Послуга з доступу коштує недорого. Вартість створення і поширення інформації надзвичайно низька. Завдячуючи Інтернету, будь-хто, маючи комп'ютер і модем, може бути видавцем власної інформації.

Безмірність – Перетворення інформації у цифрову форму і можливість її передачі через телефонну мережу, поєднана з децентралізованою природою Інтернету, означає, що Інтернет має необмежену можливість отримувати, розміщувати, зберігати і розповсюджувати інформацію. За економічними термінами, собівартість додавання ще однієї веб-сторінки, надсилання ще

одного повідомлення електронною поштою чи до Веб-конференції, наближається до нуля.

Інтерактивність – Інтернет розроблений для двосторонньої комунікації: дозволяє спілкування однієї людиною з іншою, однією людиною з багатьма людьми, а також багатьох людей – з однією людиною.

Підконтрольність користувачеві – Інтернет дозволяє користувачам здійснювати набагато більший вибір, ніж навіть кабельне телебачення чи короткохвильове радіо. Користувач може «стрибати» від однієї сторінки до іншої шляхами, які не продиктовані постачальником змісту чи постачальником послуг доступу. Користувач може контролювати, який зміст досягає його комп'ютера. Користувачі можуть шифрувати свої комунікації для того, щоб приховати їх від небажаних цензорів.

Інфраструктурна незалежність – Інтернет не прив'язаний до жодної інфраструктури, окрім телефонної системи. Доступ до нього можливий з будь-якого телефону, що може здійснювати міжнародні дзвінки. Доступ до Інтернету також може бути бездротовим і супутниковим [235].

Одним із викликів сьогодення є вміння знаходити та оперативно використовувати потрібну інформацію. Знання іноземних мов у цьому аспекті є нагальною потребою і новітні інформаційні технології в цьому займають вирішальне місце [2; 3]

Оперативно дістатись до найактуальнішої інформації, яка розміщена в Інтернеті, можна лише володіючи тими мовами, якими така інформація надається. На Рис. 2 представлені 10 найбільш розповсюджених в Інтернеті мов.

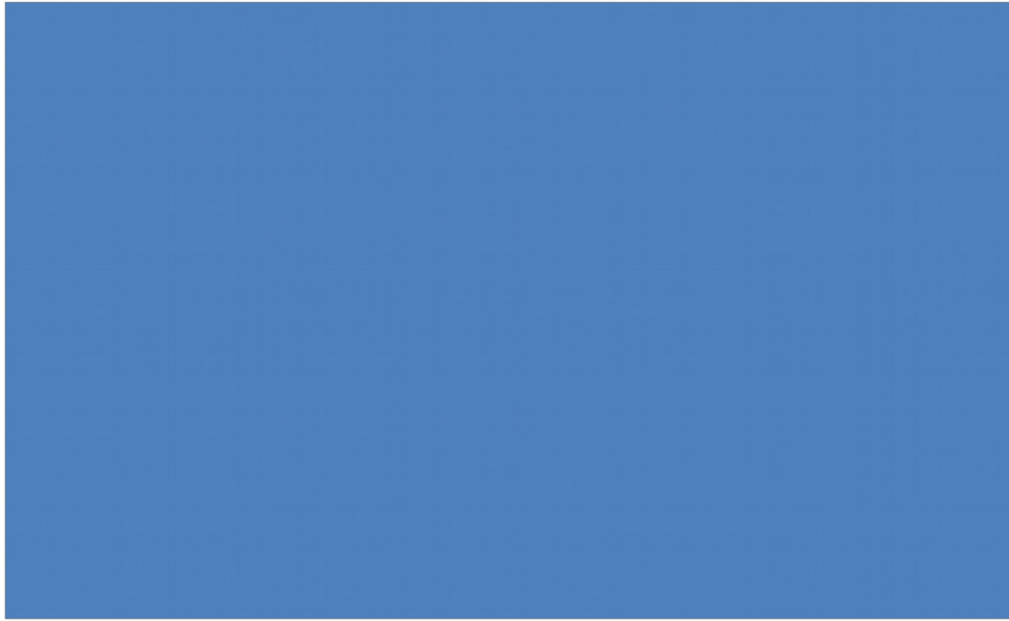


Рис. 2. Розподіл найбільш розповсюджених мов, якими користується Інтернет (Джерело: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>)

Очевидно, що серед європейських мов найбільш популярними в Інтернеті є англійська та іспанська. Цей фактор має братись до уваги при вирішенні питання про пріоритетність вивчення тієї чи іншої іноземної мови.

В перші роки появи Інтернету його використання з метою навчання ІМ здавалося деяким дослідникам невиправданим. Метью Фокс, Джон Д. Хоулдер і Майк Вівер (Matthew Fox, John D. Holder, Mike Weaver) описують один з експериментів, в якому ті, хто навчався англійської, французької, німецької та іспанської мов, повинні були виконати невелику серію завдань в Інтернеті. Оскільки наприкінці минулого століття пропускну здатність Інтернету була досить низькою, виконання кожного із завдань вимагало від студентів доволі значних витрат часу, що не могло не відбитись негативно на їхній мотивації щодо користування цим джерелом інформації. Деякі студенти відмітили позитивний вплив Інтернету на формування як навичок роботи з комп'ютером, так і навичок роботи у всесвітній мережі, однак не помітили суттєвого покращення навичок та вмінь щодо іноземної мови, якої вони навчались. Інші студенти відзначали підвищення рівня розвитку навичок та вмінь у читанні іноземною мовою, але ніяким чином не покращення навичок та вмінь у говорінні [245].

На початку Інтернет-ери такі результати пояснювались по-перше, технофобією, а по-друге – технофрустрацією. Більшість з тих, хто розпочав використання Інтернету для вивчення/навчання ІМ, відмічали потребу у комбінуванні (паралельному використанні) інших ніж Інтернет засобів навчання. Цей феномен ми можемо пояснити тим, що на початку інформаційної революції, якою стала поява всесвітньої інформаційної мережі, якість і швидкість передачі інформації були занадто низькими, що не могло не вплинути на формування негативного відношення частини тих, хто навчається, до його використання.

Ситуація змінилась з технічним прогресом (підвищення якості, доступності та зручності використання як комп'ютерів взагалі, так і Інтернет-зв'язку зокрема) і зі зростанням всесвітньої потреби у вивченні якнайбільшої кількості іноземних мов. Це зумовило появу великої кількості різноманітних матеріалів для їхнього вивчення: від традиційних підручників, довідників і словників у друкованому форматі до програмованих інтерактивних вправ з використанням усіх засобів мультимедіа (анімація, звуковий і відео супровід). Інтернет переповнився самими різноманітними навчальними матеріалами.

Поява і постійний (незупинний) розвиток сучасних інформаційних технологій надав нового поштовху у розробці методик навчання іноземних мов, які базуються на використанні комп'ютерів. Серед найбільш популярних засобів навчання/вивчення ІМ з'явилися навчальні комп'ютерні Інтернет-програми. Але окрім таких спеціальних матеріалів для навчання/вивчення ІМ, сьогодні існує і безліч інших Інтернет-ресурсів, які не створювались спеціально для цієї мети, однак, можуть широко використовуватись як викладачами, так і тими, хто вивчає мови.

Всесвітня мережа Інтернет може стати потужним знаряддям в руках досвідченого викладача. Для цього важливо лише зрозуміти особливості навчання в мережі Інтернет, її дидактичні можливості, а також важливість вирішення психолого-педагогічних проблем, які виникають у процесі такого навчання [158].

Основною загальною спільною характеристикою навчальних Інтернет-матеріалів є те, що вони в переважній своїй більшості створені носіями англійської мови. Цей факт має вирішальне значення з точки зору сучасної методики. Все більше фахівців з навчання іноземних мов поряд з принципом «врахування рідної мови» звертаються до принципу «спирання на мову-провідника (посередника)», якою стала саме англійська мова. Навчання ІМ-2 все більше і частіше спирається на знання, вміння та навички, що раніше набули з англійської мови як ІМ-1 ті, хто вивчає ІМ-2. Термін «вивчення другої іноземної мови після англійської» став дуже розповсюдженим, а процес навчання «других мов» набуває дещо іншого забарвлення через те, що починає базуватись саме на англійській мові. Особливо це стосується випадків, коли навчання спирається на використання Інтернету і матеріалів, що в ньому розміщені.

Потреба у використанні Інтернет-ресурсів для навчання/вивчення другої іноземної мови існує з ряду об'єктивних причин:

1. Відсутність якісних вітчизняних підручників. У певному сенсі підручники іспанських видавництв могли б задовольнити потреби наших студентів, але існує низка обмежень, чому ми не можемо їх використовувати: копірайт, відсутність у торгівельній мережі, висока ціна у разі замовлення через Інтернет-книгарні.
2. Підручники, які видаються в іспаномовних країнах, а це в першу чергу Іспанія, не враховують материнську мову тих, хто навчається. Вони розраховані на інтернаціональну аудиторію, що в деякій мірі знижує їхню дидактичну цінність. Щоправда, останні роки іспаномовними видавництвами робляться кроки для адаптації початкової продукції до потреб певного регіону (для бразильців, італійців, німців, поляків тощо).
3. Щоб відповідати потребам сьогодення, підручник має постійно оновлюватись. Тому перевидання, а частіше за все – випуск нових підручників маловідомих авторів або оновлених авторських

колективів, здійснюється майже щорічно. Так швидко жоден навчальний заклад оновлювати власний книжковий фонд не в змозі.

4. Постійне оновлення набору підручників не дозволяє викладачеві вибрати найбільш прийнятний для нього підхід (метод, технологію), адже кожного року він змушений підлаштовуватись під авторське методологічне бачення навчального процесу. З одного боку це є позитивним фактором, з іншого – обмежує викладача, не дає можливості здійснювати власний методологічний пошук.
5. Автори сучасних підручників самі звертаються до матеріалів, які розташовані в Інтернеті. Процес технологізації дійшов до друкованих видань. Деякі з видавництв мають власні Інтернет-сайти, на яких періодично розміщується оновлений навчальний матеріал. З цієї точки зору викладачеві та студентам має сенс також постійно робити теж саме.
6. Якими б якісними не були підручники, що використовуються, лише їх та інших друкованих матеріалів, які є доступними викладачеві, все одне не буде достатньо для повноцінного інформаційного забезпечення навчання іспанської мови як ІМ-2. Достатню кількість таких матеріалів зможе забезпечити тільки Інтернет.
7. Нарешті, тільки Інтернет дає змогу активізувати, інтенсифікувати та оптимізувати навчання через здійснення онлайн-іспаномовного спілкування (у тому числі з носіями мови), виконання онлайн-навчальних проєктів та багатьох інших видів навчальної діяльності, можливих тільки в онлайн-навчальному процесі.

Перші навчальні Інтернет-програми, які почали розміщувати ентузіасти Інтернет-освіти у Всесвітній Мережі, ніяким чином не могли замінити традиційні підручники іноземної мови. Серед основних причин – обмеження обсягу інформації, що дозволяв би розміщувати на навчальних сайтах ілюстративний матеріал у вигляді не статичних зображень, подібних до традиційних підручників, а мультимедіа – анімацію, звук та відео

зображення. Це пояснюється існуючими на той час технічними можливостями Всесвітньої Мережі. З появою широкополосового швидкісного Інтернету такі обмеження зникли.

Останнім часом питання доцільності використання традиційних стабільних друкованих підручників все частіше ставиться під сумнів. Так російський професор А. Хуторський виділяє три підходи до практики створення підручників: *перший* – доповнення, удосконалення та пристосування вже існуючих підручників до сьогоденних умов і задач. *Другий* – розробка найкращої для даного часу теорії підручника, єдиної для усіх випадків. *Третій* – відмова від загальної теорії підручника і створення підручників з опорою на ті чи інші освітні тенденції, кожна з котрих висуває до них свої власні вимоги [197, с.10; 207, с.168-169].

У багатьох країнах лунають пропозиції поступово замінити традиційні підручники на електронні. Робляться такі спроби і в Україні. Міністерство освіти, науки, молоді та спорту на початку 2010-2011 року розмістило в Інтернеті тексти перших глав підручників для середньої школи, оскільки видавництва не встигали вчасно надрукувати потрібну їх кількість. Експеримент виявився настільки вдалим, що в Кабінеті міністрів України готується програма тотального переведення шкіл на новий формат підручників.

Такий перехід від традиційних до електронних підручників дозволить суттєво скоротити витрати державного бюджету, зберегти і заощадити природні ресурси країни. Це добре розуміють у таких розвинених країнах, як Сполучені Штати Америки, де вже працюють пілотні програми по заміні традиційних підручників планшетними комп'ютерами. Фахівцями підраховано, що лише такий штат, як Джорджія, витрачає щорічно до 40 мільйонів доларів на видання підручників, які «застарівають» в середньому через сім років [266].

А. Хуторський стверджує, що відповідно до наявності різних типів дидактичних систем, слід говорити про відповідну *типологію підручників*.

Мають існувати особливі підручники для проектної роботи, для системи «занурювання», для евристичного навчання, дистанційного навчання, компетентнісного підходу и т. ін. [207, с.170-172].

Оскільки написання і масове видання згаданих типів електронних підручників для опанування іспанської мови українськими студентами є справою майже неможливою найближчим часом, слід шукати альтернативні шляхи вирішення проблеми підвищення якості навчальних матеріалів для опрацювання тих чи інших підходів у навчанні/вивченні цієї мови.

Одним з таких шляхів може стати використання навчальних матеріалів Інтернету з метою доповнення, а іноді компенсування недоліків діючих підручників іспанської мови. Можливості, які відкриваються завдяки використанню додаткового навчального інформаційно-предметного Інтернет-середовища, будуть сприяти підвищенню мовних і мовленнєвих компетенцій тих, хто навчається іноземної мови [98, с.49-53; 155, с.14-19; 156, с.5-12]. Окрім допомоги у формуванні мовних і мовленнєвих компетенцій, Інтернет також створює унікальні можливості для ознайомлення учнів з культурним розмаїттям країни, мови якої він навчається [179; 180, с.2-10; 181, с.2-14].

Існує ряд причин як для прийняття рішення про використання цих ресурсів, так і про їх невикористання. Все залежить від кожного конкретного викладача. До суб'єктивних причин слід віднести природне бажання кожного викладати предмет, спираючись, в першу чергу, на власне бачення методики, стилю, змістового наповнення, послідовності викладення матеріалу тощо. Іншою суб'єктивною причиною використання чи невикористання Інтернет-матеріалів є вміння чи невміння викладача працювати з ними.

Щодо об'єктивних причин не користуватись ресурсами Інтернету, то таких причин взагалі не існує. Більшість дослідників та викладачів-практиків дійшли висновку, що по-перше, Інтернет доцільно використовувати для оптимізації навчання іноземної мови, розглядаючи систему навчання не просто як діяльність, а як оптимізаційну діяльність, а по-друге: для

інтенсифікації навчання ІМ, оскільки, завдяки Інтернету, за менший проміжок часу набувається суттєво більший обсяг навичок та вмінь [20, с.9; 89].

У більшості студентів, які починають користуватись навчальними матеріалами з Інтернету, підвищується мотиваційний рівень за рахунок того, що їм надається можливість працювати автономно, вести самостійний пошук, який передбачає творчий підхід та можливість працювати з тим матеріалом, який потрібен і є цікавим саме для конкретного користувача. Таким чином, Інтернет допомагає у формуванні позитивної мотивації вивчення іноземної мови, важливість якої підкреслюється як вітчизняними так і зарубіжними науковцями (А.Алхазішвілі [8], М. Горкун [63], Г.Міхненко [124], О. Пасовим [150], О. Тарнопольським [188], R. Gardner і W. Lambert [261] та іншими).

У переважній більшості робіт з проблеми навчання іноземних мов через використання ресурсів Інтернету наводиться перелік тих Інтернет-ресурсів, якими викладачі можуть користуватися для організації навчального процесу. В першу чергу – це інструментальні ресурси, які дозволяють організувати ефективне спілкування між учасниками навчального процесу і, передусім, спілкування в режимах «викладач-студент» і «студент-студент». До таких ресурсів відносяться електронна пошта, листи розсилки, форуми, чати. В більшості дослідницьких робіт мова йде саме про такий традиційний інструментарій [4; 5; 28; 85; 98; 158; 163; 171].

Але зазначений перелік інструментальної Інтернет-складової для роботи над вивченням ІМ-2 є далеко неповним. Наприклад, використання Web 2.0, особливо таких його сервісів, як відео-портали, подкасти і соціальні мережі, допоможе вирішити проблеми розвитку фонологічної компетенції в аудіюванні у тих, хто вивчає іноземні мови (як ІМ-1, так і послідуєчі). Взагалі, поява за останні п'ять років згаданої Web 2.0 дозволяє вирішити багато методичних проблем навчання ІМ через використання блогів, подкастів, соціальних мереж.

Щодо формування соціолінгвістичної і соціокультурної компетенцій, саме Інтернет в змозі підвищити їхній рівень шляхом залучення учнів до

роботи в міжнародних проектах. Спілкуючись зі своїми однолітками з різних країн, вони отримують інформацію щодо особливостей вживання мови в кожній конкретній країні.

Прагматична компетенція (дискурсивна, функціональна і компетенція програмування мовлення) набувається через безпосереднє спілкування з носіями ІМ-2 завдяки таким інструментальним програмам як Skype, ooVoo, спеціальні соціальні мережі для тих, хто вивчає іноземні мови (Busuu, Live Mocha, Babbilon, Interspeakers та інші).

У нашому дослідженні ми орієнтувались на підвищення ефективності подолання труднощів початкового етапу (починаючи з нульового рівня) у засвоєнні іспанської мови як ІМ-2 після англійської студентами-філологами, які будуть працювати перекладачами з двох іноземних мов. Тому метою, що була визначена як кінцева для початкового етапу, став рівень А2 володіння іспанською мовою в якості ІМ-2. ЗЄР [78] визначають рівень А2 як такий, що дозволяє користувачеві виконувати операції в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності, так як показано в таблиці 2.

Табл. 2

Компетенції/мовленнєві уміння, що притаманні підрівню А2 володіння іспанською мовою як ІМ-2 (за ЗЄР [78, с.26-29])

№ п/п	Види мовленнєвої діяльності	Зміст компетенцій
<i>Рецептивні види мовленнєвої діяльності</i>		
1	Аудіювання	Розуміти об'ємні висловлювання та лекції і стежити навіть за складною аргументацією на добре знайомі теми. Розуміти більшість телевізійних новин та програм про поточні події, а також більшість фільмів літературною мовою.
2	Читання	Розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему. Читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких займають особливу точку зору. Розуміти сучасну літературну прозу.
<i>Продуктивні види мовленнєвої діяльності</i>		
3	Говоріння	Спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін; чітко, детально висловлюватися з широкого кола тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи «за» і «проти». Брати участь в діалозі чи дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору.
4	Письмо	Вміти писати чіткі, детальні тексти на широке коло тем, пов'язаних з інтересами того, хто пише. Писати есе чи доповіді, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи «за» чи «проти» певної точки зору. Писати листи, наголошуючи на особистісному значенні минулих і теперішніх подій.

Зважаючи на мультимедійну природу Інтернету, слід брати до уваги той факт, що переважна частина іншомовної інформації знаходиться у вигляді друкованого тексту, який відображається на моніторах комп'ютерів, і що робота студентів з інформаційними джерелами є такою, що зорієнтована на читання, тобто під час роботи з ресурсами Інтернету користувач виконує рецептивні операції. В меншій мірі, ніж текстова форма презентації, інформація в Інтернеті передається також через відео і аудіо формати. Таким чином, передусім слід зосередити увагу на формуванні і розвитку за допомогою Інтернет-ресурсів рецептивних навичок та вмінь студентів, оскільки по відношенню до продуктивних ВМД рецептивні ВМД є первинними. При цьому, серед рецептивних навичок та вмінь, які формуються за допомогою Інтернету, розвиток навичок та вмінь аудіювання є найбільш важким в силу різних чинників. На це вказують дослідження і

висновки таких вчених, як: Н. Бориско [31], М. Ляховицький [111; 113], С. Ніколаєва [119], О. Тарнопольський [185] та ін.

Звичайно, пріоритет рецептивних ВМД, що був заявлений у нашому дослідженні (див. *Вступ*) і який був обумовлений тим, що саме для їх розвитку Інтернет надає найбільші можливості, зовсім не означає виключення із дослідження продуктивних ВМД. Адже, як визнано, і для них Інтернет є одним з найефективніших засобів оптимізації та інтенсифікації процесу розвитку відповідних навичок та вмінь [2; 19; 34; 49; 173; 178; 182; 213; 215; 273]. Особливо це стосується розвитку навичок та вмінь іншомовного письма [22; 31; 231-233; 241; 251; 297; 300]. Отже, нами досліджувалося і використання Інтернету для розвитку іспаномовного говоріння та письма, але на основі рецептивних ВМД як пріоритетних для всіх видів онлайнного навчання.

Говорячи про навчання ІМ-2 за допомогою Інтернету, дуже важливо чітко з'ясувати, окреслити та визначити провідне для онлайнного навчання поняття – **поняття Інтернет-ресурсів**. Необхідно розглянути, що саме є таким «ресурсом» і у який спосіб, та в якій мірі ці ресурси сприяють підвищенню ефективності процесу навчання іноземних мов [19; 119].

В методичній літературі прямого пояснення терміну «ресурси Інтернету», «Інтернет ресурси» не знаходиться. Роботи, які присвячені використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, не дають чіткого трактування цьому термінові. Поняття «ресурс» – це розмитий, нечіткий термін, який призводить до непорозумінь під час вивчення складових, що створюють систему «Інтернет». Поняття «ресурс» в тому сенсі, що його використовують методисти іноземних мов, співзвучно і навіть ідентично поняттям «дидактичні матеріали» і «засоби навчання». «Ресурси», «дидактичні матеріали», «засоби навчання» є складовими елементами цілісної системи навчання іноземних мов, а в конкретному випадку – системи навчання іспанської мови. Будь-яка система має розглядатися з урахуванням її триєдності, що включає елементний склад, структуру як систему зв'язків між

елементами і функції. Функція системи є тією ціллю (метою, результатом), досягнення якої і ставиться перед системою [20].

Відомо, що основними категоріями системи навчання іноземної мови є *цілі навчання, зміст навчання, методи, засоби і форми навчання* [20]. Саме через ці категорії реалізуються усі функції системи.

До засобів навчання в сучасній методиці викладання іноземних мов відносять *матеріальні* засоби, які в тій чи іншій формі служать втіленню цілей і змісту навчального предмету в педагогічний процес [119, с.55-56].

Визначення засобів навчання – це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?». За іншим визначенням засобами навчання можуть бути різноманітні *матеріальні* предмети, які допомагають викладачеві організувати ефективно навчання іноземної мови, а студентам/учням – успішно оволодівати нею [119, с.55].

Якщо ми звертаємось до такого навчального засобу, як комп'ютер та комп'ютерні програми, то маємо справу з «технічними засобами навчання». Інтернет, як мережа взаємно підключених комп'ютерів, що пов'язані між собою з метою обміну інформацією (ресурсом), теж може розглядатись як технічний засіб навчання (ТЗН). В свою чергу, Інтернет є цілісною системою, що, як і будь-яка інша система, складається з елементів. Одним з них є «ресурс», «ресурси Інтернету», взаємообмін якими і є основною метою, ціллю і смислом існування самої системи. Таким чином, поняття «засоби навчання» і «ресурси Інтернету», тобто інформація, що циркулює у Всесвітній Мережі, може розглядатись, як синонімічна пара за умови конкретизації поняття «ресурс Інтернету», звузивши його до поняття «навчальний ресурс Інтернету». Таким чином, **навчальні ресурси Інтернету є специфічними засобами навчання ІМ, які здобуваються у Всесвітній Мережі і пристосовуються для вивчення тієї чи іншої ІМ.** З точки зору методики навчання іноземної мови ресурси Інтернету (PI), як і засоби навчання, мають відповідати наступним вимогам:

а) виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію, а саме – бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається, у навчальному процесі з іноземної мови;

б) бути орієнтованим на цілі навчання, тобто сприяти досягненню цілей у процесі навчання іноземної мови;

в) бути інструментом реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю викладача і діяльністю студента/учня;

г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання іноземних мов [119, с.5-6].

Однак, ресурси Інтернету мають певний ряд відмінностей у порівнянні з традиційними засобами навчання. Як відмічає іспанський дослідник Герман Іта Барренечеа (Germán Hita Barrenechea), характерологічною ознакою комп'ютерів і мережі, в яку комп'ютери включені (Інтернет), є наявність зворотного зв'язку між його користувачами. Така особливість комп'ютерної мережі (Інтернету), має дидактичні переваги *інтерактивності, діалогової взаємодії, широти вибору* щодо можливих режимів організаційних форм роботи [255].

Завершуючи цей підрозділ, важливо розглянути деякі загальноприйняті критерії використання комп'ютера як засобу навчання у процесі навчання іноземних мов. В комп'ютерній лінгводидактиці релевантними вважаються наступні з них:

- критерій принцип обумовленості;
- критерій принцип необхідності;
- критерій принцип інформативності;
- критерій принцип надійності [1; 27; 172; 209; 211; 249].

Критерій обумовленості передбачає чітке визначення умов використання ІКТ в залежності від змісту, цілей та етапу навчання. Він

вимагає враховувати вікові особливості користувача (в нашому випадку – дорослої людини, де мова може йти про психолого-особистісні характеристики). В значній мірі використання ІКТ обумовлюється також методикою і підходами, які використовує викладач у навчанні іноземної мови [4; 9; 21; 254; 263; 274; 279].

Критерій необхідності вимагає використовувати ІКТ лише у випадках, якщо таке використання є дійсно необхідним для підвищення ефективності навчального процесу по будь-якому з параметрів, а саме: підвищити швидкість засвоєння матеріалу, активізувати мовленнєву діяльність, досягти навчальної мети у найбільш раціональний спосіб, полегшити роботу викладачеві чи студентові, скоротити час навчання і т.ін. Необхідність цього принципу обумовлена історією використання комп'ютерів з навчальною метою. Протягом цієї історії перші ейфорійні захоплення результатами застосування комп'ютерної техніки змінились більш виваженими твердженнями про те, що таке застосування може бути виправданим лише в разі дійсної потреби і має бути обґрунтованим методично [228].

Критерій інформативності розкриває переваги ІКТ саме в плані способу досягнення якісного довідково-інформаційного забезпечення навчального процесу, оскільки саме ІКТ (Інтернет-технології, в першу чергу) дозволяють знайти потрібну інформацію в максимально короткий термін. Крім цього, саме комп'ютер з його інтерактивним характером взаємодії в системі «людина-машина» найбільш повно серед інших ТЗН відповідає інформативно-мовленнєвому характеру навчання ІМ [4; 19; 291; 293].

Критерій надійності вказує на необхідність користування лише тим програмним забезпеченням, лише тими інформаційно-дидактичними ресурсами Інтернету, які: а) довели свою дієвість через багатократне використання; б) через наявність рекомендацій з боку колег; в) через відповідність певним критеріям оцінки таких ресурсів, про що мова піде нижче. Цей принцип пов'язаний також з тим, що викладач має ретельно

готуватися до роботи в Інтернеті, не вважати цей сучасний інструмент панацеєю від невдач [22; 28; 52; 294; 301].

Виходячи з названих критеріїв, питання про **функціональне навантаження** Інтернету в процесі навчання ІМ-2 слід розглядати з двох взаємопов'язаних точок зору: з точки зору викладача і з точки зору студента:

По-перше, комп'ютер, підключений до Інтернету, може виконувати функції викладача, надаючи студентові необхідну для навчання інформацію. Інформаційна підтримка забезпечується наявністю в Інтернеті пошукових систем, баз даних, довідкової та навчальної інформації [52; 64; 144; 155, с.14-19; 156, с.5-12].

По-друге, комп'ютер виступає в ролі джерела інструментальних засобів навчальної діяльності як викладача, так і студента, забезпечуючи обох учасників навчального процесу такими інструментами, як текстові редактори, електронні словники, машинні перекладачі, засоби зв'язку, що дозволяють передавати і отримувати інформаційні повідомлення як в синхронному, так і в асинхронному режимах (електронна пошта, форуми, чати, IP-телефонія) [155, с.14-19; 156, с.5-12; 220; 223; 246; 304]. Нарешті, для викладача Інтернет є невичерпним джерелом навчальних матеріалів, які він знаходить там для залучення до свого навчального процесу.

Слід визнати, що Інтернет радикальним чином змінює саму концепцію та поняття «навчання іноземних мов». М. Warschauer зазначає, що у процесі навчання іноземної мови за допомогою комп'ютерів «...ми маємо справу не з традиційною системою навчання плюс комп'ютер, а маємо зовсім інший навчальний процес» [303]. Теж саме ми можемо віднести до Інтернету, який все ширше запроваджується в аудиторіях навчальних закладів з метою вивчення іноземних мов, а також все більше починає використовуватись студентами поза межами аудиторії, під час роботи над завданнями з іноземних мов. Сама природа Інтернету впливає на процес засвоєння іноземної мови, перетворює його на «інакше навчання» аніж те, яким воно завжди було до впровадження цього інструменту. Це сталося завдяки тому,

що Інтернет по-перше, містить невичерпну кількість джерел для навчання іноземної мови; по-друге, надає можливість тим, хто вивчає іноземну мову, майже без обмежень спілкуватись цією мовою у віртуальному просторі (електронна пошта, чати, форуми, блоги, подкасти, IP-телефонія, соціальні мережі та ін.)

Незважаючи на усі переваги, що Інтернет надає тим, хто вивчає іноземні мови, цей інструмент має два суттєвих обмеження. Перше стосується того факту, який вже відзначався. Попри наявність в Інтернеті різних медіа-ресурсів (включаючи все більшу кількість аудіо та відео), більшість з них базується на друкованих текстових матеріалах і тому під час роботи з такими ресурсами в першу чергу розвиваються навички читання мовою, яка вивчається. Опанування такими видами мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння та письмо, часто є більш або менш опосередкованим. Другим обмеженням Інтернету є наявність в ньому безмежної кількості власне самих ресурсів. Ці ресурси є в першу чергу англійськими, що надає перевагу тим, хто володіє англійською мовою. Метою нашого дослідження є перетворення обох цих обмежень на перевагу і використання їх для навчання ІМ-2 тих студентів, для яких рідною мовою є українська/російська, а ІМ-1 є англійська мова.

Виходячи з вищезазначеного, можливо зробити деякі загальні висновки:

1. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли зростає потреба в засвоєнні практично кожним членом суспільства, декількох іноземних мов, потрібна нова парадигма мовної освіти. Вона вимагає появи навчальних матеріалів нового типу, поступової заміни традиційних друкованих підручників навчальними матеріалами на електронних носіях, уведення до процесу навчання іноземних мов сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, використовуючи в першу чергу ресурси Інтернету, що дозволить суттєво оптимізувати, інтенсифікувати та активізувати процес навчання іноземних мов.

2. Інтернет у навчанні іноземних мов потрібно використовувати для пошуку і обробки освітньої і наукової інформації, а також для виховання у студентів духовних і культурних цінностей, пов'язаних із знайомством з іншими культурами та формуванням «іншомовної особистості», здатної до повноцінної комунікації з представниками інших культур. Все це досягається через навчальні ресурси Інтернету, які є специфічними засобами навчання ІМ, що здобуваються у Всесвітній Мережі і пристосовуються для вивчення тієї чи іншої ІМ.
3. Робота з використанням Інтернету може охоплювати практично усі види навчальної діяльності тих, хто вивчає другу іноземну мову на базі англійської.

Для ефективного використання потенціалу Інтернету у навчанні/вивченні ІМ-2 слід керуватись певними принципами, формулювання яких буде здійснено у наступній частині роботи.

1.2. Принципи навчання другої іноземної мови з використанням ресурсів Інтернету

Навчання різних предметів здійснюється на основі і у відповідності до дидактичних принципів, що виникли з узагальнення досвіду викладання. Щодо навчання іноземних мов, то і в ньому загальнодидактичні принципи визначають загальну спрямованість, структуру навчального процесу і його логіку. Вони обумовлюють також зміст, методи і результати цього процесу. Дидактичні принципи спрямовані на досягнення ефективності у навчанні, на оволодіння знаннями, на формування вмінь та навичок користування новою мовою, відповідаючи на питання «Як навчати?» [119,с.48].

Найбільш визнані дидактичні принципи добре відомі. Вони взаємопов'язані між собою, що дозволяє розглядати їх як певну дидактичну систему. До таких загальнодидактичних принципів відносять принцип навчання, що виховує, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомого

навчання, принцип творчої активності, принцип наочності, принцип систематичності, принцип міцності (тривкості) засвоєних знань, принцип доступності, принцип урахування індивідуальних особливостей учнів.

Однак, оскільки предмет іноземна мова є предметом специфічним, то і процес навчання ІМ на основі універсальних загальнодидактичних принципів має свої особливості. Саме тому для навчання ІМ-1 були розроблені та широко використовуються загальнометодичні принципи навчання іноземної мови, відомі всім методистам та викладачам (наприклад, такі принципи як принцип комунікативності, урахування рідної мови, домінуючої ролі вправ та інші). Але навчання другої і послідуєчих іноземних мов має додаткові особливості, що не може не відбиватись у питанні визначення принципів, якими слід керуватись під час планування навчального процесу з ІМ-2, особливо з використанням ресурсів Інтернету. Відповідно до цього, для навчання ІМ-2 необхідно також розробити свої специфічні методичні принципи, які будуть підпорядкованими вже не тільки загальнодидактичним принципам (як загальнометодичні принципи), але й цим загальнометодичним принципам. Це означає, що жоден з таких специфічних принципів не може виходити за межі тих двох систем принципів, яким він підпорядковується.

З іншого боку, кожний принцип вищого рівня специфічним чином відображається та трактується на нижчому рівні. Наприклад, загальнодидактичні принципи досить специфічно відбиваються та трактуються у методиці навчання іноземних мов (як ІМ-1, так і ІМ-2). Так, загальнодидактичний принцип *«свідомого навчання»* довгий час трактувався там як глибоке усвідомлення системи мови, якої навчаються, у порівнянні з системою рідної мови. З цим загальнодидактичним принципом перекликався загальнометодичний принцип *«урахування рідної мови»*. При такому підході переклад на рідну мову і з рідної мови вважався одним з основних прийомів навчання, а граматичні правила розглядалися як база для *«конструювання»* висловлювань [119, с.49-52].

Сучасні методичні тенденції зміщують акценти даного принципу в сторону усвідомлення структури і змісту мовленнєвої (комунікативної) діяльності, а захоплення і зловживання перекладом і двомовними вправами втратило свою актуальність.

Інший загальнодидактичний принцип, *принцип наочності*, у навчанні іноземної мови також набуває своєрідності. Він знаходить своє вираження в домінуючій ролі слухової наочності. Слід зауважити, що з впровадженням у навчання іноземних мов ресурсів Інтернету, цей принцип також має розглядатись ще під дещо іншим кутом зору, оскільки саме Інтернет робить весь процес оволодіння ІМ настільки «наочним», наскільки часто студенти користуються його матеріалами. В першу чергу це стосується можливості доступу до невичерпної кількості автентичних мовленнєвих і мовних зразків у різних форматах – від друкованого тексту з гіперпосиланнями до аудіо- і відео файлів та інших мультимедіа. Інтернет-наочність робить процес вивчення іноземних мов більш ефективним і привабливим для студентів.

Загальнодидактичний принцип *урахування індивідуальних особливостей учнів*, як ніякий інший серед загальнодидактичних принципів, вписується в процес використання ресурсів Інтернету для навчання іноземних мов. Саме індивідуальні особливості кожного студента, його індивідуальні інтереси і особистісні потреби найповніше розкриваються під час роботи з необмеженою кількістю Інтернет-ресурсів, дозволяють підібрати такий зміст у навчанні ІМ (1 або 2), який задовольнить будь-якого студента.

В цьому ж плані загальнодидактичний принцип *творчої активності* своєрідно проявляється у процесі навчання ІМ-1 та ІМ-2 при використанні в цьому процесі ресурсної бази Інтернету. Він реалізується завдяки активізації процесу засвоєння іноземної мови через творчий пошук та звернення до різноманітних джерел Інтернет-простору, включаючи Інтернет-ресурси, які подаються різними іноземними мовами. Такий підхід також регулюється через специфічне трактування висунутого деякими авторами загальнометодичного

принципу *навчальної автономії* у вивченні іноземних мов [20; 47; 66; 148; 212; 276].

Можна стверджувати, що загальнометодичні принципи також набувають своєрідного трактування, коли пристосовуються до навчання ІМ-2 на відміну від навчання ІМ-1. Наприклад, згаданий вище загальнометодичний принцип *урахування рідної мови* набуває нового звучання з огляду на те, що, окрім рідної мови, в ролі мови-посередника під час навчання ІМ-2 може і повинна виступати ІМ-1. В більшості випадків такою мовою у вищих навчальних закладах України є англійська мова. Не спиратись на знання, вміння і навички, які студенти набули в процесі засвоєння англійської, чи іншої ІМ-1, було б вкрай нераціонально. ІМ-1 (англійська в нашому випадку) дозволяє зробити процес навчання ІМ-2 (німецької, французької, іспанської) більш інтенсивним. По-перше, студенти вже володіють технікою читання і письма латинськими літерами (володіють латинським алфавітом), по-друге, лексика англійської мови, що складається на 60% з латинських коренів, допомагає більш ефективно засвоювати словник нової мови, по-третє – граматична система англійської мови набагато ближче до іспанської, ніж граматики української і російської мов. Ще одним додатковим аргументом на користь урахування саме ІМ-1 у навчанні ІМ-2 є той факт, що більшість навчальних матеріалів в Інтернеті створено саме на її основі. Тобто, володіння англійською мовою не може ігноруватись під час планування навчального процесу з тієї мови, якої навчаються після англійської. Тому потрібним є і відповідний специфічний методичний принцип навчання ІМ-2, підпорядкований загальнометодичному принципу урахування рідної мови (див. далі).

Підсумовуючи вищенаведене, слід дійти висновку, що навчання ІМ-2 підпорядковується законам і принципам різних рівнів: від загальнодидактичних і загальнометодичних принципів навчання іноземних мов до специфічних методичних принципів у навчанні ІМ-2, якщо воно здійснюється за умови використання у навчальному процесі ресурсів Інтернету. Такі специфічні принципи конкретизують і розвивають відповідні

загальнодидактичні і загальнометодичні принципи. Всі вони пов'язані між собою і становлять єдину систему принципів, врахування котрих є обов'язковою передумовою успішності усього навчального процесу. Сказане дозволяє перейти до формулювання специфічних методичних принципів навчання у мовних ВНЗ другої іноземної мови на основі ІМ-1 (англійської) з використанням Інтернет ресурсів.

Нами було сформульовано сім таких принципів, обґрунтування яких наводиться нижче.

Першим серед них був *принцип випереджаючого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності у навчанні за допомогою Інтернету*. Він означає, що використання Інтернету має перш за все бути спрямованим на розвиток навичок аудіювання і читання, тобто на вдосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Сама природа Інтернету є такою, що розташовані в ньому інформаційно-навчальні масиви в переважній більшості мають вигляд друкованого тексту. Слід зазначити, що останнім часом такий текст все частіше супроводжується звуком і зображенням. Оскільки більша частина роботи з опанування іноземної мови припадає на самостійну позааудиторну роботу студентів, найбільш раціональним є використовувати цей час саме для формування рецептивних навичок і вмінь. Продуктивні види мовленнєвої діяльності (особливо це стосується говоріння) більш доцільно формувати в аудиторних умовах з допомогою і під контролем викладача.

Такий підхід зумовлено власне самою природою мовленнєвої діяльності. Рецепція завжди передує продуктивним видам МД. Перед тим, як щось сказати або написати, мовець (учасник комунікативного процесу) повинен почути чи прочитати зразок тексту, закодований в певній мовній системі. Це означає, що усі ВМД є взаємопов'язаними і не можуть існувати окремо одне від одного. Навчити учнів слухати і читати – значить навчити їх розуміти і доводити своє розуміння через відповідну реакцію на те, що було почуто чи прочитано.

Навчання читання та аудіювання за допомогою Інтернету за своєю психологічною та методичною суттю мало чим відрізняється від навчання рецептивних видів МД за допомогою інших засобів. Тому всі роботи, як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, присвячені формуванню рецептивних навичок і вмінь, є значущими і для навчання цих навичок та вмінь через використання Інтернет-ресурсів. В цих роботах підкреслюється, що існує певний ієрархічний зв'язок між двома рецептивними ВМД. Аудіювання вважається основним за ієрархією і завжди передує іншому рецептивному ВМД – читанню.

Над питанням навчання аудіювання працювали такі дослідники як І. Гудзик [65], Н. Єлухіна [71-75], Г. Колосніцина [94, с.9], В. Котлярова [97], В. Ільїна [83], Н. Пруссаков [161, с.60] та інші [58; 76; 84; 121; 214; 221; 290]. О. Тарнопольський визначає аудіювання як «рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення». Воно є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано [185, с.124].

Навчання аудіювання передбачає формування умінь сприймати усне мовлення, як при безпосередньому спілкуванні, так і через технічні засоби, зокрема через Інтернет. Успішність аудіювання залежить від самого слухача (від рівня розвитку в нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу тощо) та мовних особливостей аудіо тексту, його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням слухачів; від умов пред'явлення й сприймання. В Інтернеті розміщено безліч автентичних і напіваавтентичних матеріалів для формування і розвитку навичок і вмінь аудіювання. Ці матеріали представлені як у форматі аудіо, так і у вигляді відеофайлів, і обидва види можуть використовуватися для формування аудитивної компетенції студентів.

У процесі навчання аудіювання виникають різного характеру труднощі, які розподіляються на об'єктивні і суб'єктивні. До першої групи відносяться

труднощі, що спричинені змістом і структурою аудіотексту та умовами сприйняття. Суб'єктивні труднощі зумовлені індивідуально-віковими особливостями тих, хто навчається. Викладач може регулювати процес аудіювання, впливаючи не лише на подолання об'єктивних труднощів, але й труднощів суб'єктивних. Вони долаються формуванням і розвитком умінь ймовірного прогнозування змісту висловлювань іноземною мовою, пробудженням інтересу до тем, які пропонуються для вивчення і наступного обговорення, тобто підтриманням високого мотиваційного рівня за рахунок формування пізнавального інтересу до ІМ-2 і її культури. Рецептивні види МД (як аудіювання, так і читання) мають бути спрямовані в переважній більшості саме на отримання цікавої для тих, хто навчається, інформації, що розширює сферу їхніх фонових знань. Саме рецептивні види МД напряму пов'язані з формуванням таких знань. Володіння інформацією соціокультурного змісту особливо важливе для перекладача.

О. Тарнопольський вказує на важливість звернути увагу на соціокультурні відмінності усного мовлення тією чи іншою іноземною мовою порівняно з рідною мовою та/або іншими відомими студентам іноземними мовами [185, с.130]. Інтернет надає, мабуть, найбільші можливості для формування як відповідних фонових знань, так і, взагалі, іншомовної соціокультурної компетенції завдяки майже безмежному обсягу відповідної інформації, яка може бути в ньому знайдена та легкості її знаходження-отримання досвіду.

Початковий етап навчання ІМ-2, про який йдеться у цій роботі, є таким, де використання автентичного текстового аудіо матеріалу найбільш проблематичне, оскільки студенти ще не володіють лексико-граматичними особливостями другої іноземної мови на достатньому для розуміння саме автентичних текстів рівні. Тому слід уникати надмірного перевантаження навчального аудіо матеріалу багатозначними словами, паронімами, антонімами та синонімами, так само як і словами близькими до слів рідної та ІМ-1 мови, але різними за значенням (так звані *false cognates – falsos amigos*

del traductor – хибні друзі перекладача – ложные друзья переводчика). Таким чином, адекватний з точки зору рівня мовної труднощі добір текстів для навчання аудіювання в Інтернеті на цьому етапі є особливо значущим.

Другим в ієрархії рецептивних ВМД для навчання за допомогою ресурсів Інтернету є читання. Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації [185, с.64-65]. В принципі, про навчання читання за допомогою Інтернет ресурсів можна сказати те ж саме, що вище було сказане про навчання аудіювання – усі загальновідомі методичні закономірності навчання аудіювання діють і при навчанні читання за допомогою ресурсів Інтернету (див., наприклад, роботи [40; 69; 167; 193; 271; 296]).

Перевага останніх над традиційними методиками навчання читання – в практичній безмежності інформаційної бази навчальних матеріалів для іншомовного читання, в підвищенні вмотивованості та зацікавленості тих, хто навчається, в іншомовному читанні [64; 234; 252; 253] і в загальній інтенсифікації процесу оволодіння відповідними навичками та вміннями [119].

Принцип, який розглядається, зовсім не означає, що за допомогою Інтернету проводиться навчання тільки рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Навпаки, він передбачає, що на основі знайдених через рецепцію (читання та письмо) в Інтернеті матеріалів, студенти виконують творчі завдання, які пов'язані з говорінням та письмом, тобто розвивають свої продуктивні ВМД. Таким чином, принцип випереджаючого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності у навчанні за допомогою Інтернету цілком підпорядковується загальнометодичному принципу взаємопов'язаного навчання різним видам іншомовної мовленнєвої діяльності.

Наступним з висунутих принципів був *принцип подвійного занурення*, який, власне не є запропонованим нами, оскільки вперше він був сформульований у роботах Марка Варшауера (M. Warschauer) [300-303].

Принцип полягає в паралельному навчанні не лише іноземної мови, а й інформаційних технологій. Він є дуже важливим, оскільки, хоча багато студентів володіє комп'ютерними технологіями на достатньому рівні, чимало серед них під час виконання окремих спеціальних операцій в Інтернеті відчують певні труднощі, які можуть заважати ефективному використанню Інтернет-ресурсів у навчальному процесі.

Цей висновок підтверджується спеціальними дослідженнями. Наприклад, дослідження, яке було проведено серед учнів старших класів м. Києва, показало, що 15% з них взагалі не володіє комп'ютерною технікою [152]. Нами також проводилося дослідження цього питання за допомогою анкетування. Складена анкета (Додаток А) призначалася для перевірки рівня сформованості у студентів мовних спеціальностей ВНЗ базових знань, навичок, умінь та з'ясування їх преференцій щодо роботи в Інтернеті. В анкетах студентам пропонувалося дати стверджувальну або заперечну відповідь на серію питань, пов'язаних зі встановленням як такого рівня сформованості, так і відповідних преференцій опитуваних.

Опитування проводилось протягом весняного семестру 2006-2007 навчального року. Воно, за нашим проханням, організовувалося викладачами-практиками серед студентів II курсу мовних спеціальностей, які вивчали іспанську мову як ІМ-2 після англійської, як ІМ-1 в чотирьох українських університетах: Львівському національному університеті ім. Івана Франка (25 студентів, викладач О.П. Кушнір), Тернопільському національному економічному університеті (25 студентів, викладач О.О. Бібік), Східноукраїнському національному університеті ім. Володимира Даля (25 студентів, викладач О.Д. Шевчук) та Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля (25 студентів, викладач М.Ю. Оніщенко). Загальна кількість опитаних студентів дорівнює 100.

Результати опитування представлені в Таблиці 3.

Таблиця 3

Володіння студентами мовних спеціальностей, які вивчають іспанську мову як ІМ-2 після англійської як ІМ-1, базовими знаннями, навичками та вміннями, необхідними для роботи в Інтернеті взагалі та іспаномовному Інтернеті зокрема/преференції студентів щодо роботи в Інтернеті

№ п/п	Зміст запитання	Зміст відповідей				Примітки
		Так		Ні		
		осі б	%	осі б	%	
1	Я маю власний комп'ютер	98	98	2	2	
2	Маю вихід в Інтернет на своєму комп'ютері	93	93	7	7	
3	Друкую «сліпим методом»	28	28	72	72	
4	Володію необхідною іспанською тематичною лексикою, що пов'язана з комп'ютерними технологіями	53	53	47	47	
5	Маю власну електронну поштову скриньку	100	100	0	0	
6	Знайомий/а з різними пошуковими порталами та вмію проводити пошук потрібної інформації з використанням ключових слів та інших критеріїв	100	100	0	0	
7	Я знайомий/а з поняттями «пам'ять», «об'єм пам'яті», «дисплей» та їх характеристиками	100	100	0	0	
8	Знаю що таке «оперативна система», «програмне забезпечення», «документ», «папка»	100	100	0	0	
9	Вмію користуватись правою клавішею «мишки» для активації контекстних меню.	93	93	7	7	
10	Вмію зберігати зображення та текстові файли для наступного використання.	100	100	0	0	
11	Знайомий з різними форматами зображень: tif, bmp, jpg, psd, gif.	14	14	86	86	
12	Вмію виводити на принтер текстові документи та зображення як у чорно-білому, так і у кольоровому форматі.	100	100	0	0	
13	Вмію вести пошук за допомогою баз даних за відомими критеріями з використанням фільтрів.	21	21	79	79	
14	Вмію створити Веб-сторінку з гіперпосиланнями на інші ресурси, адреси, таблиці і т. ін.	14	14	86	86	
15	Я знайомий/а з різними форматами передачі аудіо та відео інформації: wav, mp3, aiff, ra, midi	14	14	86	86	

16	Я вмію вмонтувати мультимедійний ресурс (звук, мультиплікацію, слайди, гіперпосилання) у Веб-сторінку	14	14	86	86	
17	Вмію користуватись програмами HotPotatoes, Rayuela та іншими для створення навчальних мультимедійних матеріалів.	0	0	100	100	
18	Вмію користуватись архівною програмою WinZip	98	98	2	2	
19	Я використовую Інтернет в процесі вивчення іспанської мови	100	100	0	0	
20	Беру участь у спілкуванні через соціальні мережі	75	75	25	25	
21	Я спілкуюсь в Інтернеті з носіями іспанської мови	31	31	69	69	
22	Я знайомий/а із соціальними мережами для вивчення іноземних мов	17	17	83	83	
23	Під час спілкування віддаю перевагу електронній пошті*	93	93	7	7	*на ці запитання у студенти дали декілька варіантів позитивних відповідей
24	Під час спілкування віддаю перевагу чатам*	38	38	62	62	
25	Під час спілкування віддаю перевагу голосовому сервісу Skype*	74	74	26	26	

На основі проведеного анкетування (даних таблиці) можна зробити висновок, що, хоч у абсолютної більшості студентів є власний комп'ютер, і всі вони мають доступ до Інтернету і здебільшого досить добре можуть ним користуватися (див. відповіді на запитання 1, 2, 5-10, 12, 18-20), а також мають достатньо виражені преференції щодо роботи в Інтернеті (див. відповіді на запитання 23-25), все ж таки ці студенти в більшості випадків залишаються на рівні «недосвідчених користувачів», особливо в сфері іншомовного (в нашому випадку – іспаномовного) Інтернету. Про це свідчать відповіді на запитання 3, 4, 11, 13-17, 21. Це означає, що для повноцінного і впевненого володіння комп'ютерними технологіями з метою застосування їх у процесі вивчення ІМ-2 (іспанської) студентам бракує певних знань, навичок та вмінь щодо користування таким засобом навчання, як Інтернет (особливо іспаномовний). Цей факт і обумовлює необхідність впровадження принципу подвійного занурення, тобто поєднання навчання мови з опануванням інформаційних технологій.

На практиці, беручи до уваги той факт, що користування ресурсами Інтернету для засвоєння ІМ-2 вимагає від студентів володіння вміннями і навичками як технічного, так і етичного характеру (оволодіння так званим *netiquette*, тобто етичними нормами користування Інтернетом), це означає, що невелику частину навчальних занять з мови рекомендується приділити навчанню саме технічної та етичної сторони роботи в Інтернеті: пояснити правила нетикету, показати і навчити, як встановити німецьку, французьку чи то іспанську розкладку клавіатури, як нею користуватись тощо. Слід навчити технологіям пошуку потрібних і корисних для вивчення другої іноземної мови Інтернет-ресурсів і надати студентам перелік основних критеріїв оцінювання таких ресурсів.

Слід зазначити, що згадані навички та вміння технічного і етичного характеру є важливими як для студентів, так і для певної категорії викладачів іноземних мов, які лише приступають до активного широкого використання ресурсів Інтернету у викладацькій роботі. Це було підтверджено результатами опитування, які проводила у 2005 році на форумі *Formespa* викладач Барселонського університету Мар Крус Піньол (*Mar Cruz Piñol*). Опитування проводилось в режимі он-лайн і стосувалось лише викладачів іспанської мови як іноземної, а запитання у запропонованій анкеті були багато в чому близькими до анкети, яка використовувалася нами.

Результати опитування були розміщені в Інтернеті на сторінці http://es.geocities.com/mar_cruz_pinol/usoInternetELE.html, яка, на жаль, вже недоступна. Однак на основі цих результатів дослідниця обґрунтовано стверджувала, що значна кількість викладачів іспанської мови різних європейських країн має ті ж самі проблеми у користуванні новітніми комп'ютерними технологіями, що й студенти (див. вище), тобто, їх володіння комп'ютерними технологіями обмежено найбільш розповсюдженими операціями на рівні недосвідченого користувача.

Саме тому таким важливим є принцип, який розглядається. Лише він може регулювати урахування вимоги про те, що для повноцінного

користування Інтернет-ресурсами студентам і, не в меншій мірі, викладачам іноземної мови слід сформулювати серію певних навичок та вмінь у цій сфері [178, с.56-57]. При цьому практична реалізація принципу для студентів означає те, що було зазначено вище: виділення невеличкої частини занять з мови на опанування знань, навичок та вмінь роботи в Інтернеті. Викладачі ж повинні оволодівати такими знаннями, навичками та вміннями або самостійно, або на спеціальних курсах, які організуються у деяких вищих навчальних закладах.

Опануванню, згідно з результатами проведеного анкетування, підлягають перш за все такі знання, навички та вміння:

1. Відтворювати чи продукувати іншомовні тексти з використанням німецької, французької, іспанської клавіатури, яка дещо відрізняється від англійської розкладки.
2. Володіти прийомами роботи з електронною поштою.
3. Вміти оформити підписку на листи розсилки.
4. Вміти вести пошук необхідних навчальних та автентичних матеріалів.
Щодо поняття «автентичність», ми дотримуємось позиції, що автентичними слід називати ті тексти, які створено для тих, хто володіє мовою як її носій, або ж, як правило, на рівні C1-C2. Всі інші тексти, якщо вони навіть створені носіями мови, але мають певні спрощення щодо лексико-граматичних характеристик, назвати «автентичними» не можна. Термін «умовно-автентичні» був би в цьому випадку більш доцільним.
5. Володіти прийомами оцінки знайдених матеріалів.
6. Вміти зберігати в пам'яті комп'ютера адреси потрібних в майбутньому сайтів.
7. Вміти копіювати та зберігати в пам'яті комп'ютера текстові, графічні, звукові та відео матеріали.
8. Знати базові правила нетикету.

Розглянутий принцип базується на загальнодидактичному принципі доступності, тому що вимога навчити студентів (і викладачів) ефективним засобом роботи в Інтернеті роблять Інтернет ресурси доступними для них в процесі викладання та вивчення ІМ-2.

Третій висунутий *принцип домінування проектних технологій* означає, що студенти мають використовувати Інтернет як джерело інформації і як засіб спілкування та співпраці (в межах власної навчальної групи або з представниками інших навчальних закладів в Україні та поза її межами, включаючи партнерів з інших країн, мова яких вивчається) з метою виконання проектних робіт. Метод проектів як «...сукупність прийомів, операцій оволодіння визначеною областю практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю, шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання» [154] дозволяє творчо застосувати мовний матеріал, перетворити заняття з іноземної мови на дискусію, дослідження, на творчий процес, у якому задіяні усі члени творчої групи, а також слухачі (інші студенти, викладачі), перед якими звітує група, яка виконувала той чи інший навчальний проект.

Останнім часом метод проектів набуває все більш широкого застосування у навчанні іноземних мов, про що свідчать публікації Н. Гальскової [57], Н. Коряковцевої [96], Н. Ніколаєвої [144], О. Полат [154] та інших. В практиці викладання іноземних мов проектна методика має значення в тому сенсі, що формує у студентів навички і вміння пошуку, збору, аналізу, систематизації і організації мовленнєвого і мовного матеріалу іноземною мовою у відповідності до власних потреб та інтересів. Такий тип роботи підвищує вмотивованість, відповідає індивідуальним інтересам і потребам кожного, дозволяє розвивати навички та вміння самостійної роботи. Результати проектів студенти презентують під час аудиторних занять. На основі цих презентацій відбувається їхнє обговорення. У такий спосіб продуктивні ВМД отримують природну основу, що дозволяє студентам відчувати себе більш впевнено і розкуто, інтенсивніше розвивати відповідні навички та вміння, формування

яких починається з рецептивних ВМД, задіяних під час пошуку в Інтернеті інформації для виконання проектних завдань.

Можна сказати, що розглянутий принцип підпорядковується загальнодидактичному принципу активізації та загальнометодичному принципу комунікативності (оскільки проектна методика є за самою своєю суттю однією з найбільш активних та комунікативних методик навчання мов [106; 112; 157; 195, с.30-35; 213; 219]).

Четвертий *принцип інтеграції у навчанні першої та другої іноземної мови* базується на тому, що володіння англійською мовою допомагає студентам, які вивчають ІМ-2, у використанні тих ресурсів Інтернету, які створені для носіїв англійської мови. Власне цей принцип і регулює вивчення ІМ-2 на основі та з опорою на ІМ-1 (див. *Вступ* та попередні підрозділи).

Через англійську мову студенти мають можливість познайомитися з великою кількістю навчальних електронних ресурсів в опануванні другої іноземної мови, які недоступні на рідній мові і на мовах, яких навчаються.

Цей принцип пов'язаний і з загальнометодичним принципом урахування рідної мови під час навчання іноземної, який, як раніше було сказано, у вивченні ІМ-2 перетворюється на принцип урахування рідної мови та ІМ-1. Він дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, семантизації мовного матеріалу тощо [119, с.52].

В плані засвоєння власне мовних реалій англійська мова в якості ІМ-1 допоможе швидше засвоїти цілий ряд лексико-граматичних явищ ІМ-2. Перенесення (трансфер) певних мовних вмінь і навичок забезпечує прискорене оволодіння ними в другій іноземній мові.

Постійне користування англомовними навчальними та інформаційними ресурсами Інтернету для вивчення ІМ-2 допомагає студентам також поглиблювати і вдосконалювати власні компетенції в ІМ-1, тобто англійській, наприклад, підсвідомо покращувати аудитивні та читацькі навички та вміння в англійській мові.

П'ятим принципом є *принцип розвитку міжкультурної компетенції через Інтернет-пошук*, який вимагає, щоб студенти постійно розширювали через Інтернет своє знайомство з соціально-культурними реаліями іншомовних країн, в тому числі (при наявності можливостей) розширювали коло власних фонових соціально-культурних знань через безпосереднє Інтернет-спілкування з носіями мови, якої навчаються.

Соціально-політичні й економічні реалії суспільного розвитку впливають не лише на статус сучасних нерідних, в тому числі й іноземних мов, але й на функції, які виконуються ними в суспільстві. Сьогодні ці функції в узагальненому плані можна сформулювати наступним чином: *встановлення взаємопорозуміння між народами – носіями різних мов і культур; забезпечення доступу до різноманітності світової політики і культури (в широкому розумінні), в тому числі за допомогою інформаційних технологій*. Мова, отже і мовна освіта, виступають в якості важливого інструменту успішної життєдіяльності людини в полікультурній і мультилінгвальній людській спільноті [54, с.8].

Соціальне замовлення суспільства щодо підвищення ролі іноземної мови як джерела знань про країну та світ вимагає володіння не лише іноземною мовою, але й набуття відповідних міжкультурних компетенцій. Саме тому ЗЄР висуває *головною метою навчання мови* сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [78, с.1].

Такий підхід знайшов своє відображення у концепціях міжкультурного та соціокультурного навчання іноземних мов. Тому одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов у вищій школі визнається формування у студентів важливої складової іншомовної комунікативної компетенції – соціокультурної/міжкультурної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про

норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати власну поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

У контексті формування соціокультурної/міжкультурної компетенції (за О. Бігич [26], Н. Бориско [31], С. Боднар [29], Л. Васильєвою [38], Н. Гальською [53], С. Плотницькою [153], Л. Смеляковою [177], Л. Скалій [173] та іншими авторами) студенти повинні набути вміння працювати з інформаційно-довідковими (словники, атласи, енциклопедичні довідники, інформаційні буклети, навчально-довідкові видання і т.ін.), рекламно-довідковими, газетно-журнальними матеріалами, художньою літературою, Інтернет-файлами й електронною довідковою літературою, автентичними аудіо та відеоматеріалами і використовувати їх при виконанні культурознавчих і лінгвокраїнознавчих завдань і для особистісно-пізнавальних цілей.

Наявність в Інтернеті інформаційних, довідкових, аналітичних та інших матеріалів соціального і культурологічного змісту як рідною мовою, так і мовами, якими студенти володіють і які вони вивчають, надає можливість краще пізнати іншу культуру через ознайомлення з безмежною кількістю таких інформаційних джерел.

Завдяки ресурсам Інтернету студенти можуть усвідомити позитивну сторону того, що вони вже певною мірою володіють не лише ІМ-1, а й інформацією про суспільство, народи, які користуються для спілкування англійською мовою. Ці знання, вміння і навички щодо стандартів комунікативної поведінки [70; 189; 190-191], які вони отримали в процесі засвоєння ІМ-1, з відповідною корекцією переносяться на ІМ-2.

Як приклад важливих відмінностей можна привести систему особових займенників англійської, іспанської, російської та української мов. Соціально-етичний аспект уживання в англійській мові займенника II особи (*you*) докорінно відрізняється від уживання іспанських займенників II і III особи (*tú, usted*). В свою чергу, правила використання в російській і українській

мовах займенників «ти» і «Ви» також відрізняється від їхнього використання як в іспанській, так і в англійській мовах.

Н. Гальскова і Н. Гез зазначають, що різноманітність мов і культур розглядається зараз як один з найцінніших елементів світової та європейської культурної спадщини і як філософія міжкультурної соціальної взаємодії в будь-якому полікультурному і мультилінгвальному середовищі. В політичній сфері також все більше усвідомлюється той факт, що розмаїття мовних спільнот і культур, будучи унікальним надбанням, в перспективі має перетворитись із фактора, що заважає діалогу між представниками різних культур, в засіб спільного порозуміння і збагачення [54].

У такому порозумінні та збагаченні безмежні культурні ресурси Інтернету можуть відіграти неабияку роль. В цілому ж, принцип розвитку міжкультурної компетенції через Інтернет-пошук перекликається із загальнодидактичними принципами виховуючого навчання та свідомого навчання і підпорядковується загальнометодичному принципу комунікативності, оскільки тільки розвиток успішний іншомовної соціокультурної/міжкультурної компетенції може забезпечити успішне оволодіння іншомовною комунікацією [4; 5; 21; 43; 93; 119; 179; 181; 218; 219; 222; 235].

Шостим із виділених принципів є ***принцип навчальної автономії у роботі з Інтернетом***. Слідування цьому принципу означає, що навчальна діяльність студентів в Інтернеті має бути індивідуалізованою в межах виконання різноманітних навчальних проектних робіт та інших завдань другою іноземною мовою. Щодо самого поняття автономії, то ми дотримуємось наступного її розуміння: «Автономія – це здатність брати на себе і нести відповідальність за процес власного навчання» [257].

Необхідність висування цього принципу пов'язана з тим, що, працюючи в Інтернеті для виконання навчальних завдань, студент не може не бути в більшій або меншій мірі автономним (він працює наодинці з комп'ютером). Крім того, лише в умовах автономії можлива індивідуалізація навчального процесу, тим більше необхідна, коли іноземної мови навчають як

спеціальності. Але обсяг, ступінь цієї автономіє потребує методичного визначення [256].

Питання автономії студентів під час вивчення іноземної мови розглядалось з різних аспектах багатьма дослідниками: Н. Бориско [32], Г. Бурденюк [35], Н. Коряковцевою [96], Г. Романовою [168], І. Шайдур [201], І. Шимко [202], D. Healey [247-248], Н. Holec [256-257], D. Little [276-277] та ін. На основі аналізу їх досліджень можна виділити чотири моделі педагогічної взаємодії викладача зі студентами: обмежена автономія, напівавтономія, частково обмежена автономія і повна автономія студента.

Відповідно до завдань нашої роботи актуальними для нас є два останніх види автономії, тобто «частково обмежена автономія» і «повна автономія», оскільки два перших види не є власне автономією, а лише різними ступеннями наближення до неї. Індивідуальна ж робота з комп'ютером без реальної автономії просто неможлива (див. вище). Однак на початковому етапі вивчення другої іноземної мови досягти повної автономії студентів під час роботи з ресурсами Інтернету також неможливо, оскільки вона досягається лише за умови наявності відповідного навчально-методичного забезпечення і організованого відповідним чином навчального процесу (як у дистанційному навчанні [79; 157; 158; 195-196]). Тому основним видом автономії на тому етапі, для якого призначена методика навчання, що розробляється нами, має бути *частково обмежена автономія* [108, с.9].

У цьому плані можна навести приклади деяких досліджень, які показують, що більш ніж 50% студентів першого курсу незадоволені власною самостійною навчальною діяльністю (навчальною автономією) – адже в середній школі самостійній навчальній діяльності приділяється значно менше уваги, аніж цього вимагає участь у навчальному процесі вищої школи [201; 202]. Проблему ефективної самостійної навчальної діяльності студентів та її організацію умовно можна поділити на три компоненти: мотиваційний, організаційний та операційний. Безсумнівним є той факт, що без мотивації

будь-які навчальні дії викладача не будуть достатньо ефективними. Можна зробити посилання на думку О. Вербицького, який вважає, що характерним напрямком підвищення ефективності самостійної роботи та навчання взагалі є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент може зайняти активну особистісну позицію та в найбільш повній мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності [42; с.45]. Саме тому, що на початковому етапі ще потрібно підвести студентів до того, щоб вони перетворилися на таких суб'єктів, і потрібна *частково обмежена навчальна автономія, коли студенти працюють (в тому числі в Інтернеті) цілком самостійно, але їх працю організовує викладач.*

Дослідники виділяють *три основні напрямки організації самостійної роботи студентів* у навчанні іноземних мов, щоб вона змогла перерости в їх повну навчальну автономію на основі частково обмеженої. *Перший напрямок* передбачає ряд заходів організаційного та адміністративного характеру, що зводяться до впорядкування навчальних планів, створення графіків самостійної роботи, рівномірного розподілу навчального навантаження, вивчення бюджету часу студента, збільшення часу на самостійне опрацювання навчального матеріалу тощо. *Другий напрямок* характеризується потребою створення системи організації та управління самостійною навчальною діяльністю шляхом розвитку у студентів умінь самостійної розумової праці. *Третій напрямок* передбачає створення ефективних видів дидактичного матеріалу для підтримки самостійної роботи, до яких відносяться: пам'ятки, картки, технічні засоби навчання, контроль за виконанням самостійної роботи тощо. Взагалі, перелічені напрямки організації самостійної роботи і досягнення студентами певного рівня навчальної автономії характеризуються пошуками шляхів управління самостійною роботою з метою інтенсифікації навчального процесу [35, с.21], і врахування всіх них передбачається принципом, який розглядається.

В цілому ж принцип навчальної автономії студентів у роботі з Інтернетом був висунутий на основі принципу творчої навчальної автономії,

який О. Тарнопольський [184-186] вважає загальнометодичним для вищої школи. Саме цьому загальнометодичному принципіві він і підпорядковується.

Таким чином, все викладене призводить до загального висновку, що процес навчання ІМ-2 (німецької, французької чи іспанської після англійської) має базуватися на загальнодидактичних і загальнометодичних принципах, які є умовою успішності навчального процесу з використанням будь-якої методики навчання. Однак, залучення до навчання іноземних мов ресурсів Інтернету вимагає доповнення загальноприйнятого переліку принципів додатковими специфічними принципами, дотримання яких забезпечує успішність користування ІКТ і, в першу чергу, Інтернет-ресурсами під час навчання ІМ-2 після основної англійської. Такими специфічними принципами є:

- 1) принцип випереджаючого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності;
- 2) принцип подвійного занурення;
- 3) принцип домінування проектних технологій;
- 4) принцип інтеграції у навчанні першої і другої іноземної мови;
- 5) принцип розвитку міжкультурної компетенції;
- 6) принцип навчальної автономії.

Однак орієнтування на згадані специфічні принципи буде невиправданим, якщо не буде усвідомлене основне – використання сучасних інформаційно-комунікаційних Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов взагалі і других та наступних мов зокрема не повинно ставати самоціллю, не повинно перекреслювати тих наробок і методичних знахідок, на які багата вітчизняна методична наука. Перевантаження навчального процесу новітніми технологіями та надмірне захоплення використанням ресурсів Інтернету у навчанні ІМ-2 може призвести до небажаних негативних результатів: у тих, хто навчається, можуть з'явитись тенденції до гіперактивності у віртуальній мережі або ж, навпаки, – розвипитись фобії стосовно роботи у віртуальному

середовищі. Як перша, так і друга тенденція є вкрай небажаними. Тому необхідно планувати навчальний процес таким чином, щоб звертання до ресурсів Інтернету викликало у студентів лише позитивні емоції, дозволяло відчувати постійний прогрес у вивченні іспанської мови, надихало на творчість.

Саме цьому потрібно керуватися ще одним, сьомим, принципом і навіть визначити його провідним. Це принцип **дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету**. Він означає, що такі ресурси доцільно використовувати лише тоді, коли те чи інше загальнодидактичне або суто методичне завдання у навчальному процесі тільки за допомогою ресурсів Інтернету можна вирішити найкращим чином: з найбільш високими результатами, з найменшими зусиллями всіх учасників навчального процесу і в найкоротший термін. Їх ні в якому разі непотрібно використовувати заради них самих або коли теж саме завдання може бути рівноуспішним, або навіть краще вирішено більш традиційними засобами (наприклад, не варто змушувати студентів читати іншомовний текст у мережі Інтернету, коли той же самий текст є доступним для них у друкованому варіанті).

Останній висунутий принцип підпорядковується не загальнодидактичним та загальнометодичним принципам, а вже раніше згаданому принципу необхідності, який був сформульований у комп'ютерній лінгводидактиці.

Всі висунуті принципи є взаємопов'язаними між собою, як це показано на Рис. 3.



Рис.3. Система взаємозв'язків принципів навчання ІМ-2 (іспанської) після ІМ-1 (англійської) з використанням ресурсів Інтернету

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Усе вищевикладене в Розділі 1 дає підставу для формулювання ряду **висновків:**

В період розгортання глобалізаційних процесів різко зростає потреба у володінні декількома іноземними мовами. Оскільки основною мовою міжнародного спілкування є англійська мова, постає питання про вибір для вивчення наступних іноземних мов міжнародного значення. Другою за важливістю після англійської у міжнародному спілкуванні є іспанська мова. Саме вона має зайняти місце однієї з найбільш розповсюджених для

викладання в українських мовних ВНЗ в якості другої іноземної мови. Вивчення іспанської мови як другої іноземної має базуватися на володінні ІМ-1, якою зазвичай є англійська мова. Але відповідної методики навчання ІМ-2 (іспанської) після ІМ-1 (англійської) ще не існує. Її створення є нагальним завданням для оптимізації навчального процесу в українській мовній вищій школі.

Створення такої ефективної методики може і повинно спиратися на широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Всесвітня інформаційна мережа Інтернет містить достатню кількість навчальних засобів для опанування іноземними мовами і, в першу чергу, іспанською, котра користується найбільшою популярністю після англійської мови. Ресурси Інтернету, що використовуються для навчання іспанської мови як ІМ-2, є специфічними засобами навчання ІМ, які здобуваються у Всесвітній Мережі і пристосовуються для вивчення цієї мови. Ці ресурси здатні суттєво оптимізувати, інтенсифікувати та активізувати процес навчання ІМ-2.

У процесі навчання ІМ-2 після англійської з використанням ресурсів Інтернету слід спиратися на ряд принципів, які стосуються використання ресурсів тих матеріалів, що розміщені в Інтернеті. Ці принципи підпорядковані загальнодидактичним та загальнометодичним принципам, але відображають специфіку навчання ІМ-2 з використанням ресурсів Інтернету. Дотримання згаданих принципів дозволить зняти низку труднощів, які неодмінно з'являються під час звернення до інформаційної мережі Інтернету. Труднощі ці пов'язані в першу чергу із самою природою Інтернету, де переважна більшість матеріалів передбачає ознайомлення з ними на рецептивному рівні. Тому першим принципом під час навчання іспанської мови як ІМ-2 з використанням ресурсів Інтернету має стати *принцип випереджаючого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності*.

Без володіння вміннями і навичками роботи з комп'ютерною технікою і, перш за все, з ресурсами Інтернету, студенти не зможуть ефективно використовувати всі його безмежні можливості. Тому паралельно з навчанням

іспанської мови слід забезпечити студентів необхідним інструментарем та інформацією щодо раціонального користування ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Це обумовлює необхідність *принципу подвійного занурення* як в іспанську мову, так і у сферу інформаційних Інтернет-технологій.

Робота з навчальними ресурсами Інтернету має бути організована на засадах активізації навчальної діяльності студентів, забезпечення її комунікативного характеру та індивідуалізації цієї діяльності, причому самі студенти повинні відчувати відповідальність за результати своєї діяльності. Це досягається за рахунок дотримання таких принципів як *принцип домінування проектних технологій* і *принцип навчальної автономії*.

Навчання у мовних вишах ІМ-2 після, на основі і з опорою на англійську мову має регулюватися *принципом інтеграції у навчанні першої і другої іноземної мови*. Його дотримання дозволяє студентам суттєво полегшити процес оволодіння ІМ-2 за допомогою ресурсів Інтернету, одночасно даючи їм змогу удосконалювати свої навички та вміння в англійськомовних ВМД під час засвоєння другої іноземної мови.

Важливим моментом у навчанні ІМ-2 після англійської є те, що під час її опанування студенти зустрічаються з новими для них культурними і соціокультурними явищами, які відрізняються від тих, що відомо їм з курсу англійської мови. Урахування і впровадження *принципу розвитку міжкультурної компетенції* під час роботи над засвоєнням ІМ-2 на базі ІМ-1 через ресурси Інтернету стає додатковим стимулом до формування полікультурної і полілінгвальної особистості.

Нарешті, всі шість названих принципів підпорядковані провідному *принципу дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету*, який регулює, коли взагалі звертання до таких ресурсів у навчальному процесі є необхідним, а коли – зайвим або навіть шкідливим.

Основні результати дослідження, викладені у цьому розділі, знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [125; 126; 128; 129; 130; 138; 140; 284; 285].

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

2.1. Відбір Інтернет-матеріалів для навчання другої іноземної мови

Для впровадження у навчальний процес ресурсів Інтернету слід визначитися з тими Інтернет матеріалами, що добираються, виходячи з *цілей і завдань*, які встановлюються для кожного з етапів викладання ІМ-2. Відбір Інтернет матеріалів для навчального процесу – це власне добір **змісту навчання** (звичайно, не всього, а лише тієї його частини, з якою студенти працюють в Інтернеті). Такий добір, як і будь-який добір змісту навчання, повинен бути підпорядкованим певним правилам, тобто критеріям, або принципам.

Питанням відбору змісту навчання займалося дуже багато дослідників. Серед робіт, які були опубліковані лише в останні десятиріччя, доцільно назвати праці таких авторів, як І. Бім [23], М. Бовтенко [28], Н. Бориско [31], В. Бухбіндер [36], Н. Гальскова [53], Б. Лапідус [101], Р. Мартинова [117], Ю. Пассов [150], В. Редько [163], В. Скалкін [174], О. Тарнопольський [185] та інші. Можна перелічити і чимало робіт, присвячених виділенню критеріїв добору [43; 70; 145, с.6-7; 151].

Однак стосовно навчання власне іспанської мови як ІМ-2 після англійської це питання практично не вивчене. Ми не можемо назвати жодної публікації, що була б присвячена саме названій проблемі.

Якщо йдеться про добір Інтернет-матеріалів для навчання ІМ взагалі, то тут публікацій суттєво більше. Можна зробити посилання на роботи Е. Азімова [4], О. Алексеєвої [5], М. Бовтенко [28], Л.Владімірової [59],

А.Карпова [85], Ю.Пасова [151], В. Редька [163], О. Тарнопольського [185] та деяких інших.

Але, знов-таки, перелічені публікації не стосуються навчання ІМ-2, тим більше іспанської мови як ІМ-2 після англійської як ІМ-1, що обумовило необхідність того аналізу, який проводиться у цьому підрозділі.

На початок розгляду питання слід зазначити, що зміст Інтернет-матеріалів, які добираються, має забезпечити наближення до головної мети навчання ІМ-2, тобто досягнення такого рівня комунікативної компетенції, яка дозволяє майбутньому перекладачеві вільно спілкуватись і виконувати *медіаційні* функції в будь-яких сферах діяльності (особиста, публічна, професійна, освітня) і у будь-яких мовленнєвих ситуаціях (місце, час, установа/організація, дійові особи, об'єкти, операції, тексти в тій чи іншій ситуації тощо) [78, с.45-46].

Але мета, яка вказана вище, є кінцевою для навчання. В умовах нашого дослідження, що було пов'язане з навчанням ІМ-2 тільки на *початковому етапі* (див *Вступ* і *Розділ 1*), слід говорити лише про проміжну мету. Вона, як також було вказано раніше, зводиться до виведення студентів на підрівень А2 за ЗЄР [78, с.26-27] у їхній комунікативній компетенції другою іноземною мовою. Що саме передбачає цей рівень вже було детально обговорено, на основі ЗЄР, у підрозділі 1.2 *Розділу 1* (див. табл. 4). Але вище в цій роботі не давалася характеристика початкового етапу в навчанні другої іноземної мови студентів мовних спеціальностей (після англійської). Таку характеристику неодмінно потрібно дати в цьому підрозділі, оскільки саме від неї буде залежати, які саме Інтернет-матеріали припустимо та доцільно добирати.

Вивчення другої іноземної мови (після англійської як ІМ-1) зазвичай починається з другого семестру I курсу і продовжується до кінця дев'ятого семестру V курсу [159; 164; 165]. Воно починається з «нульового» рівня, тобто в абсолютній більшості випадків студенти до цього моменту зовсім не вивчали ІМ-2 [159]. Саме тому початковий етап є дещо розтягнутим; вважається, що він продовжується протягом трьох семестрів: з другого

семестру I курсу і до кінця четвертого семестру II курсу [159]. Таке «розтягнення» початкового етапу на три семестри є цілком методично виправданим. По-перше, протягом всього цього періоду кількість годин аудиторних занять не є дуже великою, хоча її можна вважати достатньою. В Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля, де ми проводили дослідження, це 4 години на тиждень (два двогодинних заняття), 72 години на II семестр I курсу; 6 годин на тиждень протягом обох семестрів II курсу, тобто 288 аудиторних годин на три семестри. По-друге, продовжена, але дуже ретельна робота на початковому етапі дозволяє рухатися значно швидше на наступних етапах: присвятити III курс досягненню рівнів B1 та B2, IV курс – рівня C1, виходячи на V курсі на рівень C2 (78, с.26-27]), тобто досягаючи до кінця навчання приблизно той же рівень володіння ІМ-2, який у мовних ВНЗ вимагається досягнути для володіння ІМ-1 (див. [147; 159; 160]).

Саме для таких умов розроблялася цільова для нашого дослідження методика і саме з них потрібно було виходити, створюючи підходи для добору Інтернет-матеріалів.

Виходячи з наданої характеристики початкового етапу, можна зробити висновок, що на ньому основну увагу під час аудиторних занять з другої іноземної мови слід приділяти формуванню і розвитку в першу чергу *продуктивних* видів мовленнєвої діяльності студентів (говоріння і письмо). За влучним виразом О. Тарнопольського, тих, хто навчається, слід «розговорити» [185, с.17].

Така робота з формування продуктивних ВМД відбувається на основі відібраного мінімізованого мовного і мовленнєвого матеріалу, за умови, що студенти вже ознайомлені з ним на рецептивному рівні. Попереднє рецептивне засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, який в подальшому підлягає усному (говоріння) і письмовому (письмо) опрацюванню в аудиторних умовах для формування і розвитку навичок та вмінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, відбувається під час як аудиторної, так і самостійної роботи студентів в позааудиторний час.

Оскільки навчальний матеріал для формування продуктивних видів мовленнєвої діяльності попередньо має бути опрацьований студентами через рецепцію, тобто матеріали для читання та аудіювання є його єдиним джерелом, визначенню і відбору таких матеріалів для формування рецептивних видів мовлення (та продуктивних видів на їх основі) має приділятися особлива увага. На це вказують і деякі методисти, які підкреслюють особливу значущість правильного добору змісту навчання та навчальних матеріалів для аудіювання та читання [89; 114; 212; 214; 221; 239; 267; 291].

При відборі такого змісту і матеріалів слід виходити ще й з того, що у викладачів другої іноземної мови, які працюють в українських навчальних закладах, дуже обмежені можливості доступу до якісних зразків звукових і друкованих (письмових) матеріалів для формування вмінь і навичок в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Певний набір таких матеріалів пропонують підручники, які супроводжуються фонетичними додатками, і навчальні ресурси на оптичних носіях, які носять назву електронного навчально-методичного засобу у вигляді підручника або навчального посібника [163].

І тих, і інших для навчання другої іноземної мови студентів мовних спеціальностей вкрай не вистачає, про що вже йшлося у *Вступі* та попередньому розділі. Що ж стосується до згаданих електронних навчально-методичних засобів, то їх створенням займаються, як правило, спеціалісти з інформаційних технологій, а не фахівці-методисти з навчання ІМ. В силу цього, такі засоби на оптичних носіях не можуть в повній мірі забезпечити належний рівень викладання ІМ-2, оскільки нав'язують викладачеві власні методичні підходи, з якими він не завжди може погодитися і дотримуватися їх, оскільки вони нерідко вступають у протиріччя як з суто методичними вимогами, так і з реальністю навчального процесу.

В цих умовах тільки Інтернет, де відбір проводить сам викладач з урахуванням усіх існуючих методичних вимог і свого усвідомлення

конкретної навчальної реальності в академічній групі, в якій він викладає, у змозі забезпечити його достатньою кількістю якісних матеріалів для навчання іспаномовної рецепції (читання та аудіювання) та іспаномовної продукції на її основі.

З усього викладеного можна зробити два важливих висновки:

- 1. Ті Інтернет-матеріали (ресурси), які добираються для навчання ІМ-2 студентів мовних спеціальностей на початковому етапі (тобто ті ресурси, з якими безпосередньо будуть працювати самі студенти), мають включати дві основні їх категорії: а) ті, які головним чином служать для розвитку рецептивних ВМД (читання та аудіювання) і можуть у подальшому використовуватися як база, відправна точка для розвитку продуктивних ВМД (говоріння та письма) на своїй основі і б) ті, які головним чином служать для розвитку продуктивних ВМД (в основному, письма) і лише опосередковано допомагають у розвитку рецептивних ВМД (електронна пошта, форуми, чати, Skype та інші).**
- 2. Перша категорія-Інтернет матеріалів/ресурсів, безумовно, повинна суттєво переважати в процесі добору: а) із-за вже неодноразово згаданого пріоритету рецептивних ВМД, на основі яких продуктивні види тільки і можуть розвинути; б) із-за того, що на початковому етапі вивчення ІМ-2 ще неможливо розраховувати на активне користування студентами іншомовними форумами, чатами і т. ін., хоча принаймні з другої половини початкового етапу обмежене користування цими засобами вже стає можливим; в) із-за того, що ресурси першої категорії займають значно більше місця в Інтернеті, тобто їх можливо добирати в суттєво більшій кількості ніж ресурси другої категорії.**

Крім цих двох категорій Інтернет-матеріалів/ресурсів обов'язково повинна добиратися ще і третя категорія, але вона призначена не тільки для студентів, але й для постійного звертання до них самого викладача з метою отримання різних довідок. Мається на увазі те, що можна назвати інструментальними Інтернет-ресурсами. До них належать електронні

словники, довідники (наприклад, граматичні), енциклопедії (для отримання лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, історичної та іншої інформації) і тому подібні ресурси.

Нарешті, є ще й четверта категорія Інтернет-матеріалів/ресурсів, яка призначена тільки для викладача і також підлягає добору. **Це ті ресурси, які дають викладачеві теоретичну та (головне) практичну, методичну та інформаційну допомогу в організації і проведенні курсу ІМ-2 взагалі та роботи студентів в Інтернеті в межах цього курсу зокрема.** Важливість таких Інтернет-ресурсів для ефективної організації навчального процесу дуже велика, оскільки вони, як правило, містять найсучаснішу інформацію, яка, коли вона враховується викладачем, дає йому змогу працювати на найбільш просунутому рівні найсучасніших методичних досягнень.

Відповідно до сказаного, ці ресурси можна розділити на чотири підкатегорії, тобто категорії другого порядку: 1) загальнометодичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання іноземних мов взагалі; 2) методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови взагалі; 3) методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови як ІМ-2, включаючи студентів мовних спеціальностей ВНЗ і в тому числі після англійської мови (розподіляти ці ресурси на три окремих підкатегорії абсолютно недоцільно, оскільки до кожної з них потрапить дуже мало матеріалів); 4) методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови з використанням комп'ютерів взагалі та Інтернету зокрема (їх також недоцільно ділити на окремі дрібні підкатегорії, оскільки знов-таки в кожну з цих окремих підкатегорій зможуть потрапити дуже мало ресурсів).

Можна виділити ще одну, п'яту, підкатегорію, до якої увійдуть іншомовні ресурси не власне методичного, а суто інформаційного характеру – наприклад, країнознавчі. Це ті ресурси, які використовує сам викладач (наприклад, щоб роздрукувати певні навчальні тексти та принести їх до

аудиторії) без залучення студентів до роботи з ними саме як з Інтернет-ресурсами (тобто, коли вони з якихось причин використовуються самим викладачем, але вилучаються ним з вищевизначеної першої та другої категорій Інтернет-матеріалів).

У цьому підрозділі, як і в дисертації взагалі, з останньої категорії Інтернет-ресурсів будуть розглядатися підкатегорії з другої по п'яту включно, а перша підкатегорія далі аналізуватися не буде. Це пов'язане з тим, що в ході нашого дослідження матеріали, які належать до цієї категорії ніяк не добиралися, оскільки вони знаходяться поза межами нашої роботи. Крім того, такі матеріали повинен добирати кожний викладач індивідуально, залежно від того, наскільки широким є коло його загальнометодичних інтересів.

Таким чином, висновком із усього викладеного вище є твердження про те, що для навчання студентів мовних спеціальностей вищів ІМ-2 на початковому етапі з використанням ресурсів Інтернету потрібно добирати такі ресурси принаймні за чотирма категоріями та чотирма підкатегоріями:

1. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити в основному для розвитку їх рецептивних ВМД (читання та аудіювання), хоча вони можуть використовуватися і служити ще й як база, відправна точка для розвитку продуктивних ВМД (говоріння та письма) у тих, хто навчаються.
2. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити головним чином для розвитку їх продуктивних ВМД (в основному, письма) і лише опосередковано допомагати в розвитку рецептивних ВМД тим, хто навчаються.
3. Ті Інтернет ресурси, які будуть використовуватися в однаковій мірі студентами і викладачем і можуть бути названі інструментальними.
4. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися тільки викладачем і служити для надання йому теоретичної та практичної, методичної та інформаційної допомоги в організації і проведенні курсу другої іноземної мови та роботи студентів в Інтернеті в межах цього курсу.

Цей вид ресурсів поділяється ще на чотири підкатегорії, матеріали з яких також підлягають обов'язковому добору:

- а) методичні Інтернет-ресурси для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови взагалі;
- б) методичні Інтернет ресурси для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови як ІМ-2;
- в) методичні Інтернет ресурси для оптимізації викладання німецької, французької чи іспанської мови з використанням комп'ютерів та Інтернету;
- г) іншомовні Інтернет ресурси інформаційного характеру, до яких звертається тільки викладач для знаходження додаткових навчальних матеріалів з метою їх роздрукування та використання в аудиторній роботі зі студентами.

Наведене вище є **класифікацією** тих Інтернет ресурсів, які можуть використовуватися в процесі навчання ІМ-2 студентів мовних спеціальностей на початковому етапі. Цю класифікацію можливо назвати **функціональною**, оскільки вона побудована на основі виділених *функцій* тих чи інших видів Інтернет ресурсів у навчальному процесі. Звичайно, можливо проводити таку класифікацію і на інших засадах, але для умов нашого дослідження вона була найбільш прийнятною, тому що дозволяла наочно показати, для чого передбачається використовувати той чи інший Інтернет ресурс у навчальному процесі. Таким чином, запропонована класифікація створила підґрунтя для практичного добору Інтернет-матеріалів.

Але перш ніж реально проводити такий добір, необхідно було, як уже відзначалося на початку цього підрозділу, виділити його *критерії*, які б цілком задовольняли умовам навчання (курс німецької, французької чи іспанської мови як ІМ-2 після англійської як ІМ-1 на початковому етапі у мовних ВНЗ), і повністю відповідали прийнятій нами функціональній класифікації ресурсів, що добираються. Щоб виділити такі критерії для специфічних досліджуваних умов викладання (див. вище) спочатку необхідно

проаналізувати ті критерії добору Інтернет-ресурсів, які вже існують у методичній літературі (див. посилання на початку підрозділу). Такий аналіз є потрібним, щоб з'ясувати, чи не можуть критерії, висунуті іншими авторами, бути *приспособленими* до досліджуваних умов, оскільки, як вже говорилося вище, критеріїв добору Інтернет-ресурсів, розроблених спеціально для конкретних умов навчання, що розглядаються у цій роботі, в літературі знайти не вдалося.

Одним з небагатьох авторів, який розробив критерії добору Інтернет-сайтів, є Грегоріо Бланко Мартін (Gregorio Blanco Martín) [220]. Він рекомендує, обираючи сайти, звертати увагу на:

1. Автора сайту (наявність інформації про автора чи установу, яка створила сайт);
2. Дату останнього оновлення і наявність інформації про кількість відвідувань з моменту розміщення в Інтернеті;
3. Наявність вказівки про те, для якої аудиторії призначена інформація на сайті (вказівка на професійну спрямованість інформації);
4. Точність і об'єктивність інформації (чи не просліджується в ній політична, культурна, релігійна чи інша тенденційність);
5. Мету інформації, що надається (намагання продати продукт, переконати в чомусь читача, захистити певну позицію, надати пояснення чи інформацію).

Інший автор [289] надає у своїй роботі рекомендації/критерії щодо використання Інтернет-ресурсів у дослідницькій роботі, і ці критерії можуть бути екстрапольовані на добір Інтернет ресурсів і для навчального процесу:

Авторитетність джерела:

1. Хто є автором інформації?
2. Чи містить веб-сторінка конкретну адресу-посилання для зв'язку з автором?
3. Чи існує інформація про рівень компетентності автора? (Задайте пошук та знайдіть в Інтернеті інші статті цього ж автора).

Точність інформації:

1. Якими є джерела тієї інформації, що розміщено на сайті?
2. Наскільки грамотною є мова статті чи інформації? (Публікація не повинна містити орфографічних, синтаксичних та інших помилок).

Об'єктивність/суб'єктивність висловлювань:

1. Чи маєте Ви змогу вирішити, є стаття об'єктивною чи суб'єктивною?
2. Чи розглядається проблема з різних точок зору?
3. Чи можете Ви назвати організацію, якій належить цей веб-сайт чи яка його спонсорує?

Оновлення інформації:

1. Чи можна знайти дату написання статті?
2. Чи є можливість з'ясувати дату розміщення цієї статті на сайті?
3. Чи є можливість визначити, коли в статтю вносились зміни, і чи було такі зміни зроблено?
4. Якщо на сторінці є гіперпосилання, то чи працюють вони? (Виберіть будь-які три посилання та перевірте це).
5. Чи є оригінальним зміст статті?
6. Чи є корисною для Вас та Вашого дослідження ця інформація?

Можна перелічити ще деякі наукові праці, які висувають певні аналогічні критерії добору або самих Інтернет-матеріалів, або інших видів матеріалів, але надані авторами критерії можуть бути екстрапольовані на Інтернет ресурси [54; 61; 120; 149; 189; 194]. Всі такі критерії, безумовно, повинні бути врахованими і в нашому дослідженні. Але всі вони, з точки зору цього дослідження, мають один і той самий основний недолік, який є притаманним двом наборам критеріїв, що були наведені вище. Такі критерії є занадто загальними, щоб хоча до деякої міри задовольнити тим специфічним умовам навчання, що досліджуються у нашій роботі. Це повертає нас до необхідності висунути власні суто специфічні критерії.

Оскільки прикладом другої іноземної мови, яка вивчається на основі англійської була іспанська мова, надалі ми пропонуємо специфічні критерії саме з урахуванням лише однієї ІМ-2, а саме іспанської.

Перший з них є досить самоочевидним. Його можна сформулювати як **відповідність Інтернет-ресурсів, які добираються, референтним рівням вивчення іспанської мови на кожному з етапів навчання. Референтні рівні** визначають ті *тематичні поля*, які повинні відпрацьовуватися у мовному курсі. Ці поля включають тематику спілкування та основні поняття, на яких така тематика базується. Наприклад, якщо тематикою для спілкування є «*Людина, її зовнішність та фізичний стан*», то до тематичного поля, крім самої названої теми, увійде основні пов'язані з цією темою поняття, такі як «*голова*», «*рука*», «*вмиватися*», «*робити зачіску*», «*народжуватися*», «*вмирати*» та багато інших. У зв'язку з тим, що дуже багато, якщо не все, у змісті навчання та практичній організації навчального процесу залежить саме від виділених для кожного з етапів навчання тематичних полів, то висунутий критерій по суті означає, що ресурси, які добираються, повинні повністю відповідати добраній для навчання тематиці та тим основним іншомовним поняттям, які у межах цієї тематики відпрацьовуються.

Оскільки нас цікавить лише початковий етап навчання іспанської мови як ІМ-2 (підрівні А1 та А2), то для того, щоб визначитися, які Інтернет-ресурси добирати для цього етапу, потрібно чітко визначитися, якими є референтні рівні та тематичні поля для підрівнів володіння іспанською мовою А1 та А2.

ЗЄР чітко окреслюють чотири основні сфери діяльності людини, на які слід орієнтуватись у навчальному процесі (особиста, публічна, професійна, освітня). Виходячи з них, наводяться наступні дескриптори усного спілкування для підрівнів А1 та А2 володіння будь-якою іноземною мовою (в тому числі іспанською як ІМ-2):

Підрівень А1 (інтродуктивний) передбачає, що той, хто навчається, може спілкуватись простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є, ініціювати і підтримувати розмову простими репліками при задоволенні нагальних потреб або на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати лише дуже обмежений, повторюваний, лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.

Підрівень А2 (виживання) На цьому рівні знаходиться більшість дескрипторів із соціальними функціями: *вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання; вітати людей, запитувати, як у них справи та реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що вони роблять на роботі та у вільний час; запрошувати і відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватися* [78, с.33-34].

На основі цих дескрипторів іспанські дослідники в праці «Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español» («Навчальний план інституту Сервантеса: Референтні рівні для іспанської мови») [288] якби не першими в Європі виділили референтні рівні для всіх шести (за ЗЄР) підрівнів володіння іспанською мовою як іноземною. Наведемо лише один з них, включений у цю працю (*Розділ 9*). Він стосується вже згаданого тематичного поля «*Людина, її зовнішність та фізичний стан*», що призначене для опрацювання для досягнення підрівнів володіння А1 та А2, які нас цікавлять (див. Табл. 4).

Тематичне поле «Людина, її зовнішність та фізичний стан» – за працею «Niveles de referencia» («Референтні рівні») [288, с.335-336]

Підрозділ 1 «Individuo: dimensión física»

A1	A2
1.1. Partes del cuerpo	
pelo, ojo, nariz	cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie oído, muela, garganta, estómago, espalda
1.2. Características físicas	
ser ~ alto/bajo/gordo/ delgado/guapo/feo ser ~ rubio/moreno tener el pelo ~ rubio/moreno/blanco llevar/tener ~ barba/bigote/gafas tener los ojos ~ claros/oscuros/azules/ verdes/negros/marrones tener los ojos ~ grandes/pequeños	ser/estar ~ calvo tener/llevar ~ el pelo ~ liso/rizado/ largo/corto llevar ~ una gorra/un sombrero/un pañuelo
1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo	
levantarse, ducharse escuchar	lavarse, peinarse, afeitarse andar, pasear, correr subir, bajar, sentarse ver, oír coger hacer ~ ejercicio/gimnasia/deporte
1.4. Ciclo de la vida y reproducción	
-	sexo nacer, crecer, tener un hijo, morir

Аналогічним чином згаданими вище іспанськими дослідниками [288] були виділені комунікативні теми, які підлягають опрацюванню протягом всього початкового етапу навчання іспанської мови, і добрані основні поняття до

кожної з них, тобто розроблені відповідні референтні рівні у вигляді тематичних полів. До переліку тем для початкового етапу, на які потрібно спиратися, навчаючи студентів на цьому етапі з метою досягнення ними підрівнів володіння мовою А1 та А2, увійшли:

1. Людина: зовнішність і фізичний стан;
2. Людина: особистість, стан, почуття;
3. Людина: ідентифікація;
4. Міжособистісні стосунки;
5. Харчування;
6. Освіта;
7. Робота;
8. Розваги, захоплення, вільний час;
9. Житло;
10. Сфера послуг;
11. Покупки, магазини і торговельні установи;
12. Здоров'я і гігієна;
13. Подорожі, тимчасове житло, транспорт;
14. Мистецтво;
15. Економіка і промисловість;
16. Наука і технологія;
17. Уряд, політика, суспільство;
18. Релігія і філософія;
19. Географія і природа;
20. Інформація: засоби масової інформації та зв'язку [288, Vol. A1-A2, с.335-362)].

До кожної з цих тем, звичайно був добраний і відповідний перелік базових понять, тобто створене повноцінне тематичне поле, яке відповідає певному референтному рівню.

Таким чином, можна сказати, що на практиці висунутий принцип відповідності Інтернет-ресурсів, які добираються, референтним рівням

вивчення іспанської мови означає добір для початкового етапу лише тих Інтернет-матеріалів для використання у навчальному процесі, які покривають перелічені вище 20 комунікативних тем і дібраних до них базових понять у межах відповідних референтних рівнів.

Слід особливо підкреслити, що ці поняття у межах того чи іншого референтного рівня включають не тільки те, що можна назвати суто мовним матеріалом (фонетика, граматики, лексика, синтаксис). Референтні рівні окреслюють і коло соціокультурних фонових знань і стандартів комунікативної поведінки. Щодо соціокультурних знань, то для підрівнів A1-A2 це коло обмежується інформацією з наступних питань загального країнознавчого характеру:

- 1) географія (розташування іспаномовних країн, клімат, столиці);
- 2) населення (кількість жителів у кожній з іспаномовних країн);
- 3) соціально-політичний устрій (республіка, монархія);
- 4) адміністративно-територіальний устрій Іспанії (назви автономних областей);
- 5) економіка і промисловість (метричні системи і грошові одиниці в іспаномовних країнах);
- 6) охорона здоров'я (система охорони здоров'я в Іспанії, Аргентині, Венесуелі та ін.);
- 7) освіта (назви закладів освіти, ступені освіти, найбільш відомі університети іспаномовних країн);
- 8) засоби масової комунікації (назви основних газет, радіо і ТБ каналів в іспаномовних країнах);
- 9) система громадського транспорту (перевезення на дальні відстані: літаки, поїзди, пароплави; системи залізничного транспорту в іспаномовних країнах, водний транспорт, міські і міжміські перевезення, автотранспорт);
- 10) релігія (назви світових релігій);

- 11) мовна політика (офіційні і регіональні мови, державні установи і заклади, які опікуються мовним питанням і поширенням іспанської мови і культури за кордоном) [288 (Vol. A1-A2), с.371-382)].

Розділ «Референтних рівнів» *Saberes y comportamientos socioculturales* знайомить також зі стандартами іспаномовної комунікативної поведінки, якими слід володіти іноземцям – представникам інших культур. Для початкового етапу (підрівні A1-A2) такі стандарти обмежуються наступними комунікативними сферами:

- 1) умови життя і соціальна організація (Condiciones de vida y organización social);
- 2) міжособистісні стосунки (Relaciones interpersonales);
- 3) колективна ідентичність і стиль життя (Identidad colectiva y estilo de vida).

Кожен із вказаних підпунктів у свою чергу поділяється на більш деталізовані соціокультурні підтеми, що надають інформацію, рекомендовану для засвоєння на кожному з рівнів володіння (А, В, С). Приклади таких підтем тільки для рівня А (A1 та A2) надаються у *Додатку Б*.

Зрозуміло, що окреслена вище соціокультурна інформація (включаючи стандарти комунікативної поведінки) також повинна покриватися дібраними для початкового етапу Інтернет ресурсами і це також передбачається тим критерієм їх добору, який розглядається.

Взагалі, можна сказати, що серед усіх виділених нами критеріїв добору критерій відповідності Інтернет ресурсів, які добираються, *референтним рівням* вивчення іспанської мови на кожному з етапів навчання є провідним, найважливішим, а всі інші, що розглядаються нижче, є, у порівнянні з ним, лише допоміжними. Вони дають змогу більшою або меншою мірою *раціонально обмежити* обсяг Інтернет-матеріалів, які добираються, спираючись на провідний критерій. Тому наступні критерії будуть розглядатися менш детально ніж перший з них.

Деякі з таких допоміжних критеріїв вже проаналізовані в літературі. Так, Пас Бартоломе Алонсо (Paz Bartolomé Alonso) [216] виділяє наступні три

критерії, за якими можна оцінити Інтернет ресурс на самому початку роботи з ним. Це, перш за все, його *привабливість*. В цьому плані можливо оцінити швидкість, з якою відкривається та чи інша сторінка в Інтернеті, естетичну привабливість ресурсу, його відповідність змісту, тобто, те, що притягає увагу в першу чергу. Другим критерієм є можливість легко і швидко здійснювати навігацію сторінками ресурсу, тобто, *легкість користування*. В цьому плані того, хто користується ресурсом, має цікавити наскільки чітко визначені і виділені його складові частини, простота презентації матеріалу, лаконічність і, в той же час, повнота змісту. Зміст також повинен бути актуалізованим, тому рекомендується після першого знайомства з ресурсом звернути увагу на дату останнього його оновлення. Останнім критерієм є *практичність* ресурсу – сайт, сторінка, будь-який ресурс взагалі, повинні мати достатню кількість гіперпосилань на споріднені матеріали.

Російські дослідники П. Сисоєв і М. Евстігнєєв [181] пропонують перелік критеріїв оцінки Інтернет-ресурсів, яким можуть керуватися викладачі, що відбирають інформацію для створення освітньо-виховного простору Інтернету:

1. *Мовна складність матеріалу*. Чи містяться у вибраному Інтернет-ресурсі слова, вирази, граматичні конструкції, які можуть викликати труднощі у тих, хто навчаються?
2. *Культурна складність матеріалу*. Чи містяться у вибраному Інтернет ресурсі посилання або згадки про культурні та історичні факти, соціальні явища, незнання яких може вплинути на розуміння смислу тексту?
3. *Джерело інформації*. Хто автор сайту? Приватна особа? Організація? Чи довіряєте Ви цьому джерелу? Яким інтересам служить інформація, розміщена на сайті?
4. *Надійність інформації*. На чому базуються висновки або основні аргументи автора сайту? Чи містяться на сайті посилання на інші джерела? Які? Чи надійні вони? 5. *Актуальність інформації*? Коли була розміщена інформація на сайті? Чи є вона актуальною чи застарілою?

5. *Культуровідповідність інформації*. Чи є розміщена на сайті інформація необхідною для конкретної групи тих, хто навчається (вік, рівень когнітивного розвитку)? Чи сприяє даний матеріал розвитку особистості? Чи об'єктивні матеріали сайту? Чи відображають вони позицію однієї із сторін або сприяють формуванню цілісного плюралістичного погляду на реальність?

Всі ці критерії були враховані нами, але дещо модифіковані в межах ширших виділених критеріїв, які більшою мірою можуть визначити якість Веб-ресурсу і є допоміжними до основного критерію, що був розглянутий вище.

Першим за важливістю (і другим у загальному списку критеріїв) серед таких допоміжних критеріїв, що були виділені нами, став **критерій доступності та придатності до використання у навчальному процесі**. Цей критерій охоплює все те, що мається на увазі авторами, які були процитовані вище, під критеріями *легкість користування, привабливість, мовна складність та культурна складність* (доступність). Він також передбачає опору на те, що ці автори назвали критеріями *надійності, культуровідповідності інформації та її джерела* (придатність до використання у навчальному процесі, оскільки не можна використовувати в ньому сайти, на яких міститься необ'єктивна, тенденційна, неактуальна інформація, інформація, що служить якимось приватним інтересам, або інформація з ненадійних джерел). Але крім всього переліченого вище, критерій, що розглядається, передбачає наявність можливості дістатися до матеріалів сайту чи порталу без затримок та можливості оперативного переходу з однієї Інтернет сторінки на іншу в межах одного сайту (порталу) через систему гіперпосилань (доступність). Також важливою є й наявність в межах самого Інтернет ресурсу посилань на споріднені матеріали інших порталів, сайтів, блогів і таке інше (доступність та придатність для використання).

Другим за важливістю і специфічним лише для тих умов навчання, які розглядаються у цьому дослідженні, став допоміжний критерій **бажаності**

зв'язків з ІМ-1 студентів та опори на ІМ-1. Цей критерій звичайно не означає вимоги добирати тільки ті сайти, де є зв'язок з англійською мовою як ІМ-1, наприклад, навчальні сайти з іспанської мови, що призначені лише для носіїв англійської мови. Але він означає, що останній вид сайтів використовувати доцільно і бажано, як і, наприклад, цілком англомовні сайти з питань іспанської історії та культури, лінгвокраїнознавства тощо. Взагалі, цей критерій передбачає, що, коли потрібно вибрати між двома сайтами для використання у навчальному процесі і ці два сайти є рівними за всіма показниками якості (відповідність усім критеріям добору), але один з них має зв'язок та дозволяє спиратися на ІМ-1 студентів, то перевагу слід віддати саме цьому сайтові.

Наступним за значущістю є **критерій функціональності**. Вже говорилося про те, що використання ресурсів Інтернету не повинно ставати самоціллю в роботі викладача. Використання цих ресурсів може бути виправданим лише за умови отримання можливості швидше досягти значного (відчутного) ефекту в плані оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, підвищення вмотивованості тих, хто навчаються, а відтак, і відчутного підвищення якості навчання. Ще однією умовою, яка виправдовує звернення до ресурсів Інтернету в навчанні іспанської мови, стає потреба оперативного доступу до інформації, отримання якої в інший спосіб (через газети, журнали, книги, радіо, телебачення) неможливе або утруднене. Тому критерій функціональності передбачає добір тільки тих Інтернет ресурсів, які дійсно зможуть у найкращій спосіб забезпечити досягнення саме тієї мети, яка ставиться у навчальному процесі в цілому або в кожному окремому його фрагменті, і ця мета не може бути досягнута інакше з такою ж ефективністю. Функціональність в цьому розумінні відповідає і критерію практичності в інтерпретації Пас Бартоломе Алонсо (Paz Bartolomé Alonso) [216], на якого вище робилося посилання .

Четвертим за значущістю з допоміжних критеріїв є критерій **новизни і сучасності** матеріалів, які добираються для навчального процесу, – перш за

все матеріалів інформаційного характеру. Він також частково покриває критерій надійності, висунутий П. Сисоєвим і М. Евстігнєєвим [181] і є настільки самоочевидним, що, мабуть, не потребує ніяких пояснень.

Важливим п'ятим допоміжним критерієм є критерій **стабільності**. Практика користування Інтернетом доводить, що постійними в ньому є лише ті ресурси, попит на котрі лишається стабільним і тривалим. Адже значна частка ресурсів зникає дуже скоро після своєї появи у світовій мережі через втрату актуальності, низьку якість, ускладнений доступ, зниження відвідуваності та з інших причин. Тому, добираючи ресурси, доцільно орієнтуватися в першу чергу на ті сайти, які вже певний час стабільно функціонують у мережі.

Нарешті, останнім критерієм і, мабуть, таким, який є особливо значущим та специфічним для країн пострадянського простору, є критерій **економічної доцільності**. Велика частка усіх Інтернет-ресурсів передбачає доступ до них лише за умови сплати певної грошової суми. Багато навчальних сайтів, блогів, подкастів і соціальних мереж, створених для вивчення іноземних мов, пропонують користувачам додаткові преміальні послуги за додаткову оплату. На такі ресурси теж слід звертати увагу та інформувати про них студентів. Найбільш вдалі і корисні з пункту

братися до уваги, однак, робити на них ставку не завжди коректно з урахуванням на фінансовий стан тих, хто навчається.

Усі сім виділених критеріїв (один провідний та шість допоміжних) пов'язані так, як схематично показано на Рис. 4.

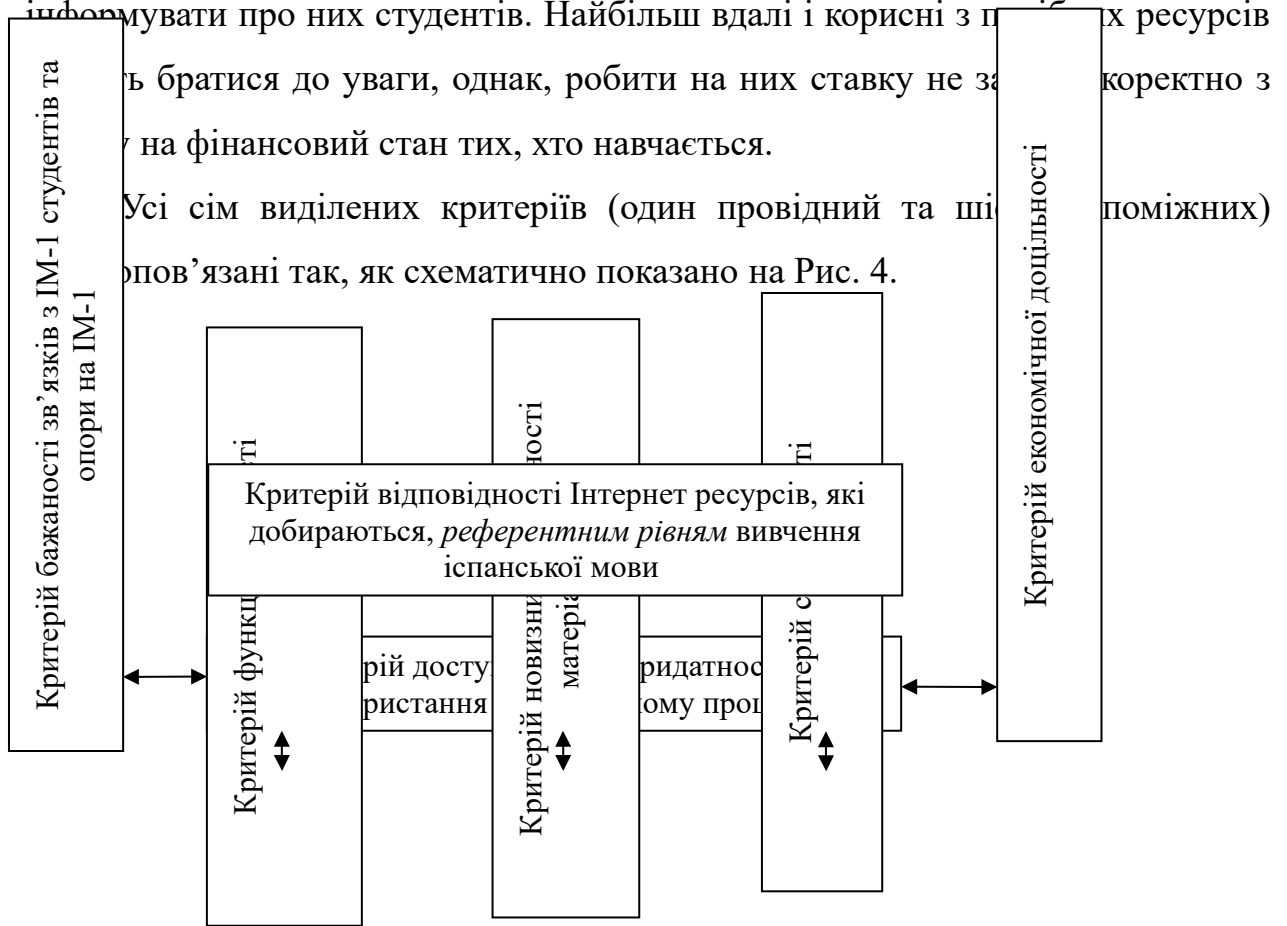


Рис.4. Система взаємозв'язків критеріїв добору Інтернет ресурсів для навчання ІМ-2 (іспанської) після ІМ-1 (англійської)

Із Рис. 4 видно, що всі допоміжні критерії підпорядковуються головному – відповідності Інтернет-ресурсів, які добираються, *референтним рівням* вивчення іспанської мови. При цьому критерій доступності та придатності до використання у навчальному процесі підпорядковується головному критерію безпосередньо, оскільки він є пріоритетним для *раціонального обмеження* кількості Інтернет ресурсів, дібраних за допомогою головного критерію. Усі ж інші допоміжні критерії діють через критерій доступності та придатності, тому що лише *уточнюють* його, забезпечуючи подальше раціональне обмеження. Таким чином, Рис. 4 демонструє *ієрархію* виділених критеріїв.

Важливо також відзначити, що всі виділені критерії сформульовані на основі двох висунутих принципів навчання ІМ-2 (німецької, французької та іспанської) після ІМ-1 (англійської) з використанням ресурсів Інтернету (див. підрозділ 1.3 *Розділу 1*). Із принципу дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету витікають критерії відповідності Інтернет ресурсів, які добираються, референтним рівням вивчення іспанської мови; доступності та придатності до використання у навчальному процесі; функціональності; новизни та сучасності матеріалів; стабільності; економічної доцільності. Із принципу інтеграції у навчанні першої та другої

іноземної мови витікає критерій бажаності зв'язків з ІМ-1 студентів та опори на ІМ-1. Те, що названі критерії витікають саме з таких двох принципів, мабуть, настільки самоочевидне, що не потребує окремих доказів.

Все сказане в цьому підрозділі дозволяє навести приклади деяких дібраних сайтів і показати на цих прикладах, як у відборі цих сайтів відбулися виділені критерії і до яких з виділених категорій Інтернет ресурсів той чи інший сайт увійшов.

Характерним сайтом, дібраним нами для початкового етапу, був сайт «*Spanish Steps – First Things*» британської радіомовної корпорації BBC <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/lj/first_things/taxi/> . Цей сайт належить до категорії тих Інтернет ресурсів, які використовуються самими студентами і служать в основному для розвитку їх рецептивних ВМД (читання та аудіювання), хоча вони можуть використовуватися і реально служать ще й як база, відправна точка для розвитку продуктивних ВМД (говоріння та письма) у тих, хто навчаються. Сайт повністю відповідає референтним рівням вивчення іспанської мови на самому початку її засвоєння. Доказом може служити фрагмент сайту, наведений нижче, який цілком входить до тематичного поля однієї з тем початкового етапу та покриває частку мовного, мовленнєвого та соціокультурного матеріалу цієї теми:



¡Hola! ¡Buenos días!

(Hello, good morning)

¡Hola! ¡Buenos días!



¿Dónde quiere ir?

(Where would you like to go?)



Hotel Santo Domingo

(Hotel Santo Domingo)



Es aquí (Here it is)



¡Gracias, adiós! (Thank you, goodbye!)

¡Adiós! (Goodbye!)

Такий мовний, мовленнєвий та соціокультурний матеріал на сайті цілком відповідає критерію доступності та придатності, що також ясно з наведеного фрагменту. Сайт є дуже вдалим з точки зору критерію функціональності, оскільки на ньому навчальні діалоги, що представлені графічно, супроводжуються слайд-шоу і звуковою підтримкою – як діалог між пасажиром і водієм таксі у наведеному вище фрагменті. Забезпечити у навчальному процесі таке мультимедійне представлення інформації іншими засобами, крім Інтернету, було б досить складно. Оскільки за бажанням студенти можуть увімкнути паралельний переклад англійською мовою, сайт задовольняє і критерію бажаності зв'язків з ІМ-1 студентів та опори на ІМ-1. Він існує вже декілька років (стабільність) і є цілком безкоштовним (економічна доцільність). Нарешті, сайт ніяк не заперечує критерію новизни та сучасності матеріалів, оскільки регулярно оновлюється і поповнюється новими навчальними ресурсами.

Аналогічні характеристики має сайт «*No Todo Filmfest*» (<http://www.notodofilmfest.com/index.php?lg=en>), який дозволяє завантажувати найновіші короткометражні фільми (від 2 до 5 хвилин), що супроводжуються субтитрами англійською мовою. Крім того, на сайті існують програмні ресурси для видалення і додавання субтитрів за потребою.

Типовими серед дібраних сайтів, які відповідають усім названим критеріям та мають такі ж самі характеристики, що й сайти наведені вище, але інше призначення, стали сайти: <http://www.spanishchat.com/> (*Spanish Chat. Free chat rooms with Spanish people from around the world*) та <http://www.spanishnewyork.com/chat.html> (*Hola everybody: Chat in Spanish is a*

place to practice your English or Spanish with Spanish and English speakers or help Spanish and English speakers learn English or Spanish. You can speak in English, Spanish or both. Free access, does not require to install any software).

Інше призначення сайтів пов'язане з тим, обидва вони служать головним чином для розвитку продуктивних ВМД студентів і лише опосередковано розвивають рецептивні ВМД.

Можна також згадати ті інструментальні (довідникові) ресурси, які також були добрані для початкового етапу (виходячи з виділених критеріїв – включаючи можливість забезпечення англомовної складової) з метою їх використання в однаковій мірі як студентами, так і викладачем:

EducaSites.net (база даних для пошуку іспаномовних словників – у тому числі з англомовною складовою): <http://www.educasites.net/diccionarios.htm>

- словник Real Academia Española <http://buscon.rae.es/draeI/>
- словник синонімів і антонімів <http://www.sinonimos.org/>
- Wikipedia <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Galea Universal <http://www.egu.es/>
- Enciclopedia de España:
http://www.mienciclo.es/gee/index.php/Portada_GEE та багато інших.

Нарешті, до ресурсів, які були дібрані тільки для викладачів іспанської мови, належать, серед багатьох, інших такі типові ресурси, як:

1. Методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання іспанської мови взагалі: *El portal redELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)*. Портал redELE (електронна мережа методики навчання іспанської мови для іноземців) призначена для підвищення професійного рівня викладачів іспанської мови як іноземної. Містить статті, тексти дисертаційних досліджень, огляди і рецензії методичних видань і таке інше (<http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml>).
2. Методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання іспанської мови як ІМ-2, в тому числі студентам мовних спеціальностей

вишів і в тому числі після англійської мови: *Formespa* – форум викладачів іспанської мови. Викладачі, які працюють в багатьох країнах світу, мають можливість спілкуватись з будь-яких тем, що пов'язані з методикою навчання іноземців іспанської мови (<http://formespa.rediris.es/>).

3. Методичні ресурси, які призначені для оптимізації викладання іспанської мови з використанням комп'ютерів взагалі та Інтернету зокрема: форум викладачів іспанської мови з питань використання інформаційних технологій у навчанні іспанської мови (<http://cvc.cervantes.es/foros/default.asp>).

Що стосується до останньої згаданої на початку підрозділа підкатегорії ресурсів, призначених тільки для викладача (іспаномовні Інтернет ресурси інформаційного характеру, до яких звертається тільки викладач для знаходження додаткових навчальних матеріалів з метою їх роздрукування та використання в аудиторній роботі зі студентами), то серед дібраних нами ресурсів як матеріали такого роду могли використовуватися будь-які матеріали першої категорії (подібні до вже розглянутого сайту «*Spanish Steps – First Things*») – на власний розсуд викладача. Тому тут наводити окремі приклади непотрібно.

Загалом, наведених прикладів, мабуть, достатньо для демонстрації того, які Інтернет-ресурси чотирьох виділених функціональних категорій (і чотирьох підкатегорій) добиралися нами за допомогою висунутих критеріїв. Для більш повної ілюстрації того, які саме сайти були дібрані, у *Додатку В* наводиться значна частина створеного нами посібника довідникового характеру для викладачів та студентів «Вивчаємо іспанську в Інтернеті». Цей посібник-довідник, власне, й склав базу даних для нашого дослідження.

Але потрібно взяти до уваги, що будь-які сайти та Веб-сторінки застарівають і зникають з мережі. Тому будь-яка база даних потребує постійного оновлення. У зв'язку з цим, кожний викладач іспанської мови, який бажає вести навчальний процес з використанням ресурсів Інтернету, має

створювати та постійно оновлювати (принаймні один раз у два-три місяці) те, що О. Тарнопольський назвав «*власною бібліотекою Інтернет-сайтів*» [186, с.94-99].

Загальними висновками з усього сказаного у цьому підрозділі можуть бути такі:

- 1) відбір Інтернет матеріалів для навчання іспанської мови як другої іноземної з опорою на ресурси Інтернету має проводитися в межах функціональної класифікації Інтернет матеріалів, які розподіляються на чотири функціональні категорії, причому остання категорія матеріалів (для викладача), у свою чергу, поділяється ще на чотири підкатегорії.
- 2) такий відбір має проводитися за сьома критеріями добору: одним головним (критерієм відповідності Інтернет ресурсів, які добираються, референтним рівням вивчення іспанської мови) та шістьма додатковими, що підпорядковуються головному критерію і дозволяють раціонально обмежити обсяг добраних на основі головного критерію матеріалів.

2.2. Система вправ з використанням ресурсів Інтернету для навчання другої іноземної мови

Даний підрозділ присвячений аналізу розробленої системи вправ для практичної реалізації методики навчання студентів мовних спеціальностей іспанської мови як ІМ-2 після ІМ-1 (англійської) з використанням ресурсів Інтернету.

Виходячи з принципів, визначених у підрозділі 1.3, були розроблені декілька **підсистем** Інтернет вправ для навчального процесу.

Принципи навчання, на основі яких розроблялися вправи, включали п'ять із висунутих семи принципів: випереджаючого розвитку рецептивних ВМД, подвійного занурення, домінування проектних технологій при роботі з ресурсами Інтернету, розвитку міжкультурних компетенцій на основі Інтернет-ресурсів та навчальної автономії. Останні два принципи з семи (принцип дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету та принцип інтеграції у навчання першої та другої іноземної мови) в меншій мірі впливали на розроблення вправ, тому що, як було показано у підрозділі 2.1, вони регулювали добір Інтернет ресурсів для навчального процесу.

Цілком на основі принципу подвійного занурення розроблялися вправи самої першої із запропонованих підсистем: **інформаційно-технічної підсистеми вправ для навчання студентів базових знань та формування у них базових навичок та вмінь роботи в Інтернеті**. Ці вправи, які були лише опосередковано зорієнтованими на навчання мови, розроблялися у досить обмеженій кількості (усього дванадцять вправ) і виконувалися протягом лише восьми занять, займаючи на кожному з них не більше 25-30 хвилин. Їх призначенням було через повідомлення знань (інструкцій) закласти у студентів «фундамент» майбутніх навичок та вмінь роботи в Інтернеті у навчальних цілях – перш за все, в іспаномовному Інтернеті, для чого,

наприклад, треба було навчитися користуватися іспаномовною розкладкою комп'ютерною клавіатури.

Відразу необхідно зазначити, що за допомогою такої невеликої кількості вправ, що виконуються у дуже обмежений час, звичайно, неможливо було дійсно повноцінно розвинути у студентів уміння, а тим більше навички роботи в Інтернеті. Таке завдання і не ставилося. Поставлене завдання обмежувалося закладенням фундаменту відповідних навичок та вмінь – такого фундаменту, який би дозволив тим, хто навчаються, свідомо, на основі отриманих інструкцій, виконувати всі потрібні дії. Передбачалося, що в подальшому на цій основі і завдяки постійній роботі в Інтернеті таке свідоме виконання на базі знань поступово переросте у виконання на базі як умінь, так і навичок, які розвив'ються через практику і почнуть функціонувати підсвідомо.

Необхідно також знову зазначити те, що було згадане вище: за допомогою вправ цієї підсистеми полегшувалося оволодіння деякими мовними явищами, наприклад, іспанським алфавітом, вимовою тощо (див. приклади далі).

Вправи другої підсистеми отримали назву **підготовчо-тренувальних**, або **аспектних**, і відповідну назву носила і сама підсистема. Ці вправи служили для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок студентів та підрозділялися на *групи фонетичних, граматичних та лексичних вправ, тобто відпрацьовували окремі мовні аспекти мовлення*. Слід зазначити, що, хоча наше дослідження, як ясно із сказаного у *Вступі*, було головним чином зорієнтовано на розвиток іспаномовних ВМД студентів, обійтися, особливо на початковому етапі, без аспектних тренувальних вправ, націлених на мову, і в тому числі без вправ некоммуникативного характеру, було неможливо. Про це, а також про те, що нераціонально виключати їх із навчального процесу навіть на більш просунутих етапах навчання свідчать численні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних методистів [95; 112; 117; 145; 175; 272; 292]. Виходячи з цього, подібні вправи займали певне

місце (і навіть чимале з огляду на те, що йшлося про початковий етап навчання) у розробленому нами навчальному процесі. Як буде видно з прикладів таких вправ, що наводяться нижче, головним чином це були вправи, які не розроблялися власне нами, а просто добиралися на навчальних сайтах, призначених для тих, хто вивчають іспанську мову (в тому числі на навчальних сайтах для носіїв англійської мови – виходячи з принципу інтеграції у навчання першої та другої іноземної мови). Наша роль як дослідника та викладача у цьому випадку зводилася до добору вправ з різних сайтів, упорядкуванню їх відповідно до потреб організованого нами навчального процесу і контролю виконання вправ студентами.

При цьому, якщо стосовно вправ, добраних на навчальних Інтернет сайтах, які виконувалися студентами в аудиторії під наглядом викладача (таких була переважна більшість протягом першої половини початкового етапу), контроль з його боку був безпосереднім, то для подібних вправ, які студенти виконували за межами аудиторії (як домашні завдання – в основному з другої половини початкового етапу), контроль викладача був опосередкованим. Він і не міг бути ніяким іншим, перш за все тому, що сам комп'ютер (навчальна Інтернет програма) перевіряє правильність виконання і дає студенту змогу виправляти власні помилки. Тому опосередкована перевірка того, чи виконували студенти взагалі вправи на Інтернет сайтах, здійснювалася через контроль їх мовленнєвої діяльності в інших видах навчальної діяльності (наскільки безпомилковою стала мовленнєва діяльність завдяки виконаним підготовчо-тренувальним вправам, які зорієнтовані на аспекти мови).

Запропонована підсистема підготовчо-тренувальних вправ частково складалася, виходячи з уже згаданого принципу інтеграції у навчання першої та другої іноземної мови, а також з принципу розвитку міжкультурних компетенцій на основі Інтернет-ресурсів. Останній принцип був задіяним, оскільки навіть у суто аспектних вправ, які можна знайти на навчальних Інтернет-сайтах, створених носіями мови, неодмінно присутня певна

культурологічна інформація. Це стосується і всіх інших підсистем вправ, які надалі будуть розглядатися (і далеко не тільки тих, які безпосередньо спрямовані на опанування лінгвокраїнознавчих та культурологічних феноменів), тому не буде надалі згадуватися окремо. Можна також сказати, що в підготовчо-тренувальних вправах відбився і принцип випереджаючого розвитку рецептивних ВМД, тому що виконання кожної з них спочатку здійснювалося через рецепцію.

Нарешті, оскільки студенти працювали з вправами самостійно в Інтернеті, можна стверджувати, що всі вони виконувалися на основі принципу навчальної автономії. Це також стосується усіх інших вправ, що розглядаються надалі, тобто, знов-таки, окремо згадуватися не буде.

Третьою підсистемою вправ були **рецептивно-орієнтовані вправи, призначені для розвитку навичок та вмінь читання і аудіювання іспанською мовою**. Таких вправ була більшість, і саме з них починалася робота студентів в Інтернеті над розвитком власних іспаномовних ВМД. Тому можна сказати, що саме у цих вправах у найбільшій мірі реалізувався принцип випереджаючого розвитку рецептивних ВМД. Вправи також частково будувалися на реалізації принципу інтеграції у навчанні першої та другої іноземної мови, тому що деякі тексти для читання та аудіювання були дібраними з навчальних сайтів для носіїв англійської мови, які вивчають іспанську мову, і ці сайти містили англійські інструкції, підказки тощо (теж саме стосується усіх подальших підсистем вправ і тому надалі згадуватися не буде).

Вправи підсистеми, що розглядається, поділялися на *дві групи: ті, в яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролювалося безпосередньо* (наприклад, через виконання тестових завдань до текстів для читання або слухання на навчальному сайті, або через відповіді на певні запитання відразу після читання або аудіювання, або через інші подібні завдання, що контролювали розуміння) і *ті, де розуміння прочитаного або прослуханого контролювалося тільки через коректне*

включення студентами отриманої інформації до складу тих проектних або інших завдань, які вони виконували. Ці останні вправи опосередковано і у відстроченому режимі служили ще й для розвитку продуктивних ВМД.

Інформація, яку студенти отримували у вправах, які належать до першої групи, також у принципі могла включатися ними до процесу виконання проектних або інших завдань після тестової перевірки розуміння прочитаних або прослуханих текстів (хоча в цьому випадку це робилося не завжди). Сказане означає, що більшість рецептивних вправ були суто рецептивними лише в тому, що стосується завдань, які виконувалися власне в самому Інтернеті. Але в цілому більшість таких вправ опосередковано і у відстроченому режимі були й базою, одним із засобів розвитку продуктивних ВМД, реалізуючи в багатьох випадках принцип домінування проектних технологій при роботі з ресурсами Інтернету.

Реалізація названого принципу повністю відбувалася у вправах четвертої підсистеми (а також і п'ятої, останньої, тому далі згадуватися не буде). Четвертою підсистемою вправ стали **рецептивно та продуктивно-орієнтовані вправи для паралельного розвитку рецептивних і продуктивних ВМД**. Відмінність від вправ попередньої підсистеми полягала в тому, що тексти у вправах третьої підсистеми спочатку призначалися для рецепції, а використання інформації цих текстів у продуктивних ВМД могло або не здійснюватися взагалі, або здійснювалося відстрочено – в ході подальшої проектної роботи або інших навчальних завдань, які могли виконуватися і на інших навчальних тижнях. На відміну від цього, вправи четвертої підсистеми вимагали практично негайного використання інформації, отриманої в процесі рецепції, для продукції і саме на продукції, а не рецепції робився основний наголос. Прикладами можуть бути випадки, коли на основі прочитаного студентом (під час аудиторних занять) тексту з певного інформаційного Інтернет сайту від нього вимагалось відразу, без всякої підготовки, презентувати зміст цього тексту іншим студентам у групі, які його не читали, або скласти письмовий реферат тексту тощо.

Максимальна відстань у часі між рецепцією та продукцією, яка допускалася у таких вправах, дорівнювала відстані у часі між рецепцією в ході виконання домашнього завдання і продукцією на основі цієї рецепції на початку першого ж наступного за рецепцією аудиторного заняття.

Вправи четвертої підсистеми поділялися на *дві групи: ті, в яких завдання на продукцію студенти виконували в усній формі* (наприклад, коротка усна презентація), і *ті, в яких завдання на продукцію виконувалися у письмовій формі* (наприклад, написання реферату прочитаного тексту).

Вправи останньої, п'ятої, підгрупи були суто **продуктивно-орієнтованими і призначеними для розвитку продуктивних ВМД**. Вони виконувалися з використанням електронної пошти, соціальних мереж, чатів, форумів, блогів тощо (і тим самим сприяли і розвитку рецептивних ВМД, наприклад, коли студент читав відповіді на свої електронні листи, якісь інструкції, за допомогою яких виконувалася письмова робота в Інтернеті, і тому подібне).

Вправи цієї підсистеми, як і вправи четвертої підсистеми, розподілялися на дві групи залежно від того, в якій формі (усній або письмовій) відбувалося звітування студента про виконання завдання. Наприклад, якщо він усно звітував (коротка презентація) про свою участь в іспаномовному чаті, то така вправа належала до першої групи; якщо ж формою звітності про участь у чаті було письмове включення набутої інформації до проекту, якій виконують усі студенти, то вправа в цілому належала до другої групи.

Усі вправи склалися, виходячи з типології, запропонованої Н.К. Склярєнко [175] (окрім вправ першої підсистеми, для яких певні класифікаційні категорії в цій підсистемі були неактуальними). При цьому вони використовувалися у напрямку від рецептивних (в тому числі рецептивно-репродуктивних) → до рецептивно-продуктивних → до продуктивних вправ та відповідно до градації від некомунікативних (мовних) вправ → до умовно-комунікативних → до комунікативних. Інші параметри

градації/послідовності вправ, які використовувалися, були: невмотивованість або вмотивованість, наявність або відсутність ігрового компоненту, наявність або відсутність опор та характер опор, виконання вправ індивідуально, у парах, малих групах або як загальногрупові (у повній відповідності до класифікації Н.К. Складенко [175]).

Згідно до цієї класифікації, для вправ першої підсистеми (інформаційно-технічних) характеристики за показниками рецепції / репродукції / продукції та комунікативності / некомунікативності були неактуальними (вправи на оволодіння суто технічними знаннями, навичками та вміннями, які самі по собі не пов'язані з мовленнєвою комунікацією). З тієї ж причини, вони не мали ніякого ігрового компонента, але всі були вмотивованими (наявність екстралінгвістичного мотиву оволодіння Інтернетом для подальшого навчання), мали природні опори в самому комп'ютері/Інтернеті і виконувалися або індивідуально, або парою студентів, які працювали за одним комп'ютером.

Вправи підготовчо-тренувальної, або аспектної, підсистеми (другої) всі були рецептивно-репродуктивними, оскільки на основі рецепції завдання та матеріалу вправи в Інтернеті студенти мусили виконувати якісь репродуктивні дії з іспаномовними фонетичними, граматичними або лексичними явищами. Вправи могли бути некомунікативними або умовно-комунікативними, тому що ті з них, які націлені на відпрацювання лише мовних аспектів мовлення, у принципі комунікативними бути не можуть. Відповідно, вправи могли бути вмотивованими у випадку наявності екстралінгвістичного мотиву для їх виконання (умовно-комунікативні) або невмотивованими у випадку відсутності такого мотиву (некомунікативні). Опори до вправ були відсутніми або штучними, як у всіх вправах, націлених на відпрацювання мовних аспектів, де природні опори мало реальні. З тієї ж причини, ігровий компонент міг або бути зовсім незадіяним, або бути нерольовим. Вправи повинні були виконуватися студентами тільки

індивідуально із-за свого суто тренувального характеру (тренування можливе лише в індивідуальному порядку).

Вправи третьої – рецептивно-орієнтованої підсистеми – були суто рецептивними в тому, що стосується тих дій, які студенти виконували власне в Інтернеті. Але на основі цих вправ у відстроченому режимі могли виконуватися, і в більшості випадків дійсно виконувалися інші, репродуктивні та продуктивні, вправи, що базувалися на інформації, отриманої студентами в рецептивних Інтернет вправах, тобто останні опосередковано впливали на розвиток продуктивних ВМД. Вправи цієї підсистеми всі були або умовно-комунікативними або комунікативними, а тому й вмотивованими, з можливістю використання рольового ігрового компоненту та природних опор (хоча останні могли бути штучними або взагалі відсутніми). Рецептивні Інтернет вправи, безумовно, виконувалися суто індивідуально, а відстрочені вправи репродуктивного або продуктивного характеру, які проводилися на основі інформації, отриманої з рецептивних вправ, могли виконуватися і індивідуально (наприклад, індивідуальна презентація на основі інформації прочитаного тексту як частина навчального проекту, який розробляється), і всією групою (загальногрупове обговорення цього тексту в межах розробки навчального проекту), і в парах або малих групах (розігрування рольової гри на основі прочитаного тексту).

Вправи четвертої – рецептивно та продуктивно-орієнтованої підсистеми – всі були рецептивно-продуктивними, оскільки рецепція інформації в Інтернеті вимагала продукції мовлення, що йшла безпосередньо за рецепцією (а не відстрочено, як у вправах попередньої підсистеми), тобто рецепція та продукція здійснювалася у межах однієї, а не декількох вправ. Такі вправи могли бути рівнозначущими щодо розвитку рецепції та продукції або навіть у більшій мірі бути орієнтованими на продукцію, для якої рецепція в Інтернеті служила лише базою. За рештою характеристик ці вправи повністю співпадали з характеристиками вправ попередньої підсистеми.

Вправи останньої, п'ятої, – продуктивно-орієнтованої – підсистеми були суто продуктивним і комунікативними, як такі, що виконувалися в реальних соціальних мережах, чатах, форумах, блогах, в електронному листуванні, що вимагають продукції в умовах реальної комунікації. Саме тому всі вправи були вмотивованими, опори для виконання, якщо вони були, могли бути тільки природними, а ігровий компонент, якщо він формулювався у завданні, міг бути лише рольовим. Як і будь-які продуктивні вправи, вони могли виконуватися як індивідуально, так і в парах, малих групах або навіть як загальногрупові, хоча рецепція у ході виконання кожної вправи завжди була індивідуальною. Завдяки цій рецепції (наприклад, завдяки читанню того, що пишуть інші учасники форуму), вправи опосередковано служили і для розвитку рецептивних ВМД.

Перш ніж наводити приклади вправ, які належать до кожної з підсистем, доцільно підсумувати розроблену їх систему у вигляді таблиці відповідно до характеристик кожної з підсистем.

Табл.5

**Система вправ для навчання іспанської мови як ІМ-2
з використанням ресурсів Інтернету**

Підсистема вправ	Назва підсистеми та її призначення	Наявність окремих груп вправ у підсистемі	Характеристика за показниками рецепції/репродукції/продукції	Характеристика за показниками комунікативності/некомунікативності	Характеристика за показниками вмотивованості, наявності опор, ігрового компоненту, організації проведення
Перша	<i>Інформаційно-технічна.</i> Для навчання студентів базових знань та формування у них базових	Немає	Неактуальна характеристика	Неактуальна характеристика	Вмотивовані; з природними опорами; без ігрового компоненту; виконуються індивідуально або в парах

	<p>навичок та вмінь роботи в Інтернеті; для полегшення оволодіння деякими мовними явищами (іспанський алфавіт, вимова тощо)</p>				
Друга	<p><i>Підготовчо-тренувальна, або аспектна.</i> Для розвитку іспаномовних фонетичних, граматичних та лексичних навичок студентів</p>	<p>1. Фонетичні вправи. 2. Граматичні вправи. 3. Лексичні вправи</p>	<p>Рецептивно-репродуктивні вправи</p>	<p>Некомунікативні або умовно-комунікативні вправи</p>	<p>Невмотивовані або вмотивовані; із штучними опорами або без опор; без ігрового компоненту або з нерольовим ігровим компонентом; виконуються індивідуально</p>
Третя	<p><i>Рецептивно-орієнтовані вправи.</i> Для розвитку навичок та вмінь читання і аудіювання іспанською мовою</p>	<p>1. Вправи, в яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролюється безпосередньо 2. Вправи, де розуміння прочитаного або прослуханого контролюється відстрочено тільки через коректне включення</p>	<p>Рецептивні (тільки власне Інтернет вправи; наступні вправи, в яких у відстроченому режимі використовується інформація, яка була отримана через тексти, опрацьовані в Інтернеті, можуть бути репродуктивними та продуктивними).</p>	<p>Умовно-комунікативні та комунікативні вправи</p>	<p>Вмотивовані; без опор, із штучними або природними опорами; без ігрового компоненту або з рольовим ігровим компонентом; виконуються індивідуально (самі рецептивні Інтернет вправи та тестові завдання на перевірку розуміння,</p>

		студентами отриманої інформації до складу тих проектних або інших завдань, які вони виконують. Вправи обох груп опосередковано і у відстроченому режимі служать для розвитку продуктивних ВМД			якщо вони є), індивідуально, в парах, малих групах або як загальногрупові (відстрочені завдання – наступні вправи – на основі інформації, що отримана в рецептивних Інтернет вправах)
Четверта	<i>Рецептивно та продуктивно-орієнтовані вправи.</i> Для паралельного розвитку рецептивних і продуктивних ВМД	1. Вправи, в яких завдання на продукцію студенти виконують в усній формі. 2. Вправи, в яких завдання на продукцію студенти виконують у письмовій формі	Рецептивно-продуктивні вправи, в яких завдання на рецепцію та продукцію або є рівнозначними, або з домінуванням продукції, і в яких рецепція та продукція безпосередньо слідує одна за одною	Умовно-комунікативні та комунікативні вправи	Вмотивовані; без опор, із штучними або природними опорами; без ігрового компоненту або з рольовим ігровим компонентом; виконуються індивідуально, в парах, малих групах або як загальногрупові (рецепція Інтернет матеріалів, яка передуює продукції, завжди є індивідуальною)
П'ята	<i>Продуктивно-орієнтовані вправи.</i> Для	1. Вправи, в яких звітування студента про	Продуктивні вправи, які опосередковано сприяють	Комунікативні вправи	Вмотивовані; без опор або з природними опорами; без

	розвитку продуктивних ВМД	виконання завдання відбувається в усній формі. 2. Вправи, в яких звітування студента про виконання завдання відбувається у письмовій формі	розвитку рецептивних ВМД		ігрового компоненту або з рольовим ігровим компонентом; виконуються індивідуально, в парах, малих групах або як загальногрупові
--	---------------------------	---	--------------------------	--	--

На основі розробленої типології доцільно навести приклади вправ кожної з підсистем і кожної з груп у межах тієї чи іншої підсистеми. Приклади наводяться українською мовою для розуміння читачу, який не володіє іспанською мовою, а ілюстративний матеріал стосовно деяких вправ – мовою оригіналу (іспанською).

I. Приклади вправ першої підсистеми – інформаційно-технічної:

Приклад 1. Класифікація: вмотивована вправа, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконується індивідуально або в парах.

Рівень: A1.

Мета: опанування іспанської клавіатури на комп'ютері; полегшення оволодіння іспанським алфавітом, написанням слів та речень, полегшення засвоєння іспанської вимови.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Для подальшої роботі в Інтернеті Вам необхідно розібратися у відмінностях англійської та іспанської комп'ютерної клавіатури та навчитись друкувати іспанською мовою. На дисплеї комп'ютера ви бачите два зображення клавіатури (*el teclado*) – для роботи з англійською та з іспанською мовами. Уважно розгляньте обидва

зображення і знайдіть відмінності щодо розташування літер та діакритичних знаків. Встановіть на своєму комп'ютері іспанську розкладку і потренуйтеся в друкуванні іспанських літер, слів та окремих речень.

Варіант А) надрукуйте по одному рядку літери ñ, á, é, í, ó, ú.

Варіант В) прослухайте наступні іспанські слова та передрукуйте їх з наданих Вам карточок із використанням діакритичних знаків іспанського алфавіту (*niña, águila, Jesús, Japón, crédito, cigüea, pequeño, España, América Latina*).

Варіант С) Прослухайте наступний діалог і передрукуйте розмову з наданих Вам карточок, звертаючи увагу на графічний наголос і використання знаків оклику і питання на початку речень:

- ¡Hola! ¿Qué tal?
- ¡Hola!
- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo Juana, ¿y tú?
- Me llamo Anita.
- Encantada.
- Mucho gusto.

Приклад 2. Класифікація: вмотивована вправа, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконується індивідуально або в парах.

Рівень: А1.

Мета: опанування друкуванням складних іспанських слів з діакритичними знаками, полегшення оволодіння написанням іспанських слів, розширення словникового запасу студентів.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: 15 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Для подальшої роботі в Інтернеті Вам необхідно навчитись швидко друкувати складні іспанські слова з діакритичними знаками. Натисніть на основній панелі «Вставка», потім «Символ». Виберіть в таблиці літеру /ü/ і надрукуйте по одному рядку слова *sigüeiña, güira, vergüenza*. За допомогою он-лайнного електронного словника знайдіть тлумачення цих слів іспанською, англійською, українською мовами.

Приклад 3. Класифікація: вмотивована вправа, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконується індивідуально або в парах.

Рівень: А1.

Мета: опанування друкуванням іспанських слів зі слуху, полегшення засвоєння іспанської вимови, засвоєння назв іспаномовних країн.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: базові фонетичні навички, вміння співвідносити звуки з літерами.

Орієнтовний час виконання вправи: 15-20 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Щоб спілкуватися іспанською мовою в Інтернеті, потрібно знати назви іспаномовних країн та вміти їх правильно писати, в тому числі зі слуху. Прослухайте звуковий файл «Іспанський алфавіт». Після назви кожної літери іспанського алфавіту Ви почуєте назву однієї з іспаномовних країн, в яких є літера, яка щойно прозвучала. Упродовж паузи після назви країни (15 секунд) надрукуйте цю назву за допомогою комп'ютера. Порівняйте власні варіанти з тим, що буде показано на екрані після виконання вправи. Внесіть в разі потреби зміни до своєї роботи і вивчіть назви іспаномовних країн».

II. Приклади вправ другої підсистеми – підготовчо-тренувальної (аспектної):

Приклад 4. Вправа фонетичної групи:

Класифікація: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, невмотивована, без ігрового компоненту, із штучними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Рівень: A1.

Мета: тренування вимови звуків, що відповідають літерам *z, c, k, q, g, j*.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: до 30 хвилин і більше (залежно від конкретних умов та цілей проведення заняття).

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії; опосередкований – через спостереження за вимовою студентів та коригування цієї вимови в подальшому усному мовленні.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви будете вчитися правильно вимовляти слова та фрази із звуками, що відповідають літерам *z, c, k, q, g, j*. Зайдіть на сторінку http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm. Знайдіть «Nivel A1», потім вправу Pronunciación. Комп'ютер буде керівником Вашого тренування. Він ознайомить Вас з тим, як мають вимовлятися звуки, які тренуються, у словах та фразах та дасть Вам можливість тренуватися у правильній вимові через імітацію того, що Ви почуєте. Перевіряйте свою вимову за зразками та підказками, які будуть Вам надаватися. Я також буду слухати виконання Вами вправи і надавати допомогу, коли з'являться труднощі».

Вправи граматичної групи:

Приклад 5. Класифікація: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, невмотивована вправа, з нерольовим ігровим компонентом, із штучними опорами, виконується індивідуально в аудиторії або як домашнє завдання.

Рівень: A1.

Мета: відпрацювання числівників від 1 до 100.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: від 30 хвилин до однієї години.

Контроль викладача: безпосередній, якщо вправа виконується під його наглядом в аудиторії; опосередкований – через використання студентами чисельників в усному та письмовому мовленні іспанською мовою, якщо вправа виконується позааудиторно (опосередкований контроль має місце і в першому випадку).

Інструкція, що викладач надає студентам: «Візьміть участь у грі з цифрами. Для того, щоб взяти участь у цій грі, зайдіть на сторінку http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm. В розділі для початківців A1 знайдіть вправу «Los números del 1 al 100», завдання 1 (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_01.htm).

Згідно з умовами гри, отримуючи завдання, потрібно у віконцях вписувати назви чисел словами. Для перевірки натисніть «Soluciones» («Рішення»), для переходу до іншого завдання натисніть одну з клавіш – «Siguiente» («Наступна»), для повернення до попереднього завдання натисніть клавішу «Anterior» («Попередня»). Для перемоги у грі потрібно правильно вписати не менше п'яти чисел не більше ніж за 90 секунд. Комп'ютер повідомить Вас про Вашу перемогу або поразку у грі».

Приклад 6. Класифікація: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально в аудиторії. Вправа із вираженням соціокультурним спрямуванням.

Рівень: A1.

Мета: відпрацювання граматичних та соціокультурних особливостей звертання на «ти» і на «Ви» (*tú/usted*).

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: мінімальний базовий словник.

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній нагляд за виконанням вправи студентами в аудиторії; опосередкований – через контроль правильності використання студентами *tú/usted* в усному та письмовому мовленні іспанською мовою.

Інструкція, що викладач надає студентам: «В іспаномовній комунікації використання *tú/usted* відрізняється як граматично, так і, головне, соціокультурними нормами їх вживання. Вам необхідно навчитися правильно використовувати їх, тому що інакше Ви можете серйозно порушити не тільки мовні, але й соціокультурні норми спілкування. Для усвідомлення цих норм ознайомтесь з поясненнями на сторінці <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividad_08.htm>.

Потім там же виконайте вправу, в якій, через аналіз кожної наданої комунікативної ситуації, Вам необхідно буде вирішити, чи потребує та чи інша ситуація вживання *tú* або *usted* (з відповідною формою дієслова у кожному випадку). Правильність своїх відповідей перевіряйте за комп'ютерними «ключами». Пам'ятайте, що вибір *tú* або *usted* у різних ситуаціях обумовлюється не граматичними правилами, а соціокультурними правилами спілкування».

Приклад 7. Вправа лексичної групи:

Класифікація: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована, без ігрового компоненту, із штучними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Рівень: A1.

Мета: відпрацювання лексики, необхідної для запитань та відповідей про час.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння числівниками, вживанням означених артиклів та їх узгодженням в роді та числі (*la una, las dos...*).

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній нагляд за виконанням вправи студентами в аудиторії, а також через відпрацювання студентами мікродіалогів в аудиторії, в яких вони, після виконання вправи, запитують один одного про час, розклад, можливий час зустрічі або про час виконання спільних планів тощо та відповідають на такі запитання.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Після виконання вправи, з якою Ви зараз будете працювати, Ви повинні правильно використовувати іспанські слова та вирази, що стосуються запитань та відповідей щодо часу. Виконавши вправу, Ви будете брати участь у діалогах, у яких необхідно запитати один одного про час, розклад, призначати зустрічі тощо. Для виконання вправи, зайдіть на сторінку

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_02.htm>. Для усвідомлення цих норм ознайомтесь з поясненнями на цій сторінці. Комп'ютер буде Вашим умовним співбесідником. Він буде ставити Вам запитання та відповідати на Ваші запитання, а також повідомляти Вас про правильність Ваших запитань та відповідей. Ставлячи запитання та відповідаючи на них, користуйтеся підказками, що Вам будуть надаватися комп'ютером».

III. Приклади вправ третьої підсистеми – рецептивно-орієнтованої.

Приклади вправ першої групи, в яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролюється безпосередньо.

Приклад 8. Класифікація: рецептивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, з природними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Рівень: A1.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання та пошуку іспаномовної інформації в Інтернеті.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексикою, граматикою за темою, базовою інформацією культурологічного характеру.

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній нагляд за виконанням вправи студентами в аудиторії, перевірка результатів виконання завдання відразу ж після його завершення, а також відстрочений контроль через перевірку правильності використання студентами отриманої інформації в роботі над навчальним проектом «Іспаномовні країни».

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ця вправа допоможе вам дізнатись про столиці, населення, політичні системи, грошові одиниці та символіку іспаномовних країн. Увійдіть в Інтернеті на сайт однієї з пошукових систем (Altavista, Google, Yandex, Rambler). Введіть ключове слово «назва країни» + wikipedia.es. На сторінках довідкового видання знайдіть дані про столицю країни, її населення, політичну систему, грошову одиницю та кольори прапора. Внесіть знайдені дані до власного інформаційного аркушу (який Ви надалі будете використовувати у навчальному проекті «Іспаномовні країни») за схемою:

1. столиця
2. населення
3. політична система
4. грошова одиниця
5. кольори прапора

Наприклад: Perú (El Perú).

1. столиця	(capital)	Lima
2. населення	(población)	28.220.764 (2007)
3. політична система	(forma de gobierno)	República presidencialista
4. грошова одиниця	(moneda)	Nuevo sol
5. кольори прапора	(colores de la bandera)	Rojo, blanco, rojo

Наприкінці роботи я перевірю правильність заповнення Вами інформаційного аркушу».

Приклад 9. Класифікація: рецептивна, комунікативна, вмотивована вправа, з рольовим ігровим компонентом, з природними опорами, виконується індивідуально (рецепція) і в парах (обговорення і підготовка короткого електронного повідомлення) в аудиторії або як домашнє завдання.

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання та аудіювання.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні не нижче ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 20 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній – через отримання від студентів на електронну пошту інформації про виконання завдання, а також відстрочений контроль через перевірку правильності використання студентами отриманої інформації в роботі над навчальним проектом «Освіта в іспаномовних країнах».

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви зараз будете працювати з текстом, інформація якого потрібна Вам для виконання навчального проекту «Освіта в іспаномовних країнах». Завітайте на сторінку сайту *Audiria*. Знайдіть текст «Comida familiar». Прочитайте тільки перший і останній його абзаци. Обговоріть у парі, яку інформацію, на Вашу думку, можна знайти між цими двома абзацами та сформулюйте сутність цієї інформації одним-двома реченнями. Надішліть складені Вами речення на мою електронну пошту. Після цього прослухайте повний текст без опори на його графічно зафіксований варіант. Якщо Ви вірно здогадалися про повний зміст тексту, повідомте мене про це через електронну пошту. Якщо здогадалися невірно, надішліть на мою електронну адресу повідомлення про справжній зміст вилучених абзаців, виклавши цей зміст не більше ніж у двох реченнях».

Приклад 10. Класифікація: рецептивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, з природними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Рівень: A2.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні не нижче ніж A1.

Орієнтовний час виконання вправи: 15 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній у ході виконання завдання студентами.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Давайте спробуємо навчитися здогадуватися про зміст іспаномовного тексту за його назвою. На сторінці *Lecturas paso a paso* (www.cvcv.cervantes) виберіть розділ *Nivel Inicial*. На полиці з книгами виберіть примірник одного з творів (*вправа має сенс, коли викладач забезпечить умови, в яких студенти в групі будуть обирати різні твори*). Прочитайте заголовок тексту та спробуйте визначити, про що йдеться у тексті (*вправа доцільна, коли заголовок не розкриває тему однозначно*). Ознайомте інших студентів у групі з Вашим припущенням. Після цього прочитайте текст, щоб перевірити Ваше припущення, та повідомте іншим студентам у групі, чи були Ви праві або ні (якщо ні, скажіть, про що дійсно йдеться у тексті)».

Приклади вправ другої групи, в яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролюється опосередковано та відстрочено.

Приклад 11. Класифікація: рецептивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, зі штучними опорами, виконується індивідуально за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: A1.

Мета: розвиток навичок та вмінь аудіювання.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексикою та граматиною за темою.

Орієнтовний час виконання вправи: 15 хвилин.

Контроль викладача: опосередкований: через подальші описи студентами зовнішності людей на наступних заняттях.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Вам потрібно навчитися впізнавати людей за їх описом і самим описувати людей іспанською мовою. Увійдіть на сторінку із вправою, яка навчить Вас цьому: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividad_18.htm.

Натисніть на гучномовець і прослухайте диктора. Кого із зображених людей він описує? Визначтеся, хто з цих людей є тестем, дідусем, небогою, двоюрідним братом Педро. Визначивши, ким є людина, яка описується диктором, натисніть на зображення, яке відповідає опису. Комп'ютер підкаже Вам, чи Ви були праві або помилилися. Закінчивши вправу, спробуйте описати зображених людей іспанською мовою, як це робив диктор. На одному з наступних занять Вам буде надано завдання описувати людей за такою ж схемою».

Приклад 12. Класифікація: рецептивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, з рольовим ігровим компонентом, зі штучними опорами, виконується індивідуально за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: A1.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексикою та граматиною за темою.

Орієнтовний час виконання вправи: 15 хвилин.

Контроль викладача: опосередкований: через правильне складання студентами комп'ютерних (графічних) «портретів» людей, а також через подальші описи ними зовнішності людей.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Під час Вашої поїздки до Іспанії Ви збираєтесь відвідати родину, яка запросила електронною поштою Вас у гості. Ви ще не бачили нікого з цих людей, але, виконавши наступну вправу, зможете легко впізнати їх за описом. Увійдіть на сторінку

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelII/actividad_18.htm>. (La descripción física). Прочитайте текст з описом зовнішнього вигляду членів родини, яка запросила Вас: Лукаса, Кармен, Віктора та їхніх батьків – Елени і Хайме. На малюнках справа від тексту знаходяться контури облич та імена кожного з персонажів оповідання. Поруч знаходяться зображення складових частин їхніх облич. Спираючись на текст, намалюйте способом перетягування «портрети» членів родини. Після виконання вправи «портрети» можна роздрукувати. На наступному занятті пред'явіть мені роздруковані зображення для перевірки правильності складання Вами комп'ютерних (графічних) «портретів». Підготуйтеся надалі описувати людей за такою ж схемою». Нижче, для прикладу, надається текст, який читають студенти:

Lucas tiene dos hermanos, Víctor y Carmen. Víctor se parece mucho a Jaime, su padre, en el pelo, pero Víctor tiene el pelo más largo. No se parece mucho a su madre, solo en los ojos, pero los tiene menos claros que ella.

Lucas no se parece en nada a Jaime: tiene la nariz más grande y el pelo rubio y rizado. Lucas y Carmen se parecen mucho a su madre. Tienen el mismo color rubio de pelo, pero no lo tienen tan largo como ella.

Carmen se parece a su padre en los ojos. Lucas y Víctor se parecen poco, solo en los ojos, pero Lucas los tiene azules como Elena, y Víctor los tiene marrones como su padre.

Приклад 13. Класифікація: рецептивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально (сама рецепція) та у малих групах з 3-4 студентів (подальша робота над прочитаним матеріалом) за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні не нижче ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 30-40 хвилин.

Контроль викладача: опосередкований: через використання матеріалів прочитаних статей у наступному виконанні проектних завдань.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви зараз збираєте матеріали для виконання проекту «Культура та мистецтво іспаномовних країн». Для отримання узагальнюючих матеріалів для Вашого проекту зайдіть на англomовний навчальний сайт для тих, хто вивчає іспанську мову <http://www.readspanish.com/pdf/sample.pdf>. Прочитайте узагальнюючу статтю про культуру однієї з цих країн (*кожна мала група отримує іншу статтю для читання*). Вам необхідно зрозуміти зміст цієї статті якомога точніше, тому що при виконанні наступного завдання, яке пов'язане з підведенням підсумків вашої проектної роботи, Вам необхідно бути зробити презентацію щодо цього змісту».

IV. Приклади вправ четвертої підсистеми – рецептивно та продуктивно-орієнтованої.

Приклади вправ першої групи, в яких завдання на продукцію студенти виконують в усній формі.

Приклад 14. Класифікація: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, з рольовим ігровим компонентом, з природними та штучними опорами, виконується у парах в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Рівень: А1 (кінцева стадія роботи на цьому рівні).

Мета: розвиток навичок та вмінь читання і говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексиною та граматиною за темою, навичками та вміннями читання та говоріння, близькими до тих, що потребуються при досягненні володіння мовою на рівня А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 30-40 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній через виконання студентами в аудиторії завдання на усну продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви обидва запрошені на день народження до Вашого товариша і Вам необхідно обрати для нього подарунок. Зайдіть на сторінку

http://www.tingloop.com/indice_de_tiendas/index.htm. Це база даних Інтернет магазинів, які торгують товарами іспанського виробництва. Вивчіть, які групи товарів пропонуються у продажу. Завітайте на сторінку тієї групи товарів, які можуть сподобатись вашому другові, та оберіть подарунок, прочитавши опис товарів на цій сторінці. Після цього, усно ознайомте всю групу з Вашим вибором, пояснивши причини для нього. Для обґрунтування свого вибору Ви можете користуватися такими лексичними одиницями: ... *(надається список лексичних одиниць-підказок)*».

Приклад 15. Класифікація: рецептивно-продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, з рольовим ігровим компонентом, без опор, виконується в аудиторії в малих групах з 3-4 студентів у кожній.

Рівень: А1 (кінцева стадія роботи на цьому рівні).

Мета: розвиток навичок та вмінь читання і говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексикою та граматиною за темою, навичками та вміннями читання та говоріння, близькими до тих, що потребуються при досягненні володіння мовою на рівні А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 15-20 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній через виконання студентами в аудиторії завдання на усну продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ваша група в найближчі дні збирається у коротку подорож до Іспанії. Протягом цієї подорожі Ви відвідаєте ряд міст. Вашій малій групі доручено з'ясувати, якою буде погода у таких містах як ... *(3-4 міста для кожної малої групи; різні міста для різних малих груп)* протягом найближчого тижня. Зайдіть на сайт <http://www.eltiempo.es/> та прочитайте прогноз погоди на тиждень для кожного з міст, які входять до Вашого списку. Після цього зробіть короткі усні

презентації для всієї групи, ознайомивши її з цими прогнозами (кожний студент у малій групі робить презентацію-прогноз лише для одного з міст, так що кожний виступає з короткою презентацією)».

Приклад 16. Класифікація: рецептивно-продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується у малих групах з 3-4 студентів в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Рівень: А2 (просунута стадія роботи на цьому рівні).

Мета: розвиток навичок та вмінь аудіювання і говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні дещо вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 30-40 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній через виконання студентами в аудиторії завдання на усну продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Вашим найближчим завданням у межах роботи над навчальним проектом «Культура та мистецтво іспаномовних країн» є знаходження пісні іспанською мовою, яку Ви вважаєте вартою бути включеною до матеріалів, що добрані для виконання цього проекту. Зайдіть на англomовний сайт <http://spanicity.com/musica/index.php>, на якому Ви знайдете дуже багато іспанських пісень (*різним малим групам пропонуються для опрацювання різні сайти такого роду з наборами пісень, що відрізняються один від одного, щоб різні малі групи обрали різні пісні*). Прослухайте декілька пісень та оберіть тільки одну. Зміст її Ви повинні точно зрозуміти. Досягши такого розуміння, ознайомте групу з тим, яку пісню Ви обрали, передайте її зміст та обґрунтуйте, чому Вами була обрана саме ця пісня для Вашого проекту».

Приклади вправ другої групи, в яких завдання на продукцію студенти виконують у письмовій формі.

Приклад 17. Класифікація: рецептивно-продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, з ігровим компонентом, без опор, виконується у парах в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання, аудіювання і письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні не нижчим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: одна година.

Контроль викладача: безпосередній: через перевірку виконання студентами завдання на письмову продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви працюєте в журналі, який присвячений образотворчому мистецтву. Нещодавно Ви побували в музеї Прадо в Мадриді і Вам доручили написати коротку статтю-реферат про творчість одного із славетних іспанських художників. Для виконання завдання: а) зайдіть на сайт музею www.museodelprado.es/; б) виберіть з меню розділ «Pradomedia»; в) перегляньте відеопрезентацію музею; г) знайдіть сторінки, які присвячені творчості видатних художників Іспанії; д) оберіть сторінку художника ... (всі пари працюють з інформацією про різних художників) та зберіть інформацію про його життя та творчість; е) напишіть статтю-реферат не більше ніж у 150 слів на основі цієї інформації. Стаття буде використана у Вашому проекті «Культура та мистецтво іспаномовних країн»».

Приклад 18. Класифікація: рецептивно-продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь читання і письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні не нижчим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 50-60 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній через перевірку виконання студентами завдання на письмову продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви повинні ознайомити інших студентів у групі з біографією одного з видатних людей іспаномовних країн – нашого сучасника. Для виконання завдання: а) зайдіть на сайт <http://buscabiografias.com>; б) у віконці внутрішньої пошукової системи впишіть ім'я видатної людини, біографію якої Ви будете досліджувати (студенти або самі обирають це ім'я, або його надає викладач таким чином, щоб всі студенти працювали з інформацією про різних видатних людей), та зберіть інформацію про цю людину; в) напишіть коротке біографічне есе-довідку про людину, яку Ви досліджували (не більше 100 слів); г) обміняйтесь своїм есе з есе інших студентів у групі, так щоб кожний студент прочитав есе всіх інших. Після цього ми обговоримо написані есе та оберемо найцікавіше».

Приклад 19. Класифікація: рецептивно-продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, з природними опорами (відеоряд), виконується індивідуально і тільки в аудиторії, оскільки студенти можуть потребувати численних підказок викладача.

Рівень: А2 (просунута стадія роботи на цьому рівні).

Мета: розвиток навичок та вмінь аудіювання і письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: 80 хвилин (повне аудиторне заняття).

Контроль викладача: безпосередній: через перевірку виконання студентами завдання на письмову продукцію.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Робота над Вашим проектом «Культура та мистецтво іспаномовних країн» завершується. Вам

залишається підготувати резюме-рецензію одного з відомих фільмів іспанською мовою для включення у цей проект. Зайдіть на англomовний сайт http://spanish.about.com/cs/onlinenews/a/online_news.htm, який містить багато фільмів іспанською мовою. Один з таких коротких художніх фільмів Ви зараз проглянете всією групою. Це фільм ... (*назва фільму обраного викладачем*). В деяких місцях фільму, які занадто складні для Вашого розуміння, я буду давати підказки. Продивившись фільм, напишіть його коротке резюме-рецензію на 100-150 слів (про що фільм, основна сюжетна лінія та персонажі, чим він Вам сподобався або не сподобався тощо). Ми обговоримо написані резюме-рецензії та оберемо найкраще для включення у Ваш проект».

V. Приклади вправ п'ятої підсистеми –продуктивно-орієнтованої.

Приклади вправ першої групи, в яких звітування студента про виконання завдання відбувається в усній формі.

Приклад 20. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, з рольовим ігровим компонентом, з природними опорами, виконується індивідуально в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Рівень: A1 (кінцева стадія роботи на цьому рівні).

Мета: розвиток навичок та вмінь письма та говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння базовою лексикою та граматиною за темою, навичками та вміннями письма та говоріння, близькими до тих, що потребуються при досягненні володіння мовою на рівні A1.

Орієнтовний час виконання вправи: до 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній: через усний звіт студентів про виконання завдання.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви знаходитесь в іспаномовній країні і маєте намір запросити до ресторану свого знайомого з цієї країни, який гостинно приймав Вас у себе вдома. Вам потрібно заздалегідь замовити столик та меню в одному з ресторанів. Зайдіть на сайт

<http://www.accua.com>. Знайдіть в меню сторінку *Restaurantes* <http://www.accua.com/restaur/>. Через внутрішню пошукову систему «*Reserva mesa en...*» виберіть місто та ресторан, який Ви бажаєте відвідати. В меню «*Como reservar*» <http://www.accua.com/restaur/pagreserva.asp> прочитайте, як замовити столик в ресторані. Відповідно до інструкції, виконайте письмове замовлення і надішліть його до ресторану. На наступному занятті усно звітуйте, що та як Ви замовляли, та яка відповідь надійшла на Вашу електронну поштову адресу».

Приклад 21. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, з природними опорами, виконується індивідуально або в парах в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).
Рівень: A2.

Мета: розвиток навичок та вмінь письма та говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж A1.

Орієнтовний час виконання вправи: вправа виконується у межах навчального проекту «Спілкування через Інтернет з тими, хто вивчає іспанську мову в різних країнах», який триває більше двох місяців, тому час виконання не може бути встановлений навіть орієнтовно.

Контроль викладача: безпосередній: через усний звіт студентів про виконання завдання.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Давайте вчитися спілкуватися в іспаномовних соціальних мережах. Зайдіть на сайт <http://lang-8.com/> і уважно прочитайте інформацію про цю соціальну мережу призначену, зокрема, і для тих носіїв англійської мови, які вивчають іспанську. Натисніть на клавішу «*Learn for Free*» і зареєструйтесь як новий учасник цієї спільноти. Напишіть іспанською мовою власне представлення і розмістіть його в мережі Lang-8. Надалі від Вас буде вимагатися усне повідомлення про тих товаришів з іспаномовного спілкування, яких Ви знайшли: з яких вони країн, що Ви дізналися від них і про них, про що ще

хотіли б дізнатися через подальше спілкування у цій соціальній мережі тощо».

Приклад 22. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально або в парах за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь письма та говоріння.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: вправа виконується у межах навчального проекту «Корисні чи ні соціальні мережі з вивчення іноземних мов?», який триває один місяць, тому час виконання не може бути встановлений навіть орієнтовно.

Контроль викладача: безпосередній: через усний звіт студентів про виконання завдання, коли воно буде виконаним остаточно.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Зайдіть на одну із соціальних мереж для тих, хто вивчає іспанську мову як іноземну, та на один із студентських форумів у межах цієї мережі. Наприклад, можете скористатися адресою <http://www.busuu.com/en> для ознайомлення і реєстрації. Під час реєстрації вкажіть іспанську мову як таку, що вивчаєте. Включайтесь у спілкування з носіями іспанської мови. Знайти їх ви зможете завдяки пошуковій системі мережі busuu. На форумі обговорите з ними питання нашого проекту «Корисні чи ні соціальні мережі з вивчення іноземних мов?». З'ясуйте їх думки з цього приводу, вискажіть їм свої думки і підготуйтеся на цій основі взяти участь у нашому загальногруповому обговоренні цього питання як останньої ланки виконання проектного завдання. Від Вас вимагається підготувати до обговорення як власну аргументацію, так і аргументацію носіїв іспанської мови за чи проти такого способу вивчення мов».

Приклади вправ другої групи, в яких звітування студента про виконання завдання відбувається у письмовій формі.

Приклад 23. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально або в парах за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: вправа виконується у межах навчального проекту «Спілкування через Інтернет з тими, хто вивчає іспанську мову в різних країнах», який триває більше двох місяців, тому час виконання не може бути встановлений навіть орієнтовно.

Контроль викладача: безпосередній: через письмовий звіт студентів про виконання завдання, коли воно буде виконаним остаточно.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ви всі вже почали працювати у мережі <http://lang-8.com/> для тих, хто вивчають іноземні мови, зокрема іспанську. Ви також вже знайшли у цій мережі товаришів з іспаномовного спілкування з різних країн, які, як і Ви, вивчають іспанську мову. Поцікавтесь у них, які способи вивчення іспанської мови як іноземної вони вважають найефективнішими. Отримавши відповіді, підсумуйте їх думки в есе-звіті, який Ви здасте мені на перевірку. Ми обговоримо всі підготовлені Вами есе-звіти пізніше, і таке обговорення стане фінальною стадією виконання цього навчального проекту».

Приклад 24. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: вправа виконується у межах навчального проекту «Спілкування через Інтернет з носіями іспанської мови», який триває дещо більше двох місяців, тому час виконання не може бути встановлений навіть орієнтовно.

Контроль викладача: безпосередній: через письмовий звіт студентів про виконання завдання, коли воно буде виконаним остаточно.

Інструкція, що викладач надає студентам: «До нас звернулася викладач англійської мови з університету міста Пуебла (Мексика) з пропозицією встановити постійні контакти між студентами наших університетів. Ці студенти вивчають англійську мову як іноземну подібно до того, як Ви вивчаєте іспанську мову. Умовою Ваших контактів буде те, що Ви їм будете писати тільки іспанською мовою, а вони Вам – тільки англійською. Очікується, що в ході листування, участі в чатах і таке інше вони допоможуть Вам у виправленні Ваших помилок в іспанській мові, а Ви їм – в англійській. Надаю Вам електронні адреси мексиканських студентів (див. у Додатку Г повний список електронних адрес тих мексиканських студентів, які брали участь у листуванні зі студентами II курсу Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля у 2009-2010 навчальному році, а також лист керівниці проекту з мексиканської сторони в якому вона викладає власне бачення організації проекту). Кожен з Вас буде листуватися з одним із них. Начніть листування (після представлення себе та прояснення інформації щодо Вашого кореспондента) із складання не менше трьох запитань до мексиканського колеги. Запитання можуть бути з будь-якої області. Єдина умова – вони мають бути максимально виваженими і непровокативними. Одержавши відповіді, напишіть есе-звіт про те, які запитання Ви поставили і які відповіді отримали. Ваш мексиканській колега також поставить Вам певні запитання, на які Вам потрібно буде відповісти. Звітуйте і про ці запитання та відповіді у Вашому есе. Всі Ваші есе-звіти будуть розміщені на спеціально

створеному для нашого спілкування блогові (після завершення спільного проекту блог було ліквідовано).

Приклад 25. Класифікація: продуктивна, комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально за межами аудиторії (як домашнє завдання).

Рівень: А2.

Мета: розвиток навичок та вмінь письма.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння мовою та мовленням на рівні вищим ніж А1.

Орієнтовний час виконання вправи: вправа виконується у межах навчального проекту «Спілкування через Інтернет із носіями іспанської мови», який триває дещо більше двох місяців, тому час виконання не може бути встановлений навіть орієнтовно.

Контроль викладача: безпосередній: через письмовий звіт студентів про виконання завдання, коли воно буде виконаним остаточно.

Інструкція, що викладач надає студентам: «Ми закінчуємо наш спільний проект з університетом міста Пуебла. Напишіть Вашому мексиканському кореспонденту та з'ясуйте його враження, чи вважає він проект корисним та доцільним, що йому особливо сподобалося/не сподобалося у проекті. Поділіться з ним своїми враженнями. Потім підсумуйте думки Вас обох в есе-звіті з виконання проекту. Всі Ваші есе-звіти будуть розміщені на нашому блогові. Ми також обговоримо всі підготовлені есе-звіти пізніше, і таке обговорення стане остаточною завершеною цього навчального проекту».

Наведені приклади вправ, звичайно, не вичерпують їх усіх, оскільки всього для навчального процесу на початковому етапі (півтора навчальних роки, три семестри, 288 аудиторних годин, 144 двогодинних заняття – див. підрозділ 2.1) нами було запропоновано більше 280 різних вправ, виконання яких було пов'язане з використанням Інтернету (в середньому дві такі вправи на одне аудиторне заняття). Зрозуміло, що така кількість вправ не може бути

повністю представленою у дисертації. Але наведені приклади вправ цілком і повністю відображають усі їх не тільки типи, а й окремі види – підсистеми і групи, тобто цілісно та адекватно репрезентують їх систему. Ця система, як вона показана в Табл. 7 вище, і є основним висновком з усього, що було викладено в цьому підрозділі. Розробка такої системи вправ у нашому дослідженні дозволила перейти до створення моделі навчального процесу з їх використанням, про що йдеться у наступному підрозділі.

2.3. Модель навчання другої іноземної мови студентів мовних спеціальностей

У розробці моделі організації навчального процесу з використанням ресурсів Інтернету головним положенням було те, що, незважаючи на всю важливість таких ресурсів, неможливо побудувати навчальний процес, базуючись лише на них. Як ясно із всього сказаного раніше, і перш за все з висунутого *принципу дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету* (див. *Розділ 1, підрозділ 1.3*), вони є засобом, і тільки засобом, його оптимізації та інтенсифікації. На них не може будуватися увесь навчальний процес, зокрема, в ньому неможливо обійтися без базового підручника, хоча цей підручник може служити лише джерелом, який визначає хід та послідовність опрацювання мовного матеріалу (фонетичних, лексичних та граматичних явищ), джерелом деяких навчальних текстів для читання та/або аудіювання, навчальної тематики тощо.

Виходячи з цього, в якості базового підручника для створеного нами курсу іспанської мови як ІМ-2 використовувався підручник А. Чічіна «Учебник испанского языка» [199]. Як і всі інші підручники іспанської мови, що є доступними в Україні, він ніяк не задовольняв нас (див. про це *Вступ*), але мав деякі переваги, які й обумовили вибір саме його. До цих переваг відносилися:

а) призначення підручника саме для початкового етапу навчання на рівні як А1, так і А2; відповідність тематики, мовного та мовленнєвого матеріалу в ньому саме цим рівням; відсутність протиріч з референтними рівнями

вивчення іспанської мови та тематичними полями для початкового етапу, розробленими іспанськими фахівцями [288], на які ми спиралися (див. *Розділ 2, підрозділ 2.1*);

б) досить великий обсяг та раціональна послідовність подання мовного матеріалу в підручнику, який можна було цілком використати в нашому навчальному процесі;

в) можливість гнучко використовувати матеріали підручника в цьому процесі, наприклад, за потребою змінювати їх послідовність, не використовувати деякі з цих матеріалів, замінюючи їх на інші, тощо;

г) відсутність перешкод для сполучення матеріалів підручника з Інтернет-ресурсами.

Використання цих ресурсів у побудованому навчальному процесі та їх включення до його моделі регулювалося трьома з семи висунутих принципів. Перший, головний, з них був уже згаданим – *принцип дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету*, на основі якого власне і визначалося, де саме та як включати такі ресурси до навчального процесу (див. *Розділ 1, підрозділ 1.3*).

Другим був *принцип навчальної автономії*, від якого залежала сама праця студентів з Інтернет ресурсами в організованому нами навчальному процесі.

Третім принципом був *принцип домінування проектних технологій при роботі з ресурсами Інтернету*, на основі якого завдання на розробку навчальних проектів включалися до навчального процесу майже з самого початку вивчення мови. Виконання кожного такого навчального проекту тривало від одного місяця до семестру. Проекти не були безпосередньо ув'язані з навчальними темами, а виконувалися як «надбудова» над ними. Різні навчальні проекти також могли «пересікатися», тобто в один і той же період могли виконуватися два різних навчальних проекти.

Так, у II семестрі першого курсу (початок вивчення іспанської мови на рівні A1) виконувався проект «Іспаномовні країни», який тривав до кінця

семестру. Паралельно з ним приблизно за місяць до кінця семестру починав виконуватися проект «Освіта в іспаномовних країнах». Його виконання починалося на рівні А1, а продовжувалося та закінчувалося, коли студенти працювали на рівні А2, тобто проект виконувався протягом ще й перших двох місяців першого семестру другого курсу (всього три місяці). Приблизно за місяць до завершення цього проекту починалася робота над проектом «Культура та мистецтво іспаномовних країн», яка закінчувалася з кінцем першого семестру другого курсу, але «пересікалася» на останньому місяці цього семестру з проектом «Корисні чи ні соціальні мережі з вивчення іноземних мов?». Виконання останнього проекту тривало лише один місяць і також закінчувалося наприкінці названого семестру. Нарешті у IV семестрі II курсу виконувалися лише два навчальних проекти, кожний з яких тривав два місяці і не «пересікався» ні з яким іншим проектом у зв'язку з особливою складністю цих двох проектів. Робота в семестрі починалася з проекту «Спілкування через Інтернет з тими, хто вивчає іспанську мову в різних країнах». Відразу після його закінчення (з третього місяця семестру) і до кінця семестру виконувався проект «Спілкування через Інтернет з носіями іспанської мови». Як видно, всі шість проектів носили яскраво виражену культурологічну спрямованість.

Тематика навчання розподілялася відповідно до розглянутих у підрозділі 2.1. референтних рівнів та їх тематичних полів, а також відповідно до того, на якому рівні – А1 або А2 – працювали студенти (на рівні А1 вони працювали протягом всього II семестру I курсу і ще протягом одного місяця III семестру II курсу; після цього до кінця II курсу робота велася на рівні А2). Таким чином, всього до навчальної тематики початкового етапу були включені 20 тем, що були наведені у підрозділі 2.1. На опрацювання кожної теми відводилося 10-16 аудиторних годин (5-8 занять) і така ж кількість годин позааудиторної роботи (включаючи роботу над навчальними проектами). Крім того, в кожному семестрі певна кількість двогодинних аудиторних занять відводилася на *проміжну підсумкову* (підсумки певної стадії

виконання) та *остаточну підсумкову* (завершення виконання) роботу над проектами, тобто на обговорення ходу їх виконання та підведення підсумків. Два-три двогодинних аудиторних занять в кожному семестрі відводилися на проміжний (одне-два двогодинних заняття) та підсумковий контроль (одне двогодинне заняття). На основі цього була розроблена *тематико-часова модель навчального процесу* на початковому етапі, яка показана в Табл. 6.

Табл. 6

Тематико-часова модель навчального процесу на початковому етапі

Навчальний рік/семестр/рівень, на якому ведеться навчання	Кількість аудиторних/позааудиторних навчальних годин, запланованих на семестр або на ту його частину, що пов'язана з певним рівнем, на якому ведеться навчання	Навчальні теми	Аудиторні/позааудиторні години, що заплановані на роботу над темою (включаючи роботу над підготовкою проектних завдань, які виконуються протягом роботи над темою)	Навчальні проекти, що виконуються, та кількість місяців, що відводяться на виконання кожного проекту в семестрі або протягом тієї його частини, що пов'язана з певним рівнем, на якому ведеться навчання	Аудиторні години, заплановані на підведення підсумків певної стадії роботи над навчальним проектом та підведення остаточних підсумків роботи над проектами	Аудиторні години, заплановані на проміжний/підсумковий контроль у семестрі
I/II/A1	72/72	1. Людина: зовнішність і фізичний стан. 2. Людина: особистість, стан, почуття. 3. Людина: ідентифікація. 4. Міжособистісні стосунки. 5. Харчування 6. Освіта.	10/10 10/10 10/10 10/10	1. Іспаномовні країни (4 місяці – увесь семестр). 2. Освіта в іспаномовних країнах (останній місяць семестру).	6 2	2/2
II/III/A1	26/26	1. Робота. 2. Розваги, захоплення, вільний час.	10/10 10/10	1. Освіта в іспаномовних країнах (один –	4	2/0

				перший – місяць семестру).		
II/III/A2	82/82	1. Житло. 2. Сфера послуг. 3. Покупки, магазини і торгівельні установи. 4. Здоров'я і гігієна. 5. Подорожі, тимчасове житло, транспорт. 6. Мистецтво.	10/10 12/12 10/10 12/12 12/12 12/12	1. Освіта в іспаномовних країнах (один – другий – місяць семестру). 2. Культура та мистецтво іспаномовних країн (другий-четвертий місяці семестру – до його кінця). 3. Корисні чи ні соціальні мережі з вивчення іноземних мов ? (четвертий – останній – місяць семестру).	2 6 2	2/2
II/IV/A2	108/108	1. Економіка і промисловість. 2. Наука і технологія. 3. Уряд, політика, суспільство. 4. Релігія і філософія. 5. Географія і природа. 6. Інформація: засоби масової інформації та зв'язку.	16/16 16/16 16/16 16/16 16/16 16/16	1. Спілкування через Інтернет з тими, хто вивчає іспанську мову в різних країнах (перші два місяці семестру). 2. Спілкування через Інтернет з носіями іспанської мови (останні два місяці семестру)	4 4	2/2

Розробка тематико-часової моделі навчального процесу створила основу для відпрацювання *моделі навчальної діяльності студентів та викладача* у цьому процесі. Основна модель такої діяльності, що розроблена нами, буде надалі представленою у вигляді моделі організації та проведення

лише *одного тематичного циклу занять, оскільки при проведенні кожного з таких циклів ця модель повторюється*. Звичайно, існують деякі відмінності між різними циклами занять, але вони ні в якому разі не є принциповими. Це відмінності скоріше *кількісного* ніж *якісного* характеру. Наприклад, коли в циклі не десять, а дванадцять або шістнадцять годин аудиторних занять, зростає *кількість* видів навчальної діяльності, але за суттю вони залишаються тими ж самими. При переході від роботи на рівні А1 до рівня А2 також мають місце деякі зміни: наприклад, вправ продуктивної підсистеми стає суттєво більше, а вправ підготовчо-тренувальної (аспектної) підсистеми – менше (див. також надалі про інші можливі модифікації). Це знов-таки суто кількісна, а не якісна різниця. Якщо враховувати всі такі, здебільшого абсолютно не принципові, розбіжності між тематичними циклами занять, то необхідно було б окремо наводити модель кожного з них, тобто 20 моделей (відповідно до кількості тем – див. підрозділ 2.2 – та тематичних циклів занять, що їм відповідають). Тому був обраний інший шлях: представлення моделі лише одного, але **базового тематичного циклу занять**, по відношенню до якого побудова всіх інших циклів занять було лише неprincipповою модифікацією. Такими базовими тематичними циклами занять для нашого дослідження були цикли на рівні А1 з 10 годинами аудиторної та 10 годинами позааудиторної роботи студентів. Саме тому один з цих циклів надалі і буде представлений як модель. Після її представлення буде наданий перелік тих неprincipпових модифікацій, які вносилися у цю модель у подальших циклах.

Але, перш ніж переходити до представлення розробленої моделі необхідно, зробити чотири зауваження.

Перше з них пов'язане з тим, що під *моделлю* нами розуміється зразок певного об'єкту, процесу чи явища, які є відтвореними в ньому у зменшеному чи збільшеному вигляді і який використовується як їх заміник [80, с.59]. Саме таке розуміння моделі дозволяє представляти цілісний навчальний процес через модель одного тематичного циклу занять як зменшеного

замінника цього цілісного процесу. Головною ознакою запропонованої моделі є системно представлений нею процес навчання у вигляді номенклатури тих видів навчальної діяльності, які послідовно виконуються як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторній роботі студентів протягом всього тематичного циклу занять та зорієнтовані на формування та розвиток у тих, хто навчаються, навичок та вмінь іспаномовних ВМД на початковому етапі оволодіння іспанською мовою як ІМ-2.

Друге зауваження полягає в тому, що при розробці моделі ми керувалися рядом нормативних документів:

1. Освітньо-кваліфікаційними характеристиками, що використовуються у підготовці перекладачів з двох іноземних мов [147].

2. Освітньо-професійною програмою для того ж напрямку підготовки [160].

3. Програмою іспанської мови як ІМ-2 для мовного вишу [159].

4. Наказом Міністерства освіти і науки України за № 774 від 30.12.2005 р. «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та рекомендаціями щодо впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації, розробленими на основі нормативних документів Міністерства освіти і науки України (накази № 48, 49 від 23.01.2004 р.; № 812 від 20.10.2004 р.)

Згідно з останніми із згаданих вище нормативних документів увесь навчальний процес на початковому етапі розподілявся нами на сім модулів:

1. Перший модуль «Людина» (рівень А1), який продовжувався з початку першого місяця II семестру I курсу і до кінця другого місяця цього семестру, охоплюючи теми: 1. *Людина: зовнішність і фізичний стан*; . 2. *Людина: особистість, стан, почуття*; 3. *Людина: ідентифікація*.
2. Другий модуль «Людські потреби» (рівень А1), який продовжувався з початку третього місяця II семестру I курсу і до кінця останнього, четвертого, місяця цього семестру, охоплюючи теми: 4. *Міжособистісні стосунки*; 5. *Харчування*; 6. *Освіта*.

3. Третій модуль «Робота та дозвілля» (рівень А1), який продовжувався протягом першого місяця III семестру II курсу, охоплюючи теми: 7. *Робота*. 8. *Розваги, захоплення, вільний час*.
4. Четвертий модуль «Житло та сервіс» (рівень А2), який продовжувався півтора місяця: з початку другого місяця III семестру II курсу і до середини третього місяця цього семестру, охоплюючи теми: 9. *Житло*; 10. *Сфера послуг*; 11. *Покупки, магазини і торгівельні установи*.
5. П'ятий модуль «Здоров'я, подорожі, духовне життя» (рівень А2), який продовжувався півтора місяця: з середини третього місяця III семестру II курсу і до кінця четвертого місяця цього семестру (тобто до кінця семестру), охоплюючи теми: 12. *Здоров'я і гігієна*; 13. *Подорожі, тимчасове житло, транспорт*; 14. *Мистецтво*.
6. Шостий модуль «Економіка, наука та суспільно-політичний устрій» (рівень А2), який продовжувався з початку першого місяця IV семестру II курсу і до кінця другого місяця цього семестру, охоплюючи теми: 15. *Економіка і промисловість*; 16. *Наука і технологія*; 17. *Уряд, політика, суспільство*.
7. Сьомий модуль «Фактори впливу на життя та розвиток суспільства» (рівень А2), який продовжувався з початку третього місяця IV семестру II курсу і до кінця останнього місяця цього семестру (тобто до кінця початкового етапу взагалі), охоплюючи теми: 18. *Релігія і філософія*; 19. *Географія і природа*; 20. *Інформація: засоби масової інформації та зв'язку*.

Кожний модуль обов'язково закінчувався одним двогодинним заняттям проміжного або підсумкового контролю. Самими важливими серед таких занять для контролю були контрольні заняття після третього модуля (завершення роботи на рівні А1) і після сьомого модуля (завершення роботи на рівні А2). Саме тут проводилися проміжний та підсумковий контрольні зрізи нашого дослідження (займаючи дещо більше одного заняття кожний). Методика проведення таких зрізів (а відповідно і методика проведення

контролю після завершення названих модулів) докладно обговорюється у підрозділі 3.1. *Розділу 3*. Проміжний та підсумковий контроль після завершення інших модулів проводився приблизно за такою же схемою, хоча, звичайно, не в такому ж обсязі, як при проведенні контрольних зрізів (і займаючи не більше одного аудиторного заняття)..

Третє зауваження, яке необхідно зробити перед представленням розробленої моделі навчального процесу, полягає в тому, що в самому першому модулі в II семестрі I курсу певний час відводився на роботу з вправами першої з розроблених підсистем – *інформаційно-технічної* для навчання студентів базових знань та формування у них базових навичок та вмінь роботи в Інтернеті. Такі вправи, які були описані з наведенням прикладів у підрозділі 2.2. вище, виконувалися тільки протягом перших чотирьох занять у процесі роботи над першою темою «*Людина: зовнішність і фізичний стан*» першого модуля «*Людина*». На цих чотирьох аудиторних заняттях для виконання таких вправ (разом з поясненнями викладача) відводилося не більше 15-20 хвилин на одному занятті (не більше однієї вправи на занятті), і ще до 30 хвилин відводилося на вправи того ж типу в позааудиторній роботі студентів після кожного з цих занять (тренування).

Це, звичайно, обумовило деякі відмінності у побудові самого першого тематичного циклу занять на рівні A1 (перший семестр) у порівнянні з усіма іншими тематичними циклами. Але такі відмінності були суто технічними, тому надалі вони згадуватися, розглядатися і враховуватися не будуть, так само, як і самі вправи першої – інформаційно-технічної – підсистеми.

Четверте, останнє, зауваження полягає в тому, що у моделі організації навчального процесу, яка буде наводитися далі, відведений час на виконання кожного виду навчальної діяльності в аудиторній та позааудиторній роботі, що пов'язана з кожним із занять тематичного циклу, вказуватися не буде. Звичайно, в реальному навчальному процесі такі темпоральні показники розраховувалися заздалегідь, але їх майже не можливо було точно дотримуватися. Тому ми відмовилися від включення таких показників у

модель, обмежившись переліком видів навчальної діяльності, які можуть бути виконаними в період часу, що відведений на одне аудиторне заняття, та того часу, що відведений на позааудиторну роботу після цього заняття.

Все сказане дозволяє представити розроблену модель організації навчального процесу у вигляді таблиці (див. Табл. 7).

Табл. 7

Модель організації навчання іспанської мови як ІМ-2 студентів мовних вишів з використанням ресурсів Інтернету – на прикладі тематичного циклу занять для рівня А1 (II семестр I курсу; 6-8-й тижні; перший модуль «Людина»; тематичний цикл занять за темою «Людина: ідентифікація»; 10 годин аудиторної роботи – 5 аудиторних занять, – 10 годин позааудиторної роботи – по 2 години на одне заняття; одне заняття для підведення підсумків певної стадії роботи над навчальним проектом; одне заняття проміжного контролю за першим модулем)

Фонетичний/ граматичний/ лексичний матеріал тематичного циклу занять	№ аудитор- ного заняття	Види навчальної діяльності вправ протягом аудиторного заняття	Контроль викладача	Види навчальної діяльності/вправ у позааудиторній роботі, що відноситься до цього заняття	Контроль викладача	Проектна робота, що виконується протягом тематичного циклу занять	Контроль викладача
---	----------------------------------	---	-----------------------	--	-----------------------	--	-----------------------

<p>Інтонація іспаномовного мовлення / Pronombres personales, pronombres esto, eso, lo, дієслова нетипового відмінювання, дієслова індивідуального відмінювання, дієслова seguir та continuar / лексика, що пов'язана з індивідуальною ідентифікацією та родинними відносинами</p>	<p>Перше</p>	<p>1. Пояснення викладачем особливостей іспанської інтонації.</p> <p>2. Виконання студентами відповідної фонетичної вправи в Інтернеті.</p> <p>3. Аудиторне читання тексту з базового підручника (с. 57) “Una familia muy oscura”, аналіз нової лексики в тексті.</p> <p>4. Виконання студентами лексичної вправи в Інтернеті на матеріалі лексики, що входила до тексту, який був прочитаним.</p> <p>5. Фронтальна співбесіда щодо родин студентів групи</p>	<p>1. Контроль розуміння через імітацію студентами потрібної інтонації (фронтально).</p> <p>2. Безпосереднє спостереження за роботою студентів.</p> <p>3. Безпосередній у фронтальній роботі.</p> <p>4. Безпосереднє спостереження за роботою студентів.</p> <p>5. Безпосередній у фронтальній роботі.</p>	<p>1. Виконання студентами додаткової фонетичної вправи в Інтернеті.</p> <p>2. Виконання рецептивної Інтернет вправи II групи з читання тексту, який пов'язаний з біографією людини та його родиною.</p> <p>3. Підготовка до короткої розповіді-презентації про себе та свою родину.</p>	<p>1. Опосередкований: через подальший контроль говоріння студентів.</p> <p>2. Опосередкований: через подальший контроль говоріння студентів за такою ж тематикою.</p> <p>3. Безпосередній на наступному аудиторному занятті.</p>	<p>Проект «Іспаномовні країни»: протягом п'яти занять циклу студенти збирають в Інтернеті матеріали для презентацій щодо столиць іспаномовних країн (столиці різних країн у різних пар студентів) – в Інтернеті виконуються рецептивні вправи II групи (згідно з отриманим проектним завданням та розподілом роботи між окремими студентами групи).</p>	<p>Опосередкований: та відстрочений – на шостому після начала тематичного циклу занятті (див. нижче).</p>
---	---------------------	---	--	--	---	---	---

	Друге	<p>1. Заслуховування розповідей-презентацій студентів про себе та свою родину.</p> <p>2. Пояснення викладачем частини граматичного матеріалу до циклу. Виконання студентами відповідної граматичної вправи в Інтернеті.</p> <p>3. Виконання рецептивної Інтернет вправи І групи з аудіювання тексту про типового іспанського студента.</p> <p>4. Рольова гра в парах: український та іспанський студенти знайомляться і розпитують один одного про їх життя.</p>	<p>1. Безпосередній у процесі слухання презентацій.</p> <p>2. Контроль розуміння через постанову перед студентами відповідних питань.</p> <p>3. Безпосереднє спостереження за роботою студентів. Контроль розуміння через тестове завдання, підготовлене викладачем.</p> <p>4. Безпосереднє спостереження за роботою студентів.</p>	<p>1. Виконання студентами додаткової фонетичної вправи в Інтернеті.</p> <p>2. Виконання рецептивної Інтернет вправи II групи з читання тексту, який розповідає про типову родину з іспаномовної країни.</p> <p>3. Написання короткого есе про свою родину, спираючись на прочитаний текст. Есе надсилаються викладачеві на електронну пошту.</p>	<p>1. Опосередкований: через подальший контроль говоріння та письма студентів.</p> <p>2. Опосередкований: через подальший контроль письма студентів за такою ж тематикою (див. 3 далі).</p> <p>3. Безпосередній через перевірку отриманих на електронну пошту есе (перевірені есе з коментарем викладача надсилаються на електронну</p>		
--	-------	--	---	---	---	--	--

	Третє	<p>1.. Пояснення викладачем решти граматичного матеріалу до циклу.</p> <p>2. Виконання студентами відповідної граматичної вправи в Інтернеті.</p> <p>3. Рольова гра в малих групах: три студенти проходять співбесіду із співробітником посольства іспаномовної країни для отримання візи (відповіді на запитання щодо ідентифікаційних характеристик кожної особи).</p> <p>4. Виконання рецептивної Інтернет вправи І групи: перегляд відеофільму про типову</p>	<p>1. Контроль розуміння через постанову перед студентами відповідних питань.</p> <p>2. Безпосереднє спостереження за роботою студентів.</p> <p>3 Безпосереднє спостереження за роботою студентів.</p> <p>4. Безпосередній через перевірку написаних викладень (рефератів)</p>	<p>1. Виконання студентами додаткової лексичної вправи в Інтернеті.</p> <p>2. Читання тексту з базового підручника (с. 65) “Los amigos hispanos”.</p> <p>3. Підготовка на основі прочитаного тексту розповіді-презентації про власних друзів.</p>	<p>1. Опосередкований: через подальший контроль ВМД студентів.</p> <p>2. Опосередкований: через подальший контроль говоріння студентів за такою ж тематикою.</p> <p>3. Безпосередній на наступному аудиторному занятті.</p>		
--	--------------	---	--	---	---	--	--

	<p>Шосте – заняття для підведення підсумків певної стадії роботи над навчальним проектом</p>					<p>Презентації студентів про столиці іспаномовних країн (для ілюстрації презентацій використовується PowerPoint) з їх обговоренням та включенням найкращих до письмового звіту про виконання проекту</p>	<p>Безпосередній у процесі всієї роботи студентів на занятті.</p>
	<p>Сьоме – проміжне підсумкове заняття за першим модулем</p>	<p>Організується повністю аналогічно п'ятому заняттю (підсумковому за темою – див. вище), але на матеріалі цілого модулю.</p>	<p>Безпосередній контроль у ході виконання студентами всіх завдань в аудиторії</p>	<p>Немає</p>	<p>-</p>		

Розглядаючи наведену вище модель, необхідно знов підкреслити два моменти, які вже згадувалися раніше.

По-перше, наведена модель є **моделлю-прикладом**, оскільки вона прив'язана до конкретного тематичного циклу занять. Перенесення цієї моделі на будь-який інший цикл у розробленому нами курсі потребуватиме змістових та формальних змін у видах навчальної діяльності/вправах. Наприклад, фронтальна співбесіда на першому занятті та рольова гра на другому будуть присвячені не родині студентів та знайомству, а чомусь іншому відповідно до теми, яка вивчається; тексти, що читаються, будуть зовсім іншого змісту; можливі зміни послідовності різних форм навчальної діяльності/вправ і таке інше. Але всі ці зміни ніяк не будуть торкатися **базового змісту моделі**, тобто за своїми принциповими характеристиками вона залишиться такою ж самою, як у наведеному прикладі.

По-друге, як вже відзначалося, з переходами від одного тематичного циклу занять до іншого, а тим більше від рівня А1 до рівня А2, побудова кожного такого циклу модифікується за кількісними параметрами. Такі модифікації стосуються:

1) поступового зменшення обсягу, а після середини другого модуля у II семестрі I курсу повного вилучення роботи над фонетичним матеріалом у зв'язку із завершенням фонетичного курсу;

2) поступового зменшення інших підготовчо-тренувальних вправ по мірі просування студентів від циклу до циклу занять (але, на відміну від фонетичних вправ, зовсім вони ніколи не щезають – на початковому етапі навчання це було б неможливо, тому наприкінці рівня А2 зменшення їх кількості навряд чи буде більшим ніж на 25-30% у порівнянні з першими модулями роботи на рівні А1);

3) поступового, але досить радикального зменшення кількості некомунікативних лексичних та граматичних вправ підготовчо-тренувальної підсистеми з відповідним збільшенням таких вправ умовно-комунікативного характеру, так що приблизно з шостого модуля у IV семестр II курсу

некомунікативні лексичні та граматичні вправи повністю заміщуються умовно-комунікативними вправами цієї підсистеми);

4) поступового збільшення кількості комунікативних вправ рецептивної та рецептивно-продуктивної підсистем з паралельним зменшенням аналогічних умовно-комунікативних вправ (вправи п'ятої – продуктивної – підсистеми є тільки комунікативними, як показано в підрозділі 2.2, тому їх це не стосується), так що протягом роботи над шостим та сьомим модулем у IV семестрі II курсу всі такі вправи стають суто комунікативними;

5) поступового відносного зменшення вправ суто рецептивного характеру і збільшення відсотку рецептивно-продуктивних та продуктивних вправ.

Наведений перелік модифікацій підкріплює висловлене вище твердження про те, що всі вони є суто кількісними, тобто ніяк не можуть поставити під сумнів повну надійність та адекватність наданої вище моделі, розробленої для одного циклу занять, як базової та такої, що повністю репрезентує увесь навчальний процес за запропонованою у цьому дослідженні методикою.

Але необхідно взяти до уваги, що в дослідженні, крім основної моделі (далі **Модель 1**), яка обговорювалася, нами була створена ще одна додаткова модель навчального процесу (далі **Модель 2**). Модель 2 відрізнялася від Моделі 1 тільки за одним показником: всі види роботи студентів в Інтернеті (ті самі, що і в Моделі 1) виносилися з аудиторних занять на позааудиторну роботу студентів (до аудиторної роботи, замість Інтернет вправ, включалися інші види навчальної діяльності – перш за все вправи на основі базового підручника, які за Моделлю 1 могли зовсім не використовуватися). Така додаткова модель була створена з двох причин. По-перше, вона була призначена для тих вишів, де немає таких же можливостей, як у Дніпропетровському університеті ім. Альфреда Нобеля для організації аудиторної роботи студентів в Інтернеті (можливість працювати в Інтернеті в позааудиторний час є практично у всіх сучасних студентів вишів). По-друге,

наявність другої моделі дозволяла зіставити ефективність обох моделей в експериментальному дослідженні та виявити найефективнішу з них.

Таке експериментальне зіставлення буде представленим у наступному розділі роботи, а головними висновками цього підрозділу є ті обговорені вище особливості організації у мовних вишах навчального процесу з іспанської мови, як ІМ-2 за допомогою ресурсів Інтернету.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Усе вищевикладене в Розділі 2 дає підставу для формулювання ряду **висновків:**

Відбір Інтернет-матеріалів для навчання студентів мовних вишів іспанської мови як другої іноземної з опорою на ресурси Інтернету на початковому етапі має проводитися в межах функціональної класифікації Інтернет-матеріалів, які розподіляються на чотири функціональні категорії:

1. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити в основному для розвитку їх рецептивних ВМД (читання та аудіювання), хоча вони можуть використовуватися і служити ще й як база, відправна точка для розвитку продуктивних ВМД (говоріння та письма) у тих, хто навчаються;
2. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити головним чином для розвитку їх продуктивних ВМД (в основному, письма) і лише опосередковано допомагати в розвитку рецептивних ВМД у тих, хто навчаються.
3. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися в однаковій мірі студентами і викладачем, можуть бути названі інструментальними.
4. Ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися тільки викладачем і служити для надання йому теоретичної та практичної, методичної та інформаційної допомоги в організації і проведенні курсу іспанської мови як ІМ-2 та роботи студентів в Інтернеті в межах цього курсу. Цей вид

ресурсів поділяється ще на чотири підкатегорії, матеріали з яких також підлягають обов'язковому добору:

- а) методичні Інтернет-ресурси для оптимізації викладання іспанської мови взагалі;
- б) методичні Інтернет-ресурси для оптимізації викладання іспанської мови як ІМ-2;
- в) методичні Інтернет-ресурси для оптимізації викладання іспанської мови з використанням комп'ютерів та Інтернету;
- г) іспаномовні Інтернет-ресурси інформаційного характеру, до яких звертається тільки викладач для знаходження додаткових навчальних матеріалів з метою їх роздрукування та використання в аудиторній роботі зі студентами.

Всі Інтернет-ресурси для використання у навчальному процесі з іспанської мови повинні добиратися за сьома критеріями:

1. Відповідності Інтернет-ресурсів, які добираються, *референтним рівням* вивчення іспанської мови на кожному з етапів навчання;
2. Доступності та придатності Інтернет-ресурсів, які добираються, до використання у навчальному процесі;
3. Бажаності зв'язків Інтернет-ресурсів, які добираються, з ІМ-1 студентів та опори на ІМ-1;
4. Функціональності Інтернет-ресурсів, які добираються;
5. Новизни і сучасності Інтернет-ресурсів, які добираються;
6. Стабільності Інтернет-ресурсів, які добираються;
7. Економічної доцільності звертання до тих чи інших Інтернет-ресурсів.

На основі дібраних Інтернет-ресурсів у навчальному процесі з ІМ-2 організується навчання з використанням п'яти підсистем іспаномовних Інтернет-вправ (причому більшість з цих підсистем включають від двох до трьох окремих груп вправ):

1. Інформаційно-технічної підсистеми вправ для навчання студентів базових знань та формування у них базових навичок та вмінь роботи в Інтернеті.
2. Підготовчо-тренувальної, або аспектної, підсистеми вправ, які служать для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок студентів та підрозділяються на групи фонетичних, граматичних та лексичних вправ для відпрацювання окремих мовних аспектів мовлення.
3. Рецептивно-орієнтованої підсистеми вправ, призначеної для розвитку навичок та вмінь читання і аудіювання та розподіленої на групу вправ, у яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролюється безпосередньо, та групу вправ, у яких розуміння прочитаного або прослуханого контролюється тільки через коректне включення студентами отриманої інформації до складу тих проектних або інших завдань, які вони виконують.
4. Рецептивно та продуктивно-орієнтованої підсистеми вправ для паралельного розвитку рецептивних і продуктивних ВМД, розподіленої на групу вправ, в яких завдання на продукцію студенти виконують в усній формі, та групу вправ, в яких завдання на продукцію студенти виконують у письмовій формі.
5. Продуктивно-орієнтованої підсистеми вправ, призначеної для розвитку продуктивних ВМД та розподіленої на групу вправ, в яких студенти звітують про виконання завдання в усній формі, і групу вправ, в яких студенти звітують про виконання завдання у письмовій формі.

Вся створена система Інтернет-вправ функціонує у навчальному процесі у межах специфічної моделі цього процесу, яка репрезентується у кожному з розроблених тематичних циклів занять. Можливі певні модифікації моделі в процесі переходу від циклу до циклу занять та від рівню А1 до рівня А2, але ці модифікації не змінюють її сутності. Основною характеристикою розробленої головної моделі (Моделі 1) є збалансоване

використання роботи студентів в Інтернеті (Інтернет-вправ) на аудиторних заняттях та в позааудиторний період. Але була розроблена ще одна модель (Модель 2), яка відрізняється від Моделі 1 тим, що за нею вся робота студентів в Інтернеті проводиться тільки у позааудиторний період. Порівняння ефективності обох моделей потребує експериментального дослідження.

Все викладене вище є основними характеристиками розробленої для початкового етапу методики навчання студентів мовних вишів іспанської мови як ІМ-2 (після англійської як ІМ-1) з використанням ресурсів Інтернету.

Основні результати дослідження, викладені у цьому розділі, знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [127; 131; 133; 135; 136; 137; 139; 141; 142].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТУ

3.1. Організація і методика проведення експериментального навчання іспанської мови після англійської з використанням ресурсів Інтернету

Методичний експеримент (експериментальне навчання) проводився для перевірки у певній кількості груп випробовуваних студентів припущення про високу методичну доцільність та ефективність розробленої методики. Він готувався та організовувався з урахуванням положень теорії методичного експерименту [110] та етапів його реалізації, а саме: 1) організації експерименту; 2) експериментального навчання; 3) констатації та інтерпретації отриманих результатів експерименту [114].

Першим етапом експерименту було формулювання гіпотези, визначення мети, завдань, структури експерименту, виділення об'єкту контролю, критеріїв оцінювання рецептивних (читання та аудіювання) та продуктивних (говоріння та письмо) іспаномовних мовленнєвих навичок та умінь студентів, які перевірялися наприкінці роботи на рівні A1 (кінець першого місяця III семестру II курсу) та наприкінці роботи на рівні A2 (кінець останнього місяця IV семестру II курсу).

Гіпотеза експериментального дослідження полягала в тому, що:

1. Кероване (як в розробленій Моделі 1) впровадження дібраних ресурсів Інтернету та відповідної системи Інтернет-вправ в аудиторний та позааудиторний процес навчання іспанської мови як ІМ-2 (після англійської як ІМ-1) студентів мовного вишу на початковому етапі забезпечить їх суттєво більш значущий прогрес в оволодінні всіма іспаномовними ВМД у порівнянні з лише відносно керованим впровадженням таких самих ресурсів та вправ виключно у процес позааудиторної роботи студентів (Модель 2).

2. Навіть відносно кероване (як у Моделі 2), але обов'язкове, як і в Моделі 1, використання цих ресурсів та вправ у навчальному процесі (хоча б і тільки позааудиторному) забезпечує значно якісніше оволодіння студентами всіма іспаномовними ВМД ніж навчання за найбільш розповсюдженим підходом, коли студентам лише рекомендується користуватися ресурсами Інтернету, але таке користування не є обов'язковим, ніяк організовано не включається до навчального процесу і є повністю некерованим.
3. Різниця між моделями навчання на користь Моделі 1 у порівнянні з Моделлю 2 і на користь Моделей 1 та 2 у порівнянні із загальноприйнятою (розповсюдженою) моделлю навчання, яка не передбачає обов'язкового користування Інтернет ресурсами, стане ясно вираженою лише на етапі роботи на рівні А2. На рівні А1 ця різниця буде майже непомітною, тому що для проявлення позитивного впливу використання Інтернет ресурсів потрібний певний час (*кумулятивний ефект*), якого до кінця роботи на рівні А1 ще, безумовно, недостатньо.

Сформульована гіпотеза передбачає, що за рівних умов результати навчання наприкінці початкового етапу (рівень А2) на основі Моделі 1 будуть дещо вищими ніж на основі Моделі 2, а результати навчання за розповсюдженим підходом (без регулярного та керованого використання Інтернет ресурсів) будуть нижчими ніж на основі як Моделі 1, так і Моделі 2.

Відповідно до визначеної гіпотези *мета* експериментального дослідження полягала в підтвердженні ефективності розробленої методики навчання іспанської мови після англійської з використанням ресурсів Інтернету та визначенні адекватності запропонованих вправ, моделі навчального процесу і доцільності їх застосування у курсі іспанської мови.

Для досягнення поставленої мети в ході планування експериментального дослідження було передбачено порівняння трьох варіантів методики, кожний з яких використовувався півтора навчальні роки, тобто протягом усього початкового етапу навчання/вивчення іспанської мови як ІМ-2 (з II семестру I курсу і до кінця IV семестру II курсу):

- *«першого експериментального варіанту»* (експериментальні групи студентів) – методика навчання студентів мовного вишу іспанської мови після англійської на початковому етапі з використанням ресурсів Інтернету і на базі Моделі 1 такого обов'язкового використання (обов'язкове як аудиторне, так і позааудиторне використання);

- *«другого експериментального варіанту»* (експериментальні групи студентів) – методика навчання студентів мовного вишу іспанської мови після англійської на початковому етапі з використанням ресурсів Інтернету і на базі Моделі 2 такого обов'язкового використання (тільки позааудиторне обов'язкове використання);

- *«контрольного варіанту»* (контрольні групи студентів) – методика навчання студентів мовного вишу іспанської мови після англійської на початковому етапі без регулярного та керованого використання Інтернет ресурсів як в аудиторії, так і поза її межами (загальноприйнята методика навчання іспанської мови як ІМ-2 у мовному виші на основі базового підручника – того самого, що й в експериментальних групах, – без обов'язкового звернення до ресурсів Інтернету, які могли лише рекомендуватися студентам як додатковий навчальний матеріал, що вони використовують за бажанням).

Необхідно зазначити, що, на відміну від абсолютної більшості методичних досліджень, наше експериментальне дослідження не вимагало визначення початкового рівня володіння студентами іспанською мовою шляхом проведення з ними вхідного тесту з метою відбору на його основі груп експериментального навчання (Моделі 1 та 2) та контрольних груп з урахуванням середнього показника рівня сформованості лексико-граматичних умінь (%), який мав бути одного порядку. Таке визначення було не тільки не потрібним, але й неможливим, оскільки всі студенти, які були залученими до дослідження, тільки починали вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу, і на момент їх залучення до дослідження рівень володіння ними іспанською мовою дорівнював нулю. Саме тому розподіл

студентів між експериментальними та контрольними групами міг бути повністю випадковим (оскільки всі вони володіли іспанською мовою на абсолютно однаковому рівні – нульовому). В зв'язку з цим з експериментального дослідження *вилучався констатувальний етап* (проведення передекспериментального контролю з метою визначення початкового рівня володіння мовою) *як такий, який ніяк не міг бути реалізованим і в якому не було ніякої потреби.*

Виходячи з цього, організація і проведення експерименту передбачали вирішення таких завдань:

1) експериментальне навчання протягом усіх трьох семестрів початкового етапу (з початку II семестру I курсу і до кінця IV семестру II курсу) за Моделлю 1 та Моделлю 2 у порівнянні між цими двома моделями та у порівнянні з контрольним варіантом навчання протягом того ж періоду;

2) проведення першого післяекспериментального контролю/зрізу в кінці першого місяця III семестру II курсу з оцінювання продуктивних (говоріння та письмо) та рецептивних (читання та аудіювання) навичок та вмінь студентів, набутих в результаті навчання *на рівні A1*;

3) проведення другого післяекспериментального контролю/зрізу в кінці останнього місяця IV семестру II курсу з оцінювання продуктивних (говоріння та письмо) та рецептивних (читання та аудіювання) навичок та вмінь студентів, набутих в результаті навчання *на рівні A2*.

Всього в експериментальному навчанні брали участь 90 студентів I курсу (всі вони переходили на II курсі на другий рік експериментального навчання) напряму «Філологія (переклад)» Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Всі студенти на початок експериментального навчання (II семестр I курсу) були у віці 17-18 років, а на його кінець – у віці 18-19 років, тобто належали до однієї вікової категорії. Серед учасників експерименту було 89 дівчат і тільки один хлопець, що характерно для цього напряму підготовки. Оскільки, як уже було сказано, у всіх учасників експерименту на його початок рівень підготовки з іспанської мови дорівнював нулю, можна стверджувати, що всі студенти могли абсолютно у випадковому порядку розподілятися між експериментальними та

контрольними групами, тому що всі важливі для проведення експерименту показники (мовна підготовка, вік, стать) у всіх у них були абсолютно однаковими. Тому саме у випадковому порядку всі студенти були розподілені на 9 груп по 10 студентів у кожній групі.

Експеримент проводився протягом чотирьох навчальних років у цілому, причому в кожний з навчальних років у ньому брали участь три групи (30 студентів на рік): дві експериментальні групи (одна працювала за Моделлю 1, а інша – за Моделлю 2 та одна контрольна група (де Інтернет не використовувався у регулярному, обов'язковому та керованому порядку). Перша така трійка груп почала навчання з II семестру I курсу 2007-2008 навчального року, а закінчила навчання на початковому етапі наприкінці IV семестру II курсу 2008-2009 навчального року (півтора року). Друга трійка груп почала навчання з II семестру I курсу 2008-2009 навчального року, а закінчила навчання на початковому етапі наприкінці IV семестру II курсу 2009-2010 навчального року (знов-таки півтора року). Нарешті, остання трійка груп почала навчання з II семестру I курсу 2009-2010 навчального року, а закінчила навчання на початковому етапі наприкінці IV семестру II курсу 2010-2011 навчального року (півтора року).

Групи не мали внутрішньоуніверситетської нумерації, оскільки кожна з таких груп була збіркою – набраною зі студентів різних академічних груп, які обрали саме іспанську мову як обов'язкову для вивчення ІМ-2. Тому нумерація груп була пристосованою до потреб експерименту. Кожна з трьох експериментальних груп, які працювали за Моделлю 1, шифрувалася великою літерою Е (експериментальна група), цифрою 1 (Модель 1) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу. В результаті отримали експериментальні групи ЕГ1-07, ЕГ1-08 та ЕГ1-09. Кожна з трьох експериментальних груп, які працювали за Моделлю 2, шифрувалася великою літерою ЕГ (експериментальна група), цифрою 2 (Модель 2) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу. В результаті отримали експериментальні групи ЕГ2-07, ЕГ2-08 та ЕГ2-09. Кожна з трьох

контрольних груп шифрувалася великою літерою К (контрольна група) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у ІІ семестрі І курсу. В результаті отримали контрольні групи КГ-07, КГ-08 та КГ-09.

Етапи експериментального дослідження, що були визначені його програмою, наводяться у таблиці 8.

Таблиця 8

Етапи програми експериментального дослідження

№	Назва етапу відповідно до завдань досліджень	Навчальний рік/ час проведення	Навчальні групи
1.	<i>Формувальний етап:</i> експериментальне навчання в експериментальних та контрольних групах	2007-2008 н.р. / лютий-травень; 2008-2009 н.р. / вересень-травень 2008-2009 н.р. / лютий-травень; 2009-2010 н.р. / вересень-травень 2009-2010 н.р. / лютий-травень; 2010-2011 н.р. / вересень-травень	ЕГ1-07, ЕГ2-07, КГ-07 ЕГ1-07, ЕГ2-07, КГ-07 ЕГ1-08, ЕГ2-08, КГ-08 ЕГ1-08, ЕГ2-08, КГ-08 ЕГ1-09, ЕГ2-09, КГ-09 ЕГ1-09, ЕГ2-09, КГ-09
2	<i>Перший післяекспериментальний контроль/зріз з оцінювання продуктивних (говоріння, письмо) та рецептивних</i>	Перший тиждень березня 2008 р. Перший тиждень березня 2009 р.	ЕГ1-07, ЕГ2-07, КГ-07 ЕГ1-08, ЕГ2-08, КГ-08

	(читання та аудіювання) навичок та вмінь студентів після завершення роботи на рівні А1	Перший тиждень березня 2010 р.	ЕГ1-09, КГ-09	ЕГ2-09,
3	<i>Другий післяекспериментальний контроль/зріз з оцінювання продуктивних (говоріння, письмо) та рецептивних (читання та аудіювання) навичок та вмінь студентів після завершення роботи на рівні А2</i>	Останній тиждень травня 2009 р. Останній тиждень травня 2010 р. Останній тиждень травня 2011 р.	ЕГ1-07, КГ-07	ЕГ2-07, ЕГ2-08, ЕГ2-09,
			ЕГ1-08, КГ-08	ЕГ2-08, КГ-08
			ЕГ1-09, КГ-09	ЕГ2-09, КГ-09

За класифікацією П.Б. Гурвича [67] проведений методичний експеримент характеризувався як базовий, природний, вертикально-горизонтальний. По вертикалі порівнювався розвиток навичок та вмінь студентів у всіх чотирьох іспаномовних ВМД (читанні, аудіюванні, говорінні та письмі), а по горизонталі – дві експериментальні моделі навчання та загальноприйнята контрольна модель.

Об'єктом контролю в експерименті був рівень сформованості навичок та вмінь студентів у всіх чотирьох іспаномовних ВМД (читанні, аудіюванні, говорінні та письмі), які оцінювалися наприкінці роботи на рівні А1 (наприкінці першого місяцю III семестру II курсу – див. вище) та наприкінці роботи на рівні А2 (наприкінці останнього місяцю IV семестру II курсу – див. вище), тобто наприкінці всього початкового етапу в цілому.

Фактори, від яких залежав хід експерименту, були поділені на неварійовані та варійовані.

До неварійованих факторів були віднесені:

- 1) кількість та склад експериментальних груп;

- 2) кількість та склад контрольних груп;
- 3) витрати часу (кількість аудиторних занять, витрати часу на позааудиторну роботу) ;
- 4) тематики навчання та мовний зміст;
- 4) особа викладача-експериментатора.;
- 5) місце проведення занять (аудиторії).

Варійованим фактором експерименту була методика навчання студентів мовного вишу іспанської мови після англійської з використанням ресурсів Інтернету.

Результати експериментальної перевірки методики навчання студентів мовного вишу іспанської мови після англійської з використанням ресурсів Інтернету на початковому етапі оброблялися методами математичної статистики і наводяться у підрозділі 3.2.

Розглянувши хід, процедуру проведення, умови та етапи організації експериментального навчання, переходимо до опису процедури проведення двох *післяекспериментальних видів контролю/зрізів (контрольних зрізів)* з оцінювання продуктивних (говоріння, письмо) та рецептивних (читання та аудіювання) навичок та вмінь студентів: після завершення ними роботи на рівні A1 (перший післяекспериментальний зріз) та завершення роботи на рівні A2 (другий післяекспериментальний зріз).

Обидва післяекспериментальних зрізи були структуровані абсолютно ідентично. Різниця між зрізами полягала у рівні складності мовних та мовленнєвих матеріалів, які використовувалися (відповідно до рівня A1 або A2), складності одностипних завдань (знов-таки відповідно до рівня A1 або A2) та часу, який був потрібний для виконання цих завдань. Зрізи та контрольні завдання у них будувалися у повній відповідності до структури та методики проведення міжнародних екзаменів із рівня володіння іспанською мовою *DELE*. Звичайно, для першого післяекспериментального зрізу використовувався міжнародний екзамен з рівня володіння іспанською мовою *DELE A1*, а для другого зрізу – *DELE A2*. Згідно до вимог екзамену *DELE* [237-238] обидва зрізи включали виконання студентами завдань на:

- 1) перевірку рівня розвитку навичок та вмінь аудіювання у тих, хто навчаються, – прослуховування в аудиторії чотирьох аудіотекстів з виконанням після прослуховування набору тестових завдань на перевірку розуміння (у *Додатку Д* графічно представлені всі аудіотексти, які студенти прослуховували в процесі проведення кожного контрольного зрізу, і всі тести на перевірку розуміння цих аудіотекстів, що вони виконували); на аудіювання та виконання тестів відводилося 20 хвилин у першому зрізі і 35 хвилин у другому зрізі;
- 2) перевірку рівня розвитку навичок та вмінь читання у тих, хто навчаються, – читання в аудиторії чотирьох текстів з виконанням після читання набору тестових завдань на перевірку розуміння (у *Додатку Е* представлені всі тексти, які студенти читали в процесі проведення кожного контрольного зрізу, і всі тести на перевірку розуміння цих текстів, що вони виконували); на читання та виконання тестів відводилося 45 хвилин у першому зрізі і 60 хвилин у другому зрізі;
- 3) перевірку рівня розвитку навичок та вмінь письма у тих, хто навчаються, – виконання в аудиторії двох завдань з письма (у *Додатку Ж* представлені обидва завдання, які використовувалися під час проведення першого контрольного зрізу, та обидва завдання, які використовувалися під час проведення другого контрольного зрізу); на виконання обох завдань з письма відводилося 25 хвилин у першому зрізі і 50 хвилин у другому зрізі;
- 4) перевірку рівня розвитку навичок та вмінь говоріння у тих, хто навчаються, – кожен студент отримував завдання на говоріння у монологічній формі за певною темою, яка відображала у тій чи іншій мірі увесь мовленнєвий матеріал для говоріння на тому чи іншому рівні (A1 або A2). Після завершення говоріння у монологічній формі студент брав участь у діалогічній співбесіді з екзаменатором, відповідаючи на його запитання (у *Додатку З* наводяться тематика для монологічних висловлювань студентів та запитання, які їм ставилися у

першому та другому зрізах). Час, який відводився на говоріння одного студента в першому зрізі, складав 15 хвилин, а в другому зрізі – також 15 хвилин.

Всі матеріали та завдання для аудіювання, читання, письма та говоріння, які були використаними під час проведення післяекспериментальних зрізів та які наводяться у *Додатках Д, Е, Ж, З*, були запозичені з реальних матеріалів екзаменів *DELE A1* та *DELE A2* минулих років. Це підвищувало надійність та достовірність результатів, які могли бути отриманими під час проведення післяекспериментальних зрізів, оскільки об'єктивність екзаменів *DELE* в тому, що стосується визначення реального рівня володіння іспанською мовою, є міжнародновизнаною.

Необхідно також зазначити, що повний обсяг завдань обох післяекспериментальних контрольних зрізів не міг бути виконаним лише за одне аудиторне заняття, яке відводиться за розробленою моделлю на проміжний або підсумковий модульний контроль (див. підрозділ 2.3. *Розділу 2*). Тому, як уже було сказано в підрозділі 2.3, на кожний із зрізів відводився додатковий час у межах одного додаткового заняття, на яке студенти приходили окремо.

Важливо також відзначити, що, як видно зі сказаного вище, в жодному з післяекспериментальних контрольних зрізів граматичні, лексичні та фонетичні навички студентів окремо не перевірялися. Це було пов'язане з тим, що, по-перше, за допомогою відповідних критеріїв (див. нижче) оцінювався рівень розвитку та функціонування цих навичок у межах функціонування цілісних ВМД. По-друге, створена методика була зорієнтованою саме на розвиток цілісних іспаномовних ВМД студентів, а не окремих навичок, передбачаючи формування таких окремих фонетичних, лексичних та граматичних навичок здебільшого безпосередньо в процесі функціонування ВМД в іспаномовній мовленнєвій комунікації.

Для оцінювання рівня розвитку навичок та вмінь студентів в усіх чотирьох іспаномовних ВМД (аудіюванні, читанні, письмі та говорінні) була

розроблена система критеріїв, відповідно до якої оцінювалося виконання студентами завдань в кожному з післяекспериментальних контрольних зрізів. Була також розроблена шкала балів для оцінювання результатів виконання завдань, пов'язаних з визначенням рівня розвитку кожного з ВМД у кожного студента. Як критерії, так і шкала балів були виділеними у повній відповідності до вимог екзамену *DELE*.

Що стосується шкали балів, то в кожному із зрізів за безпомилкове виконання усіх завдань по кожному з іспаномовних ВМД студент міг отримати максимум 30 балів. Це відповідає міжнародним системам мовного тестування та було зручним для проведення підрахунків.

У проведених зрізах критерій оцінювання рівня розвитку навичок та вмінь аудіювання у студентів був суто *кількісним*, тобто цілком об'єктивним: таким єдиним критерієм була *кількість правильних відповідей на тестові завдання для перевірки розуміння чотирьох прослуханих аудіотекстів*. У зрізі, що був проведений на рівні А1, у чотирьох тестах на розуміння прослуханого всього було 4 завдання-запитання (див. *Додаток Д*), на які, відповідно, студенти могли дати 20 правильних відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалася у 1,5 бали, таким чином, якщо б студент правильно виконав усі завдання, він отримав би 30 балів максимум. У зрізі, що був проведений на рівні А2, у чотирьох тестах на розуміння прослуханого всього було 4 завдання-запитання (див. *Додаток Д*). На них, відповідно, студенти могли дати 20 правильних відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалася у 1,5 бали, таким чином, якщо б студент правильно виконав усі завдання, він отримав би ті ж самі 30 балів максимум.

Абсолютно ідентичний *кількісний* підхід був прийнятий під час перевірки в обох зрізах розвитку навичок та вмінь іспаномовного читання у студентів. У зрізі, що був проведений на рівні А1, у чотирьох тестах на розуміння чотирьох прочитаних текстів всього було 4 завдання (див. *Додаток Е*), на які, відповідно, студенти могли дати 30 правильних відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалася у 1 балу, таким чином,

якщо б студент правильно виконав усі завдання, він отримав би 30 балів максимум. У зрізі, що був проведений на рівні A2, у чотирьох тестах на розуміння чотирьох прочитаних текстів всього було 4 завдання (див. *Додаток E*). На них, відповідно, студенти могли дати 30 правильних відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалася у 1 бал, таким чином, якщо б студент правильно виконав усі завдання, він знов-таки отримав би 30 балів максимум.

В результаті такого підходу оцінювання розвитку навичок та вмінь студентів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні та читанні) *за одним суто кількісним, тобто повністю об'єктивним, критерієм* міг проводити (і реально проводив) сам викладач-експериментатор: достатньо було просто підрахувати кількість правильних відповідей у кожного студента, щоб отримати цілком *об'єктивну* оцінку того, наскільки розвинені у нього ці навички та вміння.

Зовсім іншою була ситуація щодо розвитку навичок та вмінь іспаномовного говоріння та письма. Таке оцінювання ніколи не буде повністю об'єктивним, оскільки результати продуктивної мовленнєвої діяльності за визначенням не можуть бути оцінені кількісно. Оцінка неодмінно має бути якісною, тобто в тій чи іншій мірі *суб'єктивною*.

Знизити рівень цієї суб'єктивності можна лише двома шляхами, кожний з яких був використаний у нашому дослідженні.

Перший з них полягає в тому, що оцінювання здійснюється через цілий набір чітко сформульованих критеріїв із фіксованою шкалою балів для кожного з критеріїв [227; 265, с.247]. Критерії мають «покрити» різноманітні характеристики повноцінного функціонування кожного продуктивного виду мовленнєвої діяльності (говоріння або письма) та створити орієнтири для екзаменатора, спрямувати його на те, що повинно бути в центрі його уваги в процесі оцінювання, і на те, як саме оцінювати кожний окремий аспект. В результаті, знижується суб'єктивність системи оцінювання, підвищується його надійність [299, с.90].

Відповідно до обговореного підходу та до вимог в організації і проведення екзамену *DELE* нами були розроблені шість критеріїв для оцінювання рівню розвитку навичок та вмінь говоріння у студентів в обох зрізах і, відповідно, шість критеріїв для оцінювання рівню розвитку в них навичок та вмінь письма. Відповідність кожному з критеріїв в обох випадках оцінювалася максимум у п'ять балів, тобто в усіх випадках студент міг набрати максимум тридцять балів в процесі перевірки в нього рівня розвитку навичок та вмінь говоріння або письма.

Висунуті шість критеріїв оцінювання розвитку навичок та вмінь письма включали:

1. Критерій орфографічної правильності письмових висловлювань студентів.
2. Критерій наявності графічних наголосів у письмових висловлюваннях студентів. Такі графічні наголоси є специфічними саме для іспаномовного письма, але дуже важливими для нього.
3. Критерій граматичної правильності письмових висловлювань студентів.
4. Критерій лексичної і стилістичної правильності письмових висловлювань студентів та дотримання у них тих соціокультурних норм, які властиві письмовому іспаномовному мовленню.
5. Критерій логічної та мовної зв'язності письмових висловлювань студентів.
6. Критерій змістової адекватності, тобто відповідності письмових висловлювань студентів заданій тематиці цих висловлювань, повноти та глибини розкриття даної теми.

Необхідно відзначити, що повністю всі шість названих критерії використовувалися тільки при оцінюванні другого із завдань для письма в кожному з контрольних зрізів (див. *Додаток Ж*). Для першого завдання (заповнення формуляру – *Додаток Ж*) останні два критерії були неактуальними. Але оскільки 30 балами оцінювалося виконання усіх завдань

з письма, для загальної оцінки не мало значення, що тільки друге завдання оцінювалося за всіма шістьма критеріями, а перше – лише за чотирма.

Висунуті шість критеріїв оцінювання розвитку навичок та вмінь говоріння включали:

1. Критерій фонетичної правильності усних висловлювань студентів.
2. Критерій граматичної правильності усних висловлювань студентів.
3. Критерій лексичної правильності усних висловлювань студентів та дотримання у них тих соціокультурних норм, які властиві усному іспаномовному мовленню.
4. Критерій вільності усного мовлення студентів, дотримання тих темпоральних характеристик іспаномовного мовлення, які є для нього характерними (середній темп мовлення).
5. Критерій логічної та мовної зв'язності усних висловлювань студентів.
6. Критерій змістової адекватності, тобто відповідності усних висловлювань студентів заданій тематиці та ситуації цих висловлювань, повноти та глибини розкриття заданої теми у заданій ситуації.

Другим шляхом підвищення об'єктивності оцінювання розвитку навичок та вмінь сформованих у продуктивних ВМД у тих, хто навчається, є проведення такого оцінювання не одним екзаменатором, а двома, які здійснюють його повністю незалежно один від одного, а після завершення або підсумовують свої результати і ділять їх на два, або обговорюють їх та зводять до єдиної середньої величини [299, с.90]. При цьому до складу двох екзаменаторів (так званих «компетентних судів») не може включатися викладач, який проводив заняття у навчальній групі, яка підлягає оцінюванню, – що також значно підвищує об'єктивність суб'єктивних за суттю процедур оцінювання розвитку навичок та вмінь говоріння і письма.

У відповідності до сказаного вище, при проведенні обох післяекспериментальних зрізів у нашому дослідженні оцінювання розвитку навичок та вмінь письма і говоріння у студентів проводили два «компетентні судді», які ніколи не вели викладання у задіяних в експерименті

експериментальних та контрольних групах. Сам викладач-експериментатор не брав участі у цьому оцінюванні. Протягом чотирьохрічного проведення експериментального дослідження (див. вище Табл. 10) «компетентними судьями» в різні роки виступали три викладачі кафедри романських та германських мов Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля: М.Ю. Оніщенко, О.О. Плющай, О.С. Заєць. Всі вони отримували повний інструктаж щодо процедури оцінювання за висунутими критеріями, а після проведення у кожному випадку оцінювання повністю незалежно один від одного, зіставляли проставлені ними бали і зводили їх до середніх шляхом підсумовування та розділення на два. Лише після цього результати оцінювання передавалися викладачеві-експериментаторові.

Таким чином, можна дійти до висновку, що при організації експериментального дослідження було зроблено все необхідне, щоб його результати стали настільки об'єктивними, наскільки це взагалі можливо. Отримані результати дослідження наводяться та аналізуються у наступному підрозділі.

3.2. Констатація та інтерпретація одержаних в експериментальному дослідженні результатів

Для підтвердження висунутої гіпотези експериментального дослідження (див. підрозділ 3.1) необхідно було виявити та довести значущість різниці в результатах навчання в експериментальних (які працювали за Моделлю 1 та Моделлю 2) та контрольних групах, отриманих під час проведення методичного експерименту. Ці результати по двом післяекспериментальним контрольним зрізам за даними, отриманими в процесі перевірки розвитку навичок та вмінь в усіх чотирьох ВМД в усіх експериментальних та контрольних групах за всі роки експериментального дослідження, наводяться у Табл. 9. В таблиці надані тільки середні показники – кількість набраних балів та відсотки – по кожній з груп, по кожному з видів

мовленнєвої діяльності, який перевірявся, і по кожному з експериментальних зрізів (дані по кожному студенту, який брав участь у дослідженні з середніми показниками в цілому по кожній групі, але без відсотків, наводяться у *Додатку І*). В табл. 11 також наводяться середні показники по всім трьом групам, які працювали за Моделлю 1 (E1), по всім трьом групам, які працювали за Моделлю 2 (E2), і по всім трьом контрольним групам (К).

Для більшої наочності дані, що наведені у Табл. 11, також представлені схематично на Рис. 5-8 (окремо по кожному з видів мовленнєвої діяльності). На Рис. 5-8 наводяться тільки середні показники по всім трьом групам, які працювали за Моделлю 1 (E1), по всім трьом групам, які працювали за Моделлю 2 (E 2), і по всім трьом контрольним групам (К).

Навіть без наведення результатів математичної обробки отриманих результатів, тобто тільки за показниками, наданими в Табл. 9 та на Рис. 5-8, видно, що ці показники практично повністю підтверджують висунуту гіпотезу експериментального дослідження.

Табл. 9

Результати експериментального навчання по показниках двох післяекспериментальних зрізів за даними, отриманими в процесі перевірки розвитку навичок та вмінь студентів в усіх чотирьох іспаномовних ВМД в усіх експериментальних та контрольних групах за всі роки експериментального дослідження (тільки середні результати по кожній з груп у балах та відсотках та середні загальні результати у балах та відсотках по всім трьом групам E1, всім трьом групам E2 та всім трьом групам К за всі роки експериментального дослідження)

№ п/п	Група	Рецептивні ВМД								Продуктивні ВМД							
		Аудіювання				Читання				Говоріння				Письмо			
		Післяекспериментальні зрізи на рівні:															
		A1		A2		A1		A2		A1		A2		A1		A2	
		Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%	Серед- ній бал по групі (з 30)	%
Експериментальні групи – Модель 1																	
1.	E1-07	16,7	55,7	24,5	81,7	15,0	50,0	20,4	68,0	17,9	59,7	24,7	82,3	13,9	46,3	21,0	70,0
2.	E1-08	17,1	57,0	23,9	79,7	15,9	53,0	20,1	67,0	19,1	61,7	24,7	82,3	13,6	45,3	20,9	69,7
3.	E1-09	16,9	56,3	23,7	79,0	15,0	50,0	20,1	67,0	18,4	61,3	24,4	81,3	12,8	42,7	20,2	67,3
В середньому по трьом групам E1		16,9	56,3	24,0	80,1	15,3	51,0	20,2	67,3	18,5	61,5	24,6	82,0	13,4	44,8	20,7	69,0
Експериментальні групи – Модель 2																	
1.	E2-07	16,7	55,7	23,6	78,7	15,7	52,3	19,6	65,3	18,3	61,0	23,5	79,3	13,3	44,3	21,0	70,0
2.	E2-08	16,9	56,3	17,7	59,0	16,0	53,3	15,8	52,7	18,9	63	20,2	67,3	12,8	42,7	16,0	53,3
3.	E2-09	16,0	53,3	18,4	61,3	15,4	51,3	16,1	53,7	18,6	62,0	20,8	69,3	13,3	44,3	15,7	52,3

В середньому по трьом групам E2		16,5	55,1	19,9	66,3	15,7	52,3	17,1	57,2	18,6	62,0	21,5	71,7	13,1	43,8	17,6	58,6
Контрольні групи																	
1.	K-07	17,0	56,7	15,8	52,7	14,6	48,7	12,3	41,0	17,5	58,3	15,9	53,0	13,0	43,3	13,7	45,7
2.	K-08	16,3	54,3	15,5	51,7	14,5	48,3	12,4	41,3	19,1	63,7	15,7	52,3	11,4	38,0	12,6	42,0
3.	K-09	16,2	54,0	16,7	55,7	14,9	49,7	16,0	53,3	17,3	57,7	20,6	68,7	12,8	42,7	14,6	48,7
В середньому по трьом групам K		16,5	55,0	16,0	53,3	14,7	48,9	13,6	45,2	17,7	59,9	17,4	58,0	12,4	41,3	13,6	45,4

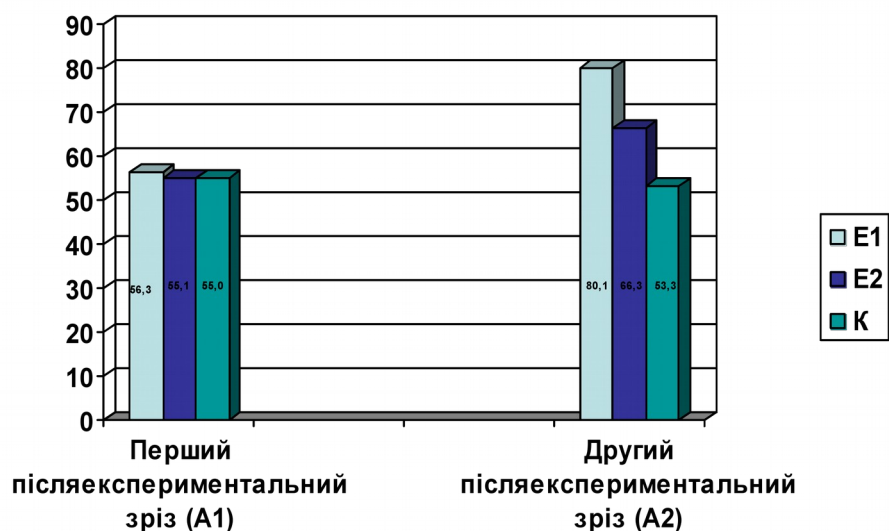


Рис. 5. Середній відсоток виконання контрольних завдань з аудіювання студентами груп E1, E2 та K в перших та других післяекспериментальних зрізах за всі роки проведення експериментального дослідження

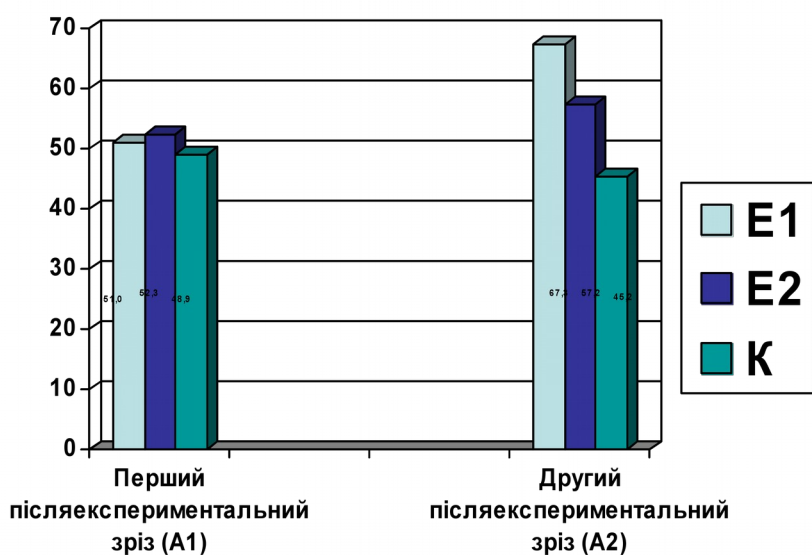


Рис. 6. Середній відсоток виконання контрольних завдань з читання студентами груп E1, E2 та K в перших та других післяекспериментальних зрізах за всі роки проведення експериментального дослідження

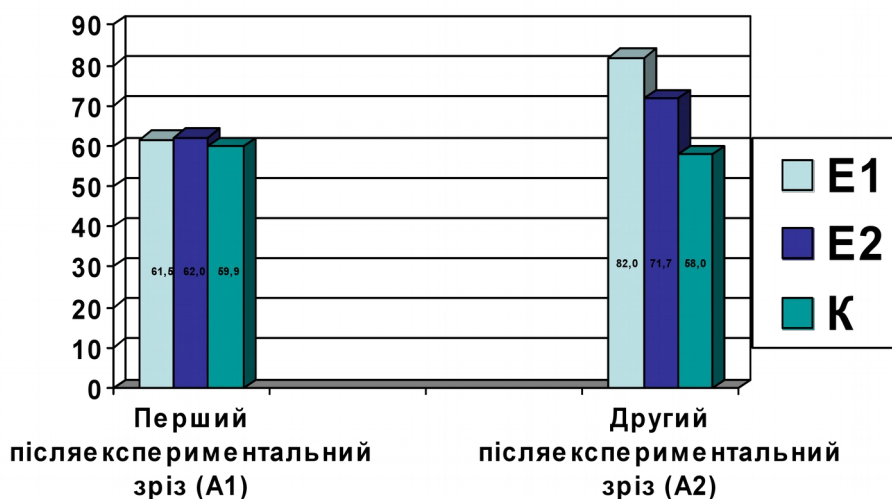


Рис. 7.

Середній відсоток виконання контрольних завдань з говоріння студентами груп E1, E2 та K в перших та других післяекспериментальних зрізах за всі роки проведення експериментального дослідження

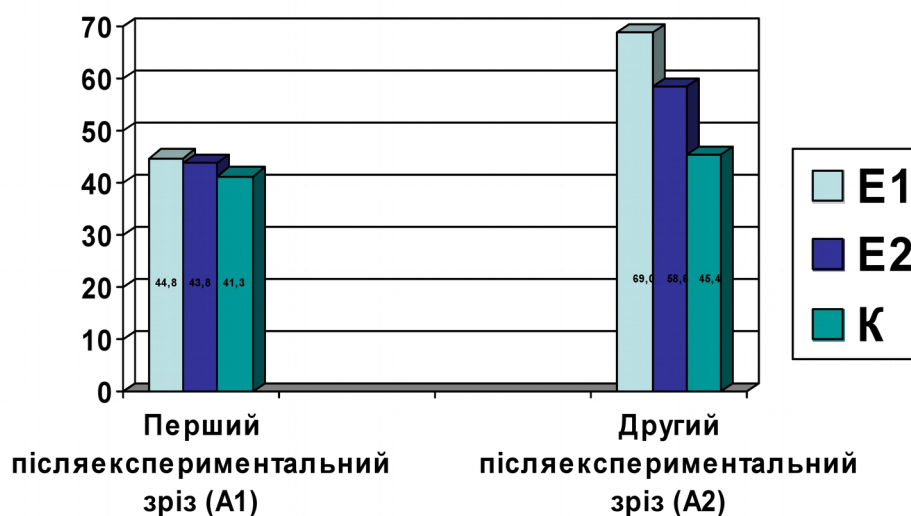


Рис. 8. Середній відсоток виконання контрольних завдань з письма студентами груп E1, E2 та K в перших та других післяекспериментальних зрізах за всі роки проведення експериментального дослідження

Показники в Табл. 9 та на Рис. 5-8 можна підсумувати трьома головними висновками.

1. Практично немає різниці у результатах навчання на рівні А1 між обома видами експериментальних груп та контрольними групами, що пов'язано з недостатнім часом для прояви дії кумулятивного ефекту (див. підрозділ 3.1). Так, в першому післяекспериментальному зрізі (рівень А1) в середньому по всім групам Е1 завдання з аудіювання правильно виконувалися у середньому на 56,3%, в групах Е2 – на 55,1%, а в групах К – на 55,0%. Аналогічними були показники з читання: 51,0% (групи Е1), 52,3% (групи Е2), 48,9% (групи К); говоріння: 61,5% (групи Е1), 62,0% (групи Е2), 59,9% (групи К) та письма: 44,8% (групи Е1), 43,8% (групи Е2), 41,3% (групи К). Щоправда, вже в цьому післяекспериментальному контрольному зрізі почала спостерігатися деяка перевага в результатах виконання контрольних завдань в усіх експериментальних групах у порівнянні з усіма контрольними групами (див. показники вище), тобто регулярне використання Інтернету вже починало впливати позитивно на рівень навченості, але цей вплив ще був дуже незначним – рівень навченості в експериментальних групах вище рівня навченості у контрольних групах або на один-два відсотки або навіть набагато менше одного відсотку. Різниця у рівнях навченості між експериментальними групами, які навчалися за двома експериментальними моделями (1 та 2), ще взагалі не спостерігалася – якщо виконання завдань на аудіювання та письмо приблизно на один відсоток краще в групах Е1, то виконання завдань на читання та говоріння також приблизно на один або половину відсотка краще в групах Е2.

2. За результатами навчання на рівні А2 різниця між всіма експериментальними та всіма контрольними групами на користь перших проявилася дуже яскраво в показниках другого післяекспериментального зрізу. Так, у цьому зрізі завдання з аудіювання правильно виконувалися у групах Е1 у середньому на 80,1%, в групах Е2 – на 66,3%, а в групах К лише – на 55,0%. Аналогічні дані надають показники виконання завдань з читання: 67,3% (групи Е1), 57,2% (групи Е2) і лише 47,2% в групах К. У говорінні ці показники склали 82,0% (групи Е1), 71,7% (групи Е2) і лише 58,0% у групах

К. Нарешті, показники для письма склали 69,0% (групи E1), 58,6% (групи E2) і тільки 45,4% у групах К. Це означає, що показники навченості у контрольних групах стабільно на більше ніж на 20% менше ніж ці показники в групах, які працювали за розробленою нами Моделлю 1, і на більше ніж 10% менше ніж ці показники в групах, які працювали за розробленою Моделлю 2. Це, безумовно, дуже великий розрив, який однозначно свідчить про дуже суттєві переваги запропонованої методики. Більше того, наведені експериментальні дані свідчать ще й про те, що ефективність та результативність роботи студентів усіх експериментальних груп при переході від рівня A1 до рівня A2 стабільно підвищувалася, незважаючи на те, що на рівні A2 вони працювали на суттєво більш високому рівні мовної та мовленнєвої труднощі. Таке підвищення демонструється суттєво більш високими показниками виконання контрольних завдань у зрізі на рівні A2 у порівнянні зі зрізом на рівні A1. Навпаки, в контрольних групах результативність та ефективність роботи студентів при переході від рівня A1 до рівня A2 знижувалася у зв'язку з тим, що підвищений рівень труднощі мовного та мовленнєвого матеріалу інколи був для них непосильним. Таке зниження демонструється більш низькими показниками виконання контрольних завдань у зрізі на рівні A2 у порівнянні зі зрізом на рівні A1 (див. Табл. 9 та Рис. 5-7). Винятком було тільки письмо, оскільки тут результати виконання контрольних завдань у контрольних групах у зрізі на рівні A2 були, хоча і не на багато, але все ж таки на 4,1% вищими ніж у зрізі на рівні A1.

3. Другий післяекспериментальний зріз також безумовно підтвердив перевагу розробленої експериментальної Моделі 1 над експериментальною Моделлю 2. Як слідує із цифр, що наведені у попередньому пункті, а також із даних у Табл. 9, що також відображені схематично на Рис. 5-8, навчання іспанської мови як ІМ-2 з використанням ресурсів Інтернету за Моделлю 1 (обов'язкове як аудиторне, так і позааудиторне використання) є більше ніж на 10% результативнішим (за результатами виконання завдань в останньому

післяекспериментальному зрізі) ніж навчання за Моделлю 2 (з обов'язковим лише позааудиторним використанням ресурсів Інтернету).

Таким чином, методичний експеримент підтвердив гіпотезу: а) про безумовну перевагу навчання студентів мовного вишу іспанської мови як ІМ-2 з обов'язковим, регулярним та керованим використанням ресурсів Інтернету в навчальному процесі у порівнянні із загальноприйнятим навчальним процесом, в якому таке використання є необов'язковим і некерованим; б) про безумовну перевагу навчання студентів мовного вишу іспанської мови як ІМ-2 з обов'язковим, регулярним та керованим використанням ресурсів Інтернету в навчальному процесі як в аудиторній, так і позааудиторній роботі студентів у порівнянні з обов'язковим, регулярним та керованим використанням таких ресурсів виключно в їх позааудиторній роботі; в) про поступовий, а не миттєвий, прояв переваг використання ресурсів Інтернету в навчальному процесі з іспанської мови як ІМ-2 на основі кумулятивного ефекту.

Але остаточне підтвердження гіпотези вимагало ще й проведення математичної обробки результатів експерименту для встановлення статистичної значущості різниці, яка була виявленою під час проведення контрольних зрізів в експериментальних та контрольних групах, а також в експериментальних групах Е1 та Е2.

Для математичної перевірки і доведення вищезазначеної гіпотези була прийнята методика математичної/статистичної обробки результатів експериментального дослідження, яка описана в ряді робіт [99; 122; 170]. Для проведення обробки були використані 72 первинних вибірки по 10 елементів в кожній вибірці. (3 групи x 4 види діяльності x 2 етапи x 3 роки = 72 вибірки) Для кожної вибірки були обчислені [122, с.6] середнє арифметичне

(1)

$$\bar{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i \quad (1)$$

та дисперсія(2),

$$\sigma^2 = D = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{X})^2 \quad (2)$$

де N – кількість елементів, $\sigma = \sqrt{D}$ – середнє квадратичне відхилення, міра розсіювання величини.

Це дало змогу провести первинний аналіз результатів. Результати розрахунків наведені у Табл. 12.

Табл. 10

Чисельні характеристики первинних вибірок

Модель	Курс	Параметри	Рецептивні ВМД				Продуктивні ВМД			
			Аудіювання		Читання		Говоріння		Письмо	
			A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
E1	07	\bar{X}	16,70	24,50	15,00	20,40	17,90	24,70	13,90	21,00
		D	9,79	4,72	12,22	7,38	8,32	8,01	13,21	5,33
	08	\bar{X}	17,10	23,90	15,90	20,10	19,10	24,70	13,60	20,90
		D	10,99	5,88	16,10	7,21	11,66	10,46	29,60	4,10
	09	\bar{X}	16,90	23,70	15,00	20,10	18,40	24,40	12,80	20,20
		D	11,21	8,23	12,22	4,54	13,60	4,27	9,07	4,40
E2	07	\bar{X}	16,70	23,60	15,70	19,60	18,30	23,50	13,30	21,00
		D	12,68	5,60	8,23	4,04	12,01	5,39	10,90	8,00
	08	\bar{X}	16,90	17,70	16,00	15,80	18,90	20,20	12,80	16,00
		D	8,32	19,34	16,67	13,96	28,99	10,84	11,07	15,78
	09	\bar{X}	16,00	18,40	15,40	16,10	18,60	20,80	13,30	15,70
		D	16,44	10,93	3,60	14,32	9,82	8,40	13,34	15,12
K1	07	\bar{X}	17,00	15,80	14,60	12,30	17,50	15,90	13,00	13,70
		D	12,44	12,18	13,16	12,90	18,94	16,10	8,67	11,57
	08	\bar{X}	16,30	15,50	14,50	12,40	19,10	15,70	11,40	12,60
		D	6,23	11,39	11,39	12,71	10,77	15,57	13,16	12,93
	09	\bar{X}	16,20	16,70	14,90	16,00	17,30	20,60	12,80	14,60
		D	15,73	14,46	12,99	13,11	6,90	4,27	7,29	10,71

Для більш глибокого та точного статистичного аналізу необхідно, щоб вибірка була репрезентативною [99, с.108], тобто кількість елементів в виборці має бути більше, ніж 10. Саме з цією метою первинні вибірки були об'єднані по курсах в рамках однієї дослідницької групи. В результаті цього було отримано 24 вибірки по 30 елементів в кожній. Для більшої зручності бальна шкала була переведена у відсоткову. Для них, окрім вже згаданих середнього арифметичного та дисперсії, були обчислені величини [1, с.7] асиметрії

(3)

$$A = \frac{1}{N \cdot \sigma^3} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{X})^3 \quad (3)$$

та ексцесу(4)

$$E = \frac{1}{N \cdot \sigma^4} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{X})^4 - 3 \quad (4)$$

Чисельні характеристики отриманих вторинних вибірок наведені в таблиці 13.

Табл. 11

Чисельні характеристики вторинних вибірок.

Модель	Параметри	Рецептивні ВМД				Продуктивні ВМД			
		Аудіювання		Читання		Говоріння		Письмо	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
E1	\bar{X}	56%	80%	51%	67%	62%	82%	45%	69%
	D	0,0111	0,0066	0,0142	0,0066	0,0119	0,0079	0,0181	0,0049
	A	0,705	0,050	0,538	0,361	0,163	-0,114	0,612	0,307
	E	-0,386	-1,018	0,649	-0,792	-1,332	-0,955	0,905	-0,688
E2	\bar{X}	55%	66%	52%	57%	62%	72%	44%	59%
	D	0,0131	0,0203	0,0099	0,0146	0,0176	0,0109	0,0122	0,0202
	A	0,109	-0,088	0,120	-0,480	0,743	-0,145	-0,077	-0,141
	E	-0,003	-1,306	-0,336	-0,728	0,775	-1,006	-0,706	-1,050
K1	\bar{X}	55%	53%	49%	45%	60%	58%	41%	45%
	D	0,0120	0,0134	0,0130	0,0168	0,0134	0,0183	0,0106	0,0129
	A	-0,109	0,164	0,255	0,310	-0,713	-0,507	0,017	0,421
	E	-0,332	-1,002	-0,690	-1,167	0,944	-0,846	-1,212	-1,008

Асиметрія та ексцес були розраховані з метою перевірки на нормальність. Нормальність розподілу є необхідною умовою застосування параметричних критеріїв доведення статистичних гіпотез [170, с.11]. Доведення нормальності було проведено за методикою Э. Пустильніка [162]. Для цього обчислювалися критичні значення асиметрії (5) [170, с. 11]

$$A_{кр} = 3 \cdot \sqrt{\frac{6 \cdot (n-1)}{(n+1)(n+3)}} = 1.237 \quad (5)$$

та ексцесу (6).

$$E_{кр} = 5 \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot n(n-2)(n-3)}{(n+1)^2(n+3)(n+5)}} = 3.501 \quad (6)$$

Для того, щоб вибірки були нормальні, необхідно виконання умов (7)

$$A < A_{кр}, \quad E < E_{кр} \quad (7)$$

З наведеного видно, що всі вибірки задовольняють цим умовам, тобто, є нормальними.

Для доведення статистичних гіпотез був використаний параметричний критерій t-Стюдента (8) [170, с.10].

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{\sqrt{\frac{D_X}{N_X} + \frac{D_Y}{N_Y}}} \quad (8)$$

Кількість ступенів свободи обчислювалася за формулою:

$$v = N_X + N_Y - 2 = 58 \quad (9)$$

Для даної кількості ступенів свободи та для рівнів значущості 0.1%, 1%, 5%, 10% табличні значення коефіцієнту Стюдента (10)

$$t_{кр} = \begin{cases} 1.671, & \alpha = 0.10 \\ 2.000, & \alpha = 0.05 \\ 2.660, & \alpha = 0.01 \\ 3.460, & \alpha = 0.001 \end{cases} \quad (10)$$

Для доведення наявності впливу на студентів необхідно, щоб були виконані умови існування альтернативної статистичної гіпотези H_1 , тобто $t \geq t_{кр}$. В Табл. 14 наведені результати розрахунку коефіцієнта t-Стюдента для міжсеместрового порівняння.

Табл. 12

Емпіричні значення коефіцієнта t-Стюдента
для виявлення часових ефектів.

Мо-дель	Пара-метри	Рецептивні ВМД				Продуктивні ВМД			
		Аудіювання		Читання		Говоріння		Письмо	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
E1	t	9,792		6,202		7,974		8,738	
E2	t	3,362		1,712		3,139		4,494	
K1	t	0,573		1,165		0,582		1,468	

З таблиці видно, що для моделей E1 та E2 виконується умова $t \geq t_{кр0.10}$, тобто, всі коефіцієнти більші 1,671. Це означає, що з ймовірністю 90% при застосуванні моделей E1 та E2 отримуємо необхідний ефект зростання навичок упродовж навчального року. У практиці статистичних досліджень така значущість відповідає низькому рівню [170, с.9].

Для того, щоб підтвердити наявність ефекту, був проведений порівняльний аналіз між групами E1, E2 та контрольними групами К.

Результати розрахунку коефіцієнта t-Стюдента для міжгрупового порівняння наведені в таблиці 15.

З таблиці видно, що, у порівнянні з контрольними групами, у першому семестрі відсутні будь-які відмінності, оскільки обчислені значення коефіцієнта t-Стюдента менші за будь-які критичні значення. Але після другого семестру обчислені значення коефіцієнта t-Стюдента перевищують навіть рівень значущості у 0,1%, $t \geq t_{кр0.001}$, тобто більші за 3,460. Це означає, що наявність ефекту доведена на високому рівні значущості. [170, с.9].

Табл. 13

Емпіричні значення коефіцієнта t-Стюдента

для виявлення міжгрупових ефектів.

Моделі	Параметри	Рецептивні ВМД				Продуктивні ВМД			
		Аудіювання		Читання		Говоріння		Письмо	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
<i>E1 - E2</i>	<i>t</i>	0,431	4,596	0,471	3,805	0,142	4,136	0,314	3,609
<i>E1 - K1</i>	<i>t</i>	0,481	10,361	0,702	7,921	0,575	8,130	1,113	9,663
<i>E2 - K1</i>	<i>t</i>	0,038	3,876	1,247	3,714	0,657	4,385	0,886	3,946

Отже, можна зробити наступні висновки:

1. На високому рівні значущості доведено результативність застосування моделей E1 та E2.
2. Модель E1 більш ефективна, ніж модель E2, (оскільки, наприклад, $10,361 > 3,876$ і т.д. за моделями другого семестру).
3. Результат від застосування моделей проявляється не відразу, а лише у другій половині курсу. Це говорить про кумулятивний характер дії моделей, а також про можливу нелінійність у процесах засвоєння інформації студентами, оскільки інформаційні фактори, що впливали на них протягом навчального року, були відносно стабільними, але ефект було отримано не миттєво, а лише після певного накопичення наслідків такого впливу. Це явище потребує додаткового дослідження.

Таким чином, проведений математичний аналіз остаточно довів правильність гіпотези, що була висунута в експериментальному дослідженні, а тим самим довів і високу практичну ефективність та адекватність розробленої методики. Такий висновок з проведеного експериментального дослідження дозволяє перейти до розгляду практичних методичних рекомендацій у наступному підрозділі.

3.3. Методичні рекомендації щодо використання методики навчання студентів вищих мовних навчальних закладів іспанської мови як другої іноземної з опорою на ресурси Інтернету

Проведене дослідження дозволяє сформулювати набір методичних рекомендацій для ефективного використання та застосування ресурсів Інтернету в процесі навчання студентів вищих мовних навчальних закладів іспанської мови як другої іноземної.

Розроблена методика призначена для студентів мовних вишів і має на меті ефективне досягнення такими студентами рівня А2 (за ЗЄР [78]) володіння іспанською мовою як ІМ-2 за три семестри (II, III та IV), тобто до кінця навчання на II курсі університету. Саме за цей період передбачається розпочати та завершити роботу на початковому етапі, досягши оволодіння тими, хто навчається іспаномовними ВМД спочатку на рівні А1, а потім – і на рівні А2.

Оскільки головними особливостями запропонованої методики є те, що вона цілком базується на використанні ресурсів Інтернету, а також те, що студенти вивчають ІМ-2 (іспанську) на початковому етапі на основі ІМ-1 (англійської), головним для її практичного впровадження у навчальний процес є дотримання семи принципів використання таких ресурсів, тих принципів, які враховують і ІМ-1 студентів: 1) принципу дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету, 2) принципу інтеграції у навчання першої і другої іноземної мови, 3) принципу

випереджаючого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності, 4) принципу подвійного занурення як в іспанську мову, так і у сферу інформаційних Інтернет-технологій, 5) принципу домінування проектних технологій у використанні Інтернет-ресурсів, 6) принципу навчальної автономії та 7) принципу розвитку міжкультурної компетенції студентів.

У ході практичного впровадження розробленої методики у навчальний процес перед викладачем у першу чергу постане питання добору Інтернет-ресурсів для такого процесу. Звичайно, можливо використовувати ресурси, які надані у створеному посібнику довідникового характеру для викладачів та студентів «Вивчаємо іспанську в Інтернеті» (див. *Додаток Д*). Але не можливо забувати, що Інтернет-ресурси застарівають досить швидко, так що навіть веб сторінки або цілі сайти щезають та заміщуються іншими. Тому вже через один-два роки деякі ресурси, які представлені у названому посібнику, стануть неактуальними. В зв'язку з цим викладач, як вже говорилося у підрозділі 2.1. Розділу 2 повинен неодмінно накопичувати власну бібліотеку Інтернет-сайтів, постійно її оновлюючи.

Відбір Інтернет-матеріалів для цієї бібліотеки має проводитися викладачем за чотирма функціональними категоріями таких матеріалів: 1) ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити в основному для розвитку їх рецептивних ВМД (читання та аудіювання); 2) ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися самими студентами і служити головним чином для розвитку їх продуктивних ВМД; 3) ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися в однаковій мірі студентами і викладачем і можуть бути названі інструментальними (словники, довідники, енциклопедії тощо), 4) ті Інтернет-ресурси, які будуть використовуватися тільки викладачем і служити для надання йому теоретичної та практичної, методичної та інформаційної допомоги в організації і проведенні курсу іспанської мови як ІМ-2 та роботи студентів в Інтернеті в межах цього курсу.

Сам добір Інтернет-матеріалів для навчального процесу викладач має проводити, виходячи та спираючись на сім критеріїв: 1) відповідності Інтернет-ресурсів, які добираються, референтним рівням вивчення іспанської мови на кожному з етапів навчання; 2) доступності та придатності (за думкою викладача) Інтернет-ресурсів, які добираються, до використання у навчальному процесі; 3) бажаності зв'язків Інтернет-ресурсів, які добираються, з ІМ-1 студентів та опори на ІМ-1; 4) функціональності Інтернет-ресурсів, які добираються, що означає наявність можливості за їх допомогою швидше досягти значного (відчутного) ефекту в плані оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, підвищення вмотивованості тих, хто навчаються, а відтак, і відчутного підвищення якості навчання; 5) змістової новизни і сучасності Інтернет-ресурсів, які добираються; 6) стабільності Інтернет-ресурсів, які добираються, тобто наявності можливості отримати доступ до них протягом досить тривалого часу; 7) економічної доцільності звертання до тих чи інших Інтернет-ресурсів, оскільки студенти не стануть працювати з великою кількістю платних ресурсів.

На основі дібраних Інтернет-ресурсів викладачеві рекомендується організувати навчання ІМ-2 з використанням п'яти підсистем іспаномовних Інтернет вправ: 1) інформаційно-технічної підсистеми Інтернет вправ для навчання студентів базових знань та формування у них базових навичок та вмінь роботи в Інтернеті – такі вправи застосовуються протягом лише дуже короткого періоду на самому початку навчання іспанської мови як ІМ-2; 2) підготовчо-тренувальної, або аспектної, підсистеми Інтернет вправ, які служать для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок студентів та підрозділяються на групи фонетичних, граматичних та лексичних вправ для відпрацювання окремих мовних аспектів мовлення; 3) рецептивно-орієнтованої підсистеми Інтернет вправ, призначеної для розвитку навичок та вмінь читання і аудіювання та розподіленої на групу вправ, у яких розуміння студентами прочитаного або прослуханого тексту контролюється безпосередньо, та групу вправ, у яких розуміння прочитаного

або прослуханого контролюється тільки через коректне включення студентами отриманої інформації до складу тих проектних або інших завдань, які вони виконують; 4) рецептивно та продуктивно-орієнтованої підсистеми Інтернет вправ для паралельного розвитку рецептивних і продуктивних ВМД, розподіленої на групу вправ, в яких завдання на продукцію студенти виконують в усній формі, та групу вправ, в яких завдання на продукцію студенти виконують у письмовій формі; 5) продуктивно-орієнтованої підсистеми Інтернет вправ, призначеної для розвитку продуктивних ВМД та розподіленої на групу вправ, в яких студенти звітують про виконання завдання в усній формі, і групу вправ, в яких студенти звітують про виконання завдання у письмовій формі.

Усі такі вправи рекомендується включати в одну з двох апробованих у нашому дослідженні моделей побудови навчального процесу з використанням Інтернет-ресурсів для навчання студентів мовних вишів іспанської мови як ІМ-2. Обидві моделі передбачають обов'язкове, регулярне та кероване використання Інтернет-ресурсів/Інтернет-вправ у навчальному процесі, але якщо перша модель вимагає збалансованого застосування Інтернет-ресурсів/Інтернет-вправ як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі студентів, друга модель переносить їх використання виключно на позааудиторну роботу. Викладачу рекомендується обирати одну з двох моделей, виходячи з наявних умов та можливостей вишу (наприклад, виходячи з того, чи є можливість постійно організовувати аудиторні заняття у комп'ютерних класах з підключенням до Інтернету). Але, хоча обидві моделі дають суттєве підвищення якості навчання у порівнянні з більш традиційним навчальним процесом без обов'язкового використання Інтернет-ресурсів, все ж таки, як довело проведене експериментальне дослідження, результативність навчання за першою моделлю є суттєво вищою ніж за другою.

Для оцінювання набутих студентами навичок та вмінь в процесі навчання необхідним є поточний, проміжний модульний (у середині кожного

семестру) та підсумковий модульний (наприкінці кожного семестру) контроль. Критеріями цього контролю для перевірки рівню розвитку мовленнєвих навичок та вмінь у різних видах іспаномовних ВМД можуть служити як ті критерії, які використовувалися нами в експериментальному дослідженні, так і критерії, що наведені у чинних програмах з іспанської мови [159; 164; 165].

По завершенні курсу навчання на початковому етапі за запропонованою методикою створюються умови для досягнення студентами рівня А2 у сформованості іспаномовної комунікативної компетенції в усіх чотирьох видах іспаномовної мовленнєвої діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Для перевірки ефективності запропонованої методики проводився порівняльний експеримент між двома різними експериментальними моделями навчання іспанської мови як ІМ-2 з використанням ресурсів Інтернету та з опорою на англійську мову як ІМ-1 на початковому етапі у мовному вищій. В експерименті також порівнювалося навчання за обома експериментальними моделями з обов'язковим, регулярним та керованим використанням Інтернет-ресурсів/Інтернет-вправ у навчальному процесі і навчання за більш традиційним та розповсюдженим підходом, за яким Інтернет-ресурси/Інтернет-вправи або взагалі не використовуються, або лише рекомендуються студентам, але їх використання тими, хто навчається, є необов'язковим і ніяк не керованим. Експеримент проводився з 2007 по 2011 р. із залученням 90 студентів експериментальних та контрольних груп, які вивчали в ході експериментального дослідження іспанську мову протягом 1,5 року з II семестру I курсу по кінець IV семестру II курсу, проходячи через обидва рівні вивчення мови на початковому етапі: А1 та А2.

Експериментальне дослідження було організовано з дотриманням усіх існуючих вимог до методичного експерименту.

Результати дослідження та статистичної обробки отриманих у ньому даних дозволили зробити висновки про високий рівень ефективності та адекватності запропонованої методики.

На високому рівні математико-статистичної значущості було доведено результативність та високу ефективність застосування обох експериментальних моделей з обов'язковим, регулярним та керованим використанням Інтернет ресурсів/Інтернет вправ у навчанні іспанської мови як ІМ-2 на початковому етапі у порівнянні з більш традиційним та розповсюдженим підходом, за яким Інтернет ресурси/Інтернет вправи або взагалі не використовуються, або лише рекомендуються студентам як бажаний додатковий (необов'язковий) засіб навчання.

Було доведено, що з двох експериментальних моделей з обов'язковим, регулярним та керованим використанням Інтернет ресурсів/Інтернет вправ у навчанні іспанської мови як ІМ-2 на початковому етапі суттєво більш ефективною є та, яка передбачає збалансоване обов'язкове та кероване використання Інтернет ресурсів/Інтернет вправ не тільки в позааудиторному (як це передбачене другою моделлю), але й в аудиторному навчальному процесі.

В експерименті також було показано, що високопозитивний результат від застосування експериментальних моделей навчання повністю проявляється не відразу, а лише у другій половині курсу. Це говорить про кумулятивний характер впливу обох експериментальних моделей.

Отримання вищезазначених експериментальних даних завершило проведення дисертаційного дослідження і дозволило сформулювати методичні рекомендації, які відповідають його результатам.

Основні результати дослідження, викладені у цьому розділі, знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [132; 134; 143].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської з використанням Інтернет-ресурсів.

1. Визначено теоретичні засади методики навчання майбутніх перекладачів другої іноземної мови після англійської у вищих мовних навчальних закладах з використанням ресурсів Інтернету. Навчальний процес має будуватися з урахуванням мовних (фонетика, граматики, лексика, синтаксис) і мовленнєвих (комунікативні теми, соціокультурні фонові знання, стандарти комунікативної поведінки) особливостей ІМ-1. Ефективність й інтенсивність навчання ІМ-2 значною мірою забезпечується використанням Інтернету і його навчальних ресурсів. Навчальні ресурси Інтернету визначено як специфічні засоби навчання іноземної мови, що добираються у Всесвітній мережі і пристосовуються для вивчення певної мови.

2. Доведено, що навчання ІМ-2 після ІМ-1 з використанням ресурсів Інтернету має будуватися з урахуванням специфічних принципів, а саме: випереджаючого розвитку рецептивних ВМД, який реалізується у виконанні студентами завдань, пов'язаних з говорінням і письмом, на основі прослуховування та читання писемних текстів з Інтернету; подвійного занурення, що забезпечує вивчення ІМ-2 і сприяє формуванню у студентів навички роботи з ресурсами Інтернету; домінування проектних технологій, що орієнтує на активне використання ресурсів Інтернету; інтеграції в навчанні першої та другої іноземної мови; формування міжкультурної компетенції, що реалізується через спілкування з носіями ІМ-2 і користування переважно англомовними інформаційними джерелами Інтернету; навчальної автономії, який передбачає поступове надання студентам можливості самостійно працювати з ресурсами Інтернету; дидактико-методичної доцільності, який орієнтує учасників навчального

процесу на використання Інтернет-ресурсів лише за умови значного підвищення ефективності навчального процесу.

3. Відбір навчальних ресурсів Інтернету проведено з урахуванням цілей і завдань, що стоять на початковому етапі вивчення другої іноземної мови та відповідають рівню А Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти за наступними критеріями: відповідності Інтернет-ресурсів референтним рівням вивчення іноземної мови; доступності та придатності Інтернет-ресурсів до використання в навчальному процесі; зв'язку ІМ-2 з ІМ-1 та опори на ІМ-1; функціональності, новизни і сучасності навчальних і інформаційних матеріалів, їх стабільності й економічної доцільності.

4. Відібрані на основі зазначених критеріїв ресурси Інтернету впорядковано за функціональним призначенням й орієнтацією на навчання другої іноземної мови і розподілено на дві основні групи: рецептивно-комунікативні ресурси, що забезпечують розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання та аудіювання) і можуть використовуватися для розвитку продуктивних ВМД (говоріння та письма) студентів; продуктивно-комунікативні ресурси, які спрямовані на розвиток продуктивних ВМД (в основному, письма) й опосередковано допомагають у розвитку рецептивних ВМД через спілкування за допомогою ресурсів Інтернету. Третю групу складають інструментальні ресурси, що поділяються на комунікативно-інструментальні (електронна пошта, листи розсилки, форуми, чати, відео-портали, блоги, подкасти і соціальні мережі, системи Інтернет-телефонії); техніко-інструментальні (текстові редактори, коректори орфографії, електронні словники, дієвідмінювачі дієслів, машинні перекладачі) й інформаційно-інструментальні (довідники, тлумачні словники, словники синонімів і антонімів, енциклопедії і т. ін.) ресурси.

5. Експериментально доведено, що успішне навчання ІМ-2 після англійської можливе за умови використання системи вправ, що розподілено на п'ять підсистем: інформаційно-технічні; підготовчо-тренувальні; рецептивно-

орієнтовані; паралельного розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; продуктивно-орієнтовані.

6. На основі відібраних і систематизованих ресурсів Інтернету розроблено дві моделі навчання ІМ-2 після ІМ-1. Моделі навчання передбачають два варіанти роботи студентів: в аудиторних умовах під керівництвом і контролем викладача і в позааудиторний час з обмеженим керівництвом викладача і наданням студентам максимально можливої самостійності. Ефективність експериментальних моделей підтверджено результатами експериментального навчання. Так, різниця результатів навчання порівняно з КГ з аудіювання складала в ЕГ1 – 24,9%, в ЕГ2 – 11,3%; з читання – в ЕГ1 – 16,1%, в ЕГ2 – 10,0%; у говорінні – ЕГ1 – 24%, ЕГ2 – 13,7%; письмі – ЕГ1 – 23,6%, ЕГ2 – 13,2%. Отримані експериментальні дані доводять більшу ефективність першої експериментальної моделі.

7. Укладені методичні рекомендації дозволяють застосовувати результати дослідження для реалізації практичних завдань у процесі навчання другої іноземної мови (німецької, французької та іспанської) в мовних ВНЗ для підготовки перекладачів з двох іноземних мов.

Перспективою подальших наукових розвідок є теоретичне дослідження і практична розробка методики навчання другої іноземної мови з використанням спеціальних соціальних мереж для вивчення іноземних мов SharedTalk і Busuu, а також з використанням існуючих навчальних платформ типу Studyspanish, Studyfrech, Studygerman; робота з організації позааудиторної автономної навчальної діяльності студентів з використанням систем звукового і відео зв'язку Skype і ooVoo.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапонов С . В. Средства дистанционного обучения: методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов, З. О. Джалиашвили, Д. Л. Кречман. - СПб: БХВ - Петербург.: 2003. – 336с.
2. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. – М.: ИРЯП, 2000. 149 с.
3. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному.- М.: Русский язык, 1989. 76 с.
4. Азимов Э.Г. Русский язык в Интернете (методический и лингвистический аспекты) /Э.Г.Азимов.- [Электроний ресурс].- Режим доступа: <http://www.pushkin.edu.ru/scientific/metodika/bank/azimov01.html>
5. Алексеева Е.В. Образовательные Интернет-проекты Федерации Интернет-образован / Е.В.Алексеева //Телекоммуникации и информатизация образования.- 2004.- №5.- С.47-49.- [Компьютерные инновации].
6. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
7. Алхазидзе А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи./А.А.Алхазидзе. – Тбилиси: Ганатлеба, 1974. – 128 с.
8. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью/А.А.Алхазидзе. - М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
9. Арванітопуло Е.Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старших класів/Е.Г. Арванітопуло. // Іноземні мови. – 2007.- № 1.- С.14-18
10. Артемов В.А. Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам/В.А.Артемов //Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. – 1947. №2– С.201-215
11. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: учеб. пособие/В.А.Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
12. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. М.: Знание,

1978. – 48 с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса/Ю.К.Бабанский. – М.: Знание, 1982. – 257 с.
 14. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения/Ю.К.Бабанский .- М.: Знание, 1987. — 78 с.
 15. Барышников Н.В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания /Н.В.Барышников// Иностранные языки в школе. -1998.- №5. - С. 25
 16. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе/Н.В.Барышников. – М.: Просвещение, 2003.- 159 с.
 17. Барышников Н.В. Основные принципы обучения нескольким иностранным языкам одновременно // Современные технологии обучения: материалы VII Международной конференции.18 апреля 2001г./ Н.В.Барышников. - СПб.: 2001.-ч.2.-С. 64-65.
 18. Барышников Н.В. Мультилингводидактика /Н.В.Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 5. – С.19-27
 19. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе/ А.Л.Бердичевский. - Режим доступа: <http://www.learning-russian.gramota.ru/journals.html?m=ruszr&n=2002-02&id=371>
 20. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.: науч.-теорет. пособие/ А.Л.Бердичевский. – М.: Высш. шк., 1989. – 103 с.
 21. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні/П.О.Бех, Л.В.Биркун //Іноземні мови. – 1996. - № 2. – С.3-8.
 22. Беленька Т.Л. Дистанційне навчання іноземним мовам на базі телекомунікаційних технологій .Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр./Т.Л.Беленька. - К., 2002. - Вип.21. - С.152-155.
 23. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского /И.Л.Бим // Иностр. языки в школе, 1997.- №4.- С. 4-12.
 24. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)/И.Л.Бим.- Обнинск: Титул, 2001. – 48с.
 25. Бичкова Н.І. Основи використання відеограми та фонограми для

- навчання іноземних мов. – Ч. I Методика використання відео-фонограми. /Н.І.Бичкова.– К.: Віпол, 1999. – 107 с.
26. Бігич О. Б. Основні структурні елементи професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови / О. Б. Бігич. // Вісн. КДЛУ. - К., 2000. - № 2. - С. 193-202. - (Педагогіка і психологія)
 27. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів /О.Б.Бігич // Іноземні мови. – 2006. - № 2. – С.18-21.
 28. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие /М.А.Бовтенко.- М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.:ил.
 29. Боднар С. В. Деякі аспекти формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови // Наук. зап. міжнар. гуманіт. ун-ту : зб. наук. праць./С.В.Бондар - Одеса : Міжнар. гуманіт. ун-т, 2007. - Вип. 6.-С. 89-93.
 30. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52с.
 31. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных коммуникационных технологий (Интернет) /Н.Ф.Бориско // Іноземні мови. – 2001. - №3. – С.19-21
 32. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык/Н.Ф.Бориско.- К.: ИНКОС, 2001. – 267с.
 33. Боярко Г.В. Нові підходи до організації занять з іноземної мови // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. статей учасників Всеукр. наук.-практ. конф., Київ,23-24 груд. 2003 р. /Редкол.:І.І.Тимошенко (голова) та ін. – К; 2003.- С.13-20.
 34. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты : материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании". ИТО-99: / Я.С.Быховский // Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999>
 35. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при

- обучении иностранным языкам / Г.М. Бурденюк. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 136 с.
36. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В.А.Бухбиндер. – К: Вища школа, 1980.- 248с.
 37. Вавилова М.Г. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ М.Г.Вавилова .-М., 1981. – 24 с.
 38. Васильева Л. Г. Использование ресурсов Интернета в преподавании тем по страноведению / Л. Г. Васильева, Л. Г. Сура // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов: зб. наук, праць. - Луганськ, 2005. - № 3. - С. 37- 41.
 39. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях./ А.А.Вейзе. – Минск: Вышэйная школа, 1982. – 127с.
 40. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста/А.А.Вейзе-. М.: Высшая школа, 1985. – 127с.
 41. Вейс В. Э. К вопросу об обучении второму иностранному языку на факультете иностранных языков: сб. научных трудов Ярославского госпединститута им. К.Д. Ушинского/В.Э.Вейс. -1973.-Вып.108. – 152 с.
 42. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
 43. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/Е.М.Верещагин,В.Г.Костомаров. - М.: Рус. яз., 1990. – 246с.
 44. Ветехов А.М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе/А.М.Ветехов// Іноземні Мови.- 2003.-№2.- С.7-9
 45. Ветехов А.М. Психолого-педагогическая характеристика современных методов обучения иностранному языку в школе/А.М.Ветехов // Іноземні мови. – 2006. - № 1.- С. 25-28.
 46. Ветехов А.М. Психолого-педагогическая характеристика методов самостоятельной учебной деятельности школьников по иностранному языку/А.М.Ветехов// Іноземні мови. – 2006 .-№3 .- С. 21-23
 47. Ветехов О.М. Проблема самостійної роботи з опанування іноземної

- мови: психолого-педагогічний аспект/О.М.Ветохов// Педагогіка і психологія.- 2003.- №3-4.- С. 96-106.
48. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: посібник для вчителів./О.І.Вишневський. - К.: Радянська школа, 1989. – 224 с. – Укр. і англ. мовами.
49. Владимірова Л.П. Інтернет на уроках іноземного мови/Л.П.Владимірова // Иностранные языки в школе. - 2002. -№3.– С.39-41.
50. Владимірова Л.П. Иностранный язык и компьютер в школе/Л.П.Владимірова .-Режим доступу: <http://virtlab.ioso.ru/>
51. Вуоно Г. П., Лебедева В. Т. . К вопросу о преподавании немецкого языка на факультете английского языка. /Г.П.Вуоно, В .Т. Лебедева //Ученые записки. Горьковского Гос. пед. ин-та иностр. языков. - Горький, 1957.- Вып.5.- С. 14-25.
52. Гаврилов Б. В. Плюсы и минусы компьютеризированного обучения иностранным языкам:[Электронный ресурс]/Б.В.Гаврилов. // LinguaCompuTech. – 2002.- Вып.1.- Режим доступу :<http://linguact.hyperlink.ru>
53. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам/Н.Д.Гальская // Иностр. яз. в школе. - 2004. - № 1. - С. 5-8.
54. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н. И. Гез. - 3-е изд., стер. - М.: Академия,2006. - 336 с.
55. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: начальная школа: методическое пособие./ Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко.- М.: Айрис-пресс, 2004. – 113 с.
56. Гальскова Н.Д.Организация учебного процесса по иностранному языку в начальной школе /Н.Д.Гальскова,З.Н.Никитенко // "ИЯШ". - 1994. - №1. - С.8-16
57. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углублённого языкового образования./Н.Д.Гальскова ,Е.В.Мусницкая,

- Н.Н.Нечаев // Иностранные языки в школе № 2, – М., 2003. – с.12 – 16,
58. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи /С.В.Гапонова // Іноземні мови , 1996 .– № 2. – С. 9-17
59. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению/Н.И.Гез//Иностранные языки в школе. – 1981. - №5. – С. 32
60. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований /Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. -1985.- №2. – С. 17-24
61. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник/Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий,А.А.Миролубов. - М.: Высш. школа, 1982.- 373 с.
62. Горина В.А. Основные вопросы методики обучения грамматике для говорения в курсе второго иностранного языка как специальности/В.А.Горина, - М.: АКД, 1976.-. 272 с.
63. Горкун М. Г. Місце мотивації в мовленнєво-діяльнісному підході навчання англійської мови як іноземної: / М.Г.Горкун. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NaUKMA/Spec/2002_20-1/12_gorkun_mg.pdf
64. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов. /О.О.Грецька // Іноземні мови. – 2002. –№2.- С. 38-40.
65. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: посібник/ І.П.Гудзик. - К.: Педагогічна думка, 2003. - 144 с.
66. Гуннемарк Э.В. Искусство изучать языки / пер. со швед. Д.Л. Спивака. – СПб.: «ТЕССА», 2001. – 208 с.
67. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
68. Дарская М.А. Методика работы над вторым иностранным языком на первом этапе обучения (немецкий язык для студентов английского факультета / Ученые.записки МОПИ им. Н. К. Крупской.- т.75.: Иностранные языки; 1963.- Вып.1.- С. 17-35
69. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения/Т.Г.Егоров. – М.: Учпедгиз, 1953. – 264 с.
70. Елизарова Г.В. Культура в обучении иностранным языкам/Г.В.Елизарова.

- СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
71. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления /Н.В.Елухина //Иностранные языки в школе. – 1977. - № 1.- С. 36-44.
 72. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе /Н.В.Елухина //Иностранные языки в школе. – 1986. - №5. - С. 15.
 73. Елухина Н.В. Влияние внешних факторов на темп аудирования /Н.В.Елухина // Иностранные языки в школе. - 1987. – Вып.19.- С.11-12.
 74. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики /Н.В.Елухина //ИЯШ. – 1989 – № 2. – С. 28-36.
 75. Елухина Н.В . Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования/Е.В.Мусницкая //Иностранные языки в школе. – 1978. - № 2. – С. 28-39.
 76. Есютина А.М. Понимает ли слушающий слова, усвоенные им в чтении?/ А.М.Есютина,Б.А.Лapidус //Иностранные языки в школе. - 1972. - № 4. – С. 54-63.
 77. Жучкова И.А. Методика проведения вводного курса при обучении немецкому языку на базе французского (на факультете иностранных языков педвуза)/И.А.Жучкова.- М: АКД, 1971.- 173 с.
 78. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / наук. ред. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
 79. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие./Т.П.Зайченко. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 167 с.
 80. Запорожченко А. П. Обучение устной монологической речи на первом курсе факультета английского языка: диссертация. канд. пед. наук : 13.00.02 /А.П.Запорожченко – К.; 1971. – 212 с.-59с.
 81. Зимняя И.А. Психологическая характеристика иностранного (второго) языка как объекта овладения в языковом вузе /И.А.Зимняя// Психология учебной деятельности студента при овладении иностранным языком в языковом вузе ./ МГПИИЯ им. М. Тореца; М, 1980. – Вып.162. – С.48-63.

82. Иванова У.Ю. Методика преподавания испанских местоимений студентам английского отделения педагогических вузов: автореферат. канд. диссертации/ У.Ю.Иванова.– М., 2002. – 18 с.
83. Ильина В.И. Аудирование/В.И.Ильина // Материалы IX Международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма./МГУ.- М,1969.-С.18-31
84. Карих Т.В. Повышение эффективности обучения аудированию на уроках английского языка /Т.В.Карих //ИЯШ. – 1991. – № 1. – С. 31-36.
85. Карпов А.С. Интернет в подготовке будущих учителей иностранных языков./А.С.Карпов // Иностранные языки в школе.-2002.- № 3– С.73-78.
86. Кашкуревич Л.Г. Формирование универсальных учений билингва : учеб.-метод. пособие / Л.Г. Кашкуревич. – М. : Высш. шк., 1988. – 142 с.
87. Киселев В.М. Роль диалогической иноязычной речи на начальном этапе практического овладения вторым иностранным языком/В.М.Киселев // Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах.- 1963. - № 3. – С. 13-25
88. Киселева Н.И. О постановке произношения второго иностранного языка/Н.И.Киселева // Иностранные языки в высшей школе. М.: Высшая школа, -1971. Вып. 6 .- С. 57-69.
89. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам/Г.А.Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. – 176 с.
90. Китросская И.И. Некоторые вопросы обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса): диссертация канд.филол наук./И.И.Китросская. – М.; 1970. – 227с.
91. Китросская И.И. Роль и место переноса в методике обучения языку/И.И.Китросская// Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку:сборник МГУ.- М,1972.- С.80
92. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти/О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 20-24.
93. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов/Ю.А.Коваленко //Іноземні мови .- 1999. - № 4. - С. 37-41

94. Колосницина Г.В. Пути оптимального настроения и оформления учебного аудиотекста (на материале русского языка как иностранного)/Г.В.Колосницина.-М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. - 95 с.
95. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка /В.А.Кондратьева.-М.: Высшая шк., 1974. – 120 с.
96. Н. Ф. Коряковцева - Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей/ Н.Ф.Коряковцева.-М.: АРКТИ,-176 с.
97. Котлярова В.Ю. Труднощі аудіювання та засоби їх подолання /В.Ю.Котлярова:[Електронний ресурс]Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/article/1123.html>
98. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) /Л.В.Кудрявцева // Иностр. языки в школе. – 2007. - № 4. – С. 49-53.
99. Лапач С.Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel/С.Н.Лапач, А.В.Чубенко, П.Н.Бабич.- К.: Морион, 2001. – 320 с.
100. Лapidус Б.А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: автореф. диссертации доктора. пед. наук./П.А.Лapidус. – М.; 1976. – 59 с.
101. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учебное пособие/Б.А.Лapidус. - М.: Высшая школа, 1986.- 144 с.
102. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности/Б.А.Лapidус. – М: Высш.школа, 2001. - 148 с.
103. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учебн. пособие/ Б.А.Лapidус. - М.: Высш. школа, 1980. -173 с.
104. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском /Б. С .Лебединская // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1975.- 24с.
105. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.:

- Просвещение, 1969. – 216 с.
106. Леонтьев А.А. Психология общения/А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
107. Леонтьев А.А. Ориентировочная деятельность при понимании иноязычного текста /А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975.- № 10. – С. 96-104
108. Лукшина И.В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза) : автореферат. диссертации. на получение степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02/И.В.Лукшина.- М.; 2008.- 9с.
109. Лурье А.С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике: Автореф. дис. канд. пед. наук/ А. С.Лурье. - М., - 1968. - 33 с.
110. Ляховицкий М.В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку /М.В.Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1969.- № 4. – С. 23-30.
111. Ляховицкий М.В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам: учебн. пособие для вузов/М.В.Ляховицкий.- М.: Высш. школа, 1979. – 133 с. – (Б-ка преподавателя).
112. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков/М.В.Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
113. Ляховицкий М.В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам в вузе // Автореф. дисс.д-ра пед. наук/М.В.Ляховицкий.- М.: МГПИИЯ, - 1970.- 40 с.
114. Ляховицкий М.В. Некоторые результаты экспериментального исследования влияния сложности текста на процесс его понимания при чтении /М.В.Ляховицкий // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – 1981. – С. 160-167 **нет №?**
115. Ляховицкий М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам/М.В.Ляховицкий, И.М.Кошман. – М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
116. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком / А.С.

- Маркосян. – М. : Психологія, 2004. – 384 с.
117. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія: дисертація у формі монографії на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання./Р.Ю.Мартинова//Інститут педагогіки АПН України; Київ, 2007.- 44 с.
118. Менькина Л.И. Некоторые вопросы преподавания английского языка на немецком отделении. /Л.И.Менькина //Ученые записки Пермского гос. пед. ин-та, 1972.-Т.97.- С. 27-39.
119. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
120. Мильруд Р.П.Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам/Р.П.Мильруд, И.Р.Максимова // Иностранные языки в школе, 2000. - № 5. – С.19-20.
121. Миронова Н.Я. Обучение аудированию французской разговорной речи./Н.Я.Миронова.– М.: Высшая шк., 1982. – 111 с.
122. Митина О.В. Математические методы в психологии: практикум/ О.В.Митина - М.: Аспект-Пресс. - 238 с.
123. Михайлова О.Э. Использование эпи- и диафильмов на завершающем этапе работы над темой по устной речи на младших курсах языкового вуза/О.Э.Михайлова.- М.: Просвещение, -1973. – 151 с.
124. Міхненко Г.Е. Мотивація як рушійна сила процесу оволодіння іноземною мовою студентами немовних вузів/Г.Е.Міхненко:[Електронний ресурс].- Режим доступу:
http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Philologia/1_57399.doc.htm
125. Нестеренко О.А. Використання фонограм та відеограм на етапі увіднофонетичного курсу у навчанні іспанської мови як другої іноземної. Інноваційні технології у викладанні іноземних мов: тези доповідей на міжвузівському науково-методичному семінарі 21 березня 2002 р./О.А.Нестеренко./ Дніпропетровський державний фінансово-економічний інститут, 2002. –С.18-19

126. Нестеренко О.А. Використання відео- та Інтернет-ресурсів у навчанні іспанської мови як другої іноземної. Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті / О.А.Нестеренко//Міжнародна науково-методична конференція : тези доповідей./ДУЕП. – Дніпропетровськ, 2002.- С.189-190
127. Нестеренко О.А. Електронна пошта як засіб для розвитку навичок читання та письма іспанською мовою як другою іноземною/О.А.Нестеренко // Вісник Міжнародного слов'янського університету: український науково-теоретичний журнал.сер. філологія.- 2003.- т.6.- № 3.- С 49-51
128. Нестеренко О.А. Міжкультурна комунікація у процесі навчання іспанської мови як другої іноземної/О.А.Нестеренко// Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції “Загальні питання філології”. Дніпродзержинськ, 18-19 березня 2004 року .-Дніпропетровськ, 2004.-Т.П.- С.131-132
129. Нестеренко О.А. Використання англійських Інтернет-ресурсів у навчанні ділової іспанської мови студентів факультету ділової іноземної мови/О.А.Нестеренко// Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як: міжнародна наукова конференція/ДУЕП:Дніпропетровськ, 14-15 травня 2004 р. - С.106-108
130. Нестеренко О.А. Використання інформаційних технологій для навчання другої і третьої іноземної мови у ВНЗ/О.А.Нестеренко// Міжнародний форум ”Мовна освіта: шлях до євро інтеграції”: тези доповідей .-К.: Ленвіт, 2005.- С 248-249
131. Нестеренко О.А. Інтернет-ресурси у навчанні іспанської мови для ділового спілкування/О.А.Нестеренко// Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?: II Міжнародна наукова конференція, Ялта, Україна. – Д, 2006. -С.139
132. Нестеренко О.А. Підготовка студентів до складання міжнародного тесту-іспиту з володіння іспанською мовою/О.А.Нестеренко // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези X Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 45-річчю

- підготовчого факультету, Харків, 2006.- С.86-87
133. Нестеренко О.А. Навчання читання та письма іспанською мовою як другою іноземною з використанням ресурсів Інтернету // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць/О.А.Нестеренко.- 2006.-Вип.3 .-С.248-258
 134. Нестеренко О.А. Інтернет у навчанні читання іспанською мовою як другою іноземною/О.А.Нестеренко// Іноземні мови.-2006.-№3.- С. 39-43
 135. Нестеренко О.А. Знайдено в Інтернеті (матеріали для викладачів іспанської мови. /О.А.Нестеренко // Іноземні мови.- 2007-.Ч.1.- №2.- С. 66-67
 136. Нестеренко О.А. Знайдено в Інтернеті (матеріали для викладачів іспанської мови. /О.А.Нестеренко // Іноземні мови.-2007.Ч.2- №3.- С.68-70
 137. Нестеренко О.А. Комп'ютерна лінгводидактика та лінгвокраїнознавство другої іноземної мови (іспанської)/О.А.Нестеренко// Вісник Львівського університету:серія іноземні мови./ ЛНУ ім. І. Франка.-Львів, 2007. – Вип.14.- С. 293-298
 138. Нестеренко О.А. Електронна тандем-технологія і автономія студентів у навчанні другої іноземної мови/О.А.Нестеренко// Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?: III Міжнародна наукова конференція/ДУЕП.-Дніпропетровськ , 2009.-С .125-128
 139. Нестеренко О.А. Електронна тандем-технологія у навчанні другої іноземної мови/О.А.Нестеренко// Інтеграційні процеси у викладанні іноземних мов: теоретичні засади та прикладні аспекти:зб. матеріалів міжнар. конференції. – Львів: /ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – С. 206-207
 140. Нестеренко О.А. Принципи навчання іспанської мови як другої іноземної після англійської з використанням ресурсів Інтернету /О.А.Нестеренко // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції.– Тернопіль,7-8 квітня 2011-. С. 207-209
 141. Нестеренко О.А. Інтернет, соціальні мережі і навчання іноземних мов:

- іспанська після англійської. /О.А.Нестеренко // Ученые записки НПУ им. М. П. Драгоманова: (Серия: Педагогика).- 2011.- С. 147-150
142. Нестеренко О.А. До питання відбору і систематизації Інтернет-ресурсів для навчання іспанської мови як другої іноземної після англійської /О.А.Нестеренко// Наукові записки. «Серія: психолого-педагогічні науки/Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя), 2011-. № 8.- С. 74-77.
143. Нестеренко О.А. Модель навчання, критерії оцінювання та результати експериментального дослідження використання Інтернет-ресурсів у викладанні іспанської мови як другої іноземної /О.А.Нестеренко // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля: серія:Педагогіка і психологія.-2011.-№2(2).-С.83-89
144. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся: [Электронный ресурс]/Н.В.Николаева // Вопросы Интернет-образования. – № 7- Режим доступа: http://vio.fio.ru/vio_07
145. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні/С.Ю.Ніколаєва //Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: тези доповід.-К., 2005 –С. 6-7
146. Орлова О.П. Вопросы преподавания немецкого языка как второй специальности на факультете иностранных языков/О.П.Орлова//Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. -Л; 1968. –т. 316.- С. 240-245
147. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра за спеціальністю 7.030507 «Переклад» напряму підготовки 0305 «Філологія»: Стандарт вищої освіти (Видання офіційне). – К.: Міністерство освіти і науки України, 2007. – 14 с.
148. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004.– 147 с.
149. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках/Под ред. И.М. Бермана , В.А. Бухбиндера. – К.: Вища шк., 1977. – 176 с.

150. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977 – 216 с.
151. Пассов Е.И. Культурообразующая модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация/Е.И.Пассов //Іноземні мови . – 2002. - № 4.- С.3-18
152. Петрова Т.О. Методика навчання учнів класів технологічного профілю усного підготовленого монологу англійською мовою з використанням ресурсів Інтернет: автореф. на зд. ст. канд. пед. наук/Т.О.Петрова.- К; 2007.-С. 24.
153. Плотницкая С. В. Формирование языковой личности студента в условиях межкультурной коммуникации / С.В. Плотницкая //Мова і культура. - К. : Видав, Дім Дмитра Бураго, 2007. - Вип. 9 - Т. XI (99). – С. 68-72.
154. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка /Е.С.Полат//Иностранные языки в школе. – 2001. - №1.- С.31-36
155. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. /Е.С.Полат// Иностранные языки в школе.– 2001.- №2.- С.14-19
156. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка /Е.С.Полат //Иностранные языки в школе.-2001.- №3.- С.5-12
157. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. - М.: Академия, 2006.- с.
158. Преподавание в сети Интернет: учебное пособие /отв. ред. В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
159. Програма навчальної дисципліни “Практичний курс другої іноземної мови (іспанської)” / Укладачі: Онищенко М.Ю., Нестеренко О.А. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 18 с. галузь знань 0203 – «Гуманітарні науки» напрям підготовки 6.020303 – «Філологія (Переклад)», спеціальність 7.02030304 – «Переклад»; спеціальність 8.02030304 – «Переклад»
160. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект/ колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. – К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.
161. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста /Н.Н.Пруссаков // ИЯШ .– 1981. - № 5. – С.57-62

162. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений / Е.И. Пустыльник. – М.: Наука, 1968. – 288 с.
163. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади формування змісту електронних засобів навчання іноземних мов:[Електронний ресурс]
/В.Г.Редько,О.В.Кохан // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (19).- Режим доступу:
<http://eprints.zu.edu.ua/650/1/04rvgnim.pdf>
164. Робоча програма навчальної дисципліни “Практичний курс другої іноземної мови (іспанської), 1курс 2 семестр” / укладач: М.Ю. Онищенко. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2010. – 14 с.
165. Робоча програма навчальної дисципліни “Практичний курс другої іноземної мови (іспанської), II курс, III та IV семестри” / укладач: Онищенко М.Ю. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2010. – 15 с.
166. Родова Л.Н. Об интерференции при изучении второго иностранного языка./Л.Н.Родова//Лингвистика и методика в высшей школе.-М. ;1967.- Вып.4.- С. 55-67.
167. Рогова Г.В. Чтение как цель и средство обучения иностранному языку /Г.В.Рогова // Иностранные языки в школе. – 1977. - №3.- С.84-93
168. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04: “Теорія і методика професійної освіти ” / Г.М. Романова. – К., 2003.– 21 с.
169. Савчук Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 2004 331 с. РГБ ОД, 61:05-13/643
/Е.А.Савчук:[Электроний ресурс].- Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/115758.html>
170. Сапегин А.Г. Психологический анализ в среде Excel. Математические методы и инструментальные средства./А.Г.Сапегин. - М.:Ось-89, 2005, - 144 с.
171. Свиридчук В.П. Інтернет-технології у процесі оволодіння студентами - заочниками вищих мовних навчальних закладів іншомовним писемним

- спілкуванням /В.П.Свиридюк // Іноземні мови. – 2006. - № 4. – С. 22- 25.
172. Сердюков П.И. Дидактические возможности дистантного обучения иностранным языкам /П.И.Сердюков // Іноземні мови. – 1997. - №3. – С.22-29
173. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов/Л.І. Скалій //Іноземні мови.- 2003.- № 4.- С. 5-9
174. Скалкін В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке/В.Л.Скалкін. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
175. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов/Н.К.Складенко //Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. – К.: КДППМ, 1992. – С. 9-14
176. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь/Н.К.Складенко //Іноземні мови. – 1999. - № 3. – С. 3-7
177. Смелякова Л. П. Художня література в країнознавчій підготовці студентів мовного вузу / Л. П. Смелякова // Методика викладання іноземних мов : наук.-метод. зб. - К. : Освіта, 1992. - Вип. 20. - С. 3-8
178. Стрюкова Н.О. Ordenador en el aprendizaje de ELE/Н.О.Стрюкова, Н.О.Бражник // ІМ .- 2009.- №3.- С. 56-57
179. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: монография. /П.В.Сысоев.– М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
180. Сысоев П.В . Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования. Профильный уровень (10-11 классы). /П.В.Сысоев //Иностр. языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 2-10.
181. Сысоев П.В . Языковое поликультурное образование: Что это такое? /П.В.Сысоев //Иностр. языки в школе. – 2006. - № 4. – С. 2-14.
182. Сысоев П. В. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США):[Электронный ресурс] /П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев // Интернет-журнал «Эйдос». - 2008. - 1 февраля. -Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>.
183. Тамбовкина Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному

- языку в педвузе / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 84–88.
184. Тарнопольський О.Б. Основи оптимізації навчання іноземній мові в неязыковому ВУЗе: автореферат дисертації на соискание учёной степени доктора педагогических наук./О.Б.Тарнопольський. - М. – 1992. -56 с.
185. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іноземній мовній діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник /О.Б.Тарнопольський. –: Фірма «ІНКОС», 2006. - 248с.
186. Тарнопольський О.Б. Інтернет у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у неязыковому ВНЗ/О.Б.Тарнопольський // Вісник ДУЕП імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» 2011.- №1.- С. 94-99
187. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійській мові для ділового спілкування: навчальне посібник/О.Б.Тарнопольський, С.П.Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
188. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письмовою англійською мовою/О.Б.Тарнопольський, С.П.Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008 – 288с.
189. Тарнопольський О.Б. Стандарти комунікативної поведінки у США: посіб. для студ. старш. курс., які вивчають англійську мову як спеціальність/ О.Б.Тарнопольський, Н.К.Скляренко.- 2-ге вид., вип. і доп. – К.: Фірма «ІНКОС», 2003. – 208 с.
190. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет страноведения /Г.Д.Томахин //Иностранные языки в школе. -1980. - №4. – С.84-88.
191. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке/Г.Д.Томахин // Иностранные языки в школе. -1981. - №1. – С.64-69
192. Філіпчук Г.Г. Національні і європейські виміри української педагогіки/Г.Г.Філіпчук[Електронний ресурс] //Інститут українознавства, вибрані сторінки. - Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/text.html?id=182&category=4>
193. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе/С.К.Фоломкина.– М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
194. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи./И.И.Халеева.- М.: Высшая школа, 1989. – 236с.

195. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики/А.В.Хуторской // Открытое образование. – 2001. - №2. – С.30-35
196. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии/А.В.Хуторской // Компьютерра. – 2002. - №36. – С. 26-30
197. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе/А.В.Хуторской//Педагогика. – 2005.-№ 4, С. 10
198. Черноватий Л.М. Основні напрями підвищення якості підготовки перекладачів у вищих закладах освіти : міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: тези доповідей/Л.М.Черноватий. – К., 2005 – С. 11-12.
199. Чичин А.В. учебник испанского языка./А.В.Чичин. – М.: Московский Лицей, 2003.- 344 с.
200. Чичерина Н.Н. Особенности обучения грамматики немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Н. Чичерина. – М., 1997. – 199 с.
201. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04: “Теорія і методика професійної освіти” / І.А. Шайдур. – К, 2003. – 21 с.
202. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 181 с.
- 203 Штульман Э.А. К вопросу о методологии научных исследований/Э.А.Штульман// ИЯШ. – 1988. - №1. – С.77-79.
204. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы/А.В.Щепилова – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.
205. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании/А.В.Щепилова // Иностранные языки в школе.-2003.- № 2.– С.4-11.
206. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному/А.В.Щепилова– М.: Центр ВЛАДОС, 2005, -

- 245 с.
207. Эвристическое обучение. В 5 т. Т. 1. Научные основы / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эцдос», 2011. – 320 с. (Серия «Инновации в обучении»)
208. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку/Л.Н.Яковлева // Иностранные языки в школе.- 2001.-№ 6.-С.4-7.
209. Adell, Jordi. La navegació hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos// II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca. 22-24 de Noviembre de 1995. Интернет-ресурс: <http://nti.uji.es/>
210. Aja, E. et al. (2000): La inmigración extranjera en España. Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales n.º 1.
211. Allen M.W., Allen M. Michael Allen's Guide to E-Learning. – Willey, 2002. – 356 p.
212. Alonso, Encina. Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Sexta reimpresión: 2002, Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 1994
213. Anis, J. (Ed.) (2001). Internet, communication et langue française. Paris
214. Anderson, A. and Lynch, T. (2002). Listening. Oxford: Oxford University Press.
215. Atkinson, R. 1969. Computerized instruction and the learning process. American Psychologist. 23: 225-239
216. Bartolomé Alonso, Paz, “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ELE”, Biblioteca virtual RedELE, 2, segundo semestre 2004. Режим доступа: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/bartolome.htm>.
217. Bahr, Andreas; Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate, Kleppin, Karin; Königs, Frank G.; Tönshoff, Wolfgang (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts, Bochum : Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 37)
218. Belz, J. A., Thorne, S. L. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston , MA : Heinle & Heinle , 2006
219. Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (ed.) (1997): L'intercompréhension: le cas des langues romanes. (Le français dans le monde: Recherches et

- applications, número spécial: janvier)
220. Blanco Martín, Gregorio. Guía de Aprendizaje del Inglés en la Web//
 Интернет-ресурс. Режим доступа:
<http://platea.pntic.mec.es/~gblanco/guia/base%20frame.htm>
221. Bransdorf J. D., Sherwood R. D., Kinzer C. K. Teaching Listening Skills –
 Nashville: George Peabody College for Teachers, 1985. – 198 p.
222. Broeder, P. y Mijares, L. (2003): Plurilinguismo en Madrid. Las lenguas de
 los alumnos de origen inmigrante en España. Madrid, Ministerio de
 Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación
 Educativa (CIDE)
223. Cantos, P. (1998) Internet para profesores de español, Madrid, Edelsa Grupo
 Didascalía.
224. Campos G., Eva. "La tecnología, ¿última palabra en la enseñanza de
 lenguas?" Publicado en: Decires. Revista del Centro de Enseñanza para
 Extranjeros. V. 3, No. 3. Segundo semestre de 2000. México. CEPE-UNAM.
 pp. 9-19. Интернет ресурс. Режим доступа:
<http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art3-1.pdf>.
225. Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (ed.), Beyond Bilingualism. Multilingualism
 and Multilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1998
226. Chapelle C.A. Computer Applications in Second Language Acquisition.
 Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
227. Cohen A.D. Assessing language ability in the classroom / A.D. Cohen. –
 Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers, 1994. – 394 p.
228. Cognition and Technology Group at Vanderbilt. 1996. Looking at technology
 in context: a framework for understanding technology and education. En C.
 Berliner y R. Calfee (eds.), Handbook of Educational Psychology (pp. 807-
 841). New York: Simon&Schuster MacMillan
229. Coto, R. (2002). Improving Listening Comprehension in a Second Language
 through the Use of Learning Strategies. Revista Káñina, 26 (1), 97-105.
230. Crookes G., & Schmidt R. Motivation: Reopening the research agenda.
 Language Learning. -1991. – Vol. 41/4. – P. 469-512.
231. Crystal, D. (2001). Language and internet. Cambridge
232. Cruz Piñol, Mar. (1999): "La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza
 del español". Espéculo, 13.
233. Cruz Piñol, Mar, Ginés Suria, I. y Sitman, Rosalí. (1999): "El valor de la

- experiencia. Pautas para la integración de la Internet en el aula de E/LE”.
Frecuencia-L, 12, pp. 46-52.
234. Cruz Piñol, Mar y Sitman, Rosalí. (2000): “Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico”. *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías.*
235. Dempsey, James X., Weitzner, Daniel J. *Regardless of Frontiers//Интернет-ресурс.* Режим доступа: <http://gilc.org/speech/report/>
236. Díez, P.L., Martín, A. Y Sánchez Paños, I. (1997) «E/LE, multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas», *Carabela* 42: 123-135.
237. *Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Nivel A1. Modelo de examen Versión 1.* Instituto Cervantes 2008. *Интернет ресурс.* Режим доступа: http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_a1.html
238. *Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Nivel A2. Exrlicación y ejemplo del examen. 25 pp.*//
http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_a2.html
239. Dunkel, P. (1991). *Listening in the Native and Second /Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice.* *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
240. Ferit Kilickaya. *Guidelines to Evaluate Cultural Conternt in Textbooks//The Internet TESL Journal.* *Интернет-ресурс.* Режим доступа: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-CulturalContent/>
241. Fernández Pinto, J. (1998) «Internet para principiantes. ¿Por qué, quién, qué y cómo?», *Frecuencia-ELE* 8: 17-23.
242. Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y analisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid : Edelsa (Grupo Didascalía).
243. *Formación del profesorado de español como lengua extranjera.* *Интернет ресурс* Режим доступа: <http://www.rediris.es/list/info/formespa.html>
244. *Foro de hispanista, Foro TIC, Foro didáctico, Foro del español* *Интернет ресурс:* Режим доступа: <http://cvc.cervantes.es/foros/default.htm>
245. Fox, Mattew, John D. Holder, Mike Weaver. 1998/ “Connecting with Directed Learning: Perceptions and Practice in Multimedia and Internet-Based Language Activities” en: *Multimedia Call: Theory and Practice.* Elm Bank

- Publications. Exeter.
246. Hardisty D., Windeatt S., Eastment D. *The Internet (Resource Books for Teachers)*. – Oxford: Oxford University Press, 2000.
 247. Healey, D. (2007). *Theory and Research: Autonomy and language learning*. In Hanson-Smith, E. & Egbert, J. (Eds.), *CALL Environments* (pp. 391-402), 2nd Edition. Alexandria, VA: TESOL.
 248. Healey, D. (2009). *Self-direction, guidance, and reflection in computer-enhanced environments*. *Independence (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy SIG)*, 45 (Winter).
 249. Healey, D. (2010). *Synchronizing language pedagogy and language software*. In C. Ward (Ed.), *The impact of technology on language learning: What, how and why* (pp. 2-15). *Anthology Series 51*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
 250. Hernández García, Maite; Villalba Martínez, Félix. (2005) *La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes//Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional. № 15*.
 251. Hernández, F., M. Fonollosa y A. Chryso. (1998) *Niveles de reflexión en la práctica docente en un curso de formación inicial del profesorado utilizando correo electrónico como sistema tutorial*, en *Pixel Bit. Revista de medios y educación* 10: 111-121.
 252. Herrera Jiménez, Francisco José. *Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro*. // *Rev. Glosas Didácticas. №16. Invierno 2007. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>*
 253. Higuera García, Marta. (2001) *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de E/LE*. Colección: *Aula de Español*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
 254. Higuera, M. y Soria Pastor, I. (1998) «*El Centro Virtual Cervantes y la enseñanza del español como lengua extranjera*» *Frecuencia-ELE* 8: 62-65.
 255. Hita Barrenechea, Germán. *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. *Rev. Red ELE. Número 2. Segundo semestre 2004*. Madrid.
 256. Holec, H. 1993 *Autonomy revisited*. In: *Learning to learn languages: investigating learner strategies and learner autonomy*. Huttunen, I. (ed.), *Report of workshop 2B*. Heinola, Finland, 7-12 March 1993. Council of

- Europe, Council for Cultural Cooperation, 35-38.
257. Holec, Henri. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
258. Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (ed.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg.
259. García Parejo, I. (2003): «Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas». En *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela, n.º 53, abril 2003, Madrid, SGEL.
260. García Parejo, I. (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes adultos». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 1259-1277.
261. Gardner R., & Lambert W. *Attitudes and motivation : Second language learning*. - Newbury House., 1972. **Нет стр.**
262. Gitsaki C., Taylor R.P. *Internet English (www-based communication activities)* (Student's Book, Teacher's book, Oxford: Oxford University Press, 2000. **Нет Стр.**
263. Graves (1996) *Teachers as Course Developers*, Cambridge University Press C.56
264. Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E. y Holland, C. (2003): *Odysseus. Second Language at the Workplace: Language needs of migrant workers: organizing language learning for the vocational/workplace context*. Strasburg, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
265. Ingram D.E. *Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing / D.E. Ingram. //K. Hyltenstam, M.Pienemann (Eds.). Modeling and assessing second language acquisition. – San Diego (CA): College-Hill Press, 1985. – P. 215-276.*
266. Internetua.com // *Электронный журнал*. 2011-02-20 04. *Культура*.
Режим доступа: <http://www.internetua.com/v-ssha-planiruuat-zamenit-ucsebniki-planshetami-iPad>
267. James, C.J. (1984). *Are you Listening: The Practical Components of Listening Comprehension*. *Foreign Language Annals*, 17(4), 339-342.
268. Johannes Müller-Lancé.(2001) *El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por*

- germanohablantes. Режим доступа:
<http://www.ub.es/filhis/culturele/han.html>
269. Juan Lázaro, Olga. (2001) La Red como material didáctico en la clase de E/LE. Madrid. Edelsa. Colección “Uso de Internet en el aula Español Lengua Extranjera”.
270. Krashen, Stephen (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.
271. Krashen, Stephen. (1993) The Power of Reading: Insights from the Research. Libraries unlimited, Inc: Colorado. 119 págs.
272. Kruse A.F. Vocabulary in context//Methodology in TESOL.: A book of reading/M.H. Long, J.C. Richards (Eds.). – New York: Newbury House Publishers, 1987. – P.312-317.
273. Lázaro, Olga Juan. (2001) La red como material didáctico en la clase de E/LE. Primera edición: 2001, Edelsa Grupo Didascalía, S.A.. Madrid.
274. LeLoup, Jean W. y Robert Ponterio. On the Net. Foreign Language Teachers' Greatest Hits// Language Learning & Technology, September 2006, Volume 10, Number 3. pp. 3-7
275. Lightbown, Patsy M. and Spada, Nina. How Languages are Learned. Oxford University Press , 1999. pp. xvi + 192
276. Little, D. (1995) New approaches and attitudes toward learning and assessment. In: Modern Language Learning in the New Europe. Graz. pp. 13-16.
277. Little D., Perclova R. (2001) Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers. – Strasbourg: Council of Europe.
278. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre vers la société cognitive. (1995) Published by Commission Europeene (Brussels)
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf
279. Millán, J. A. (2001). Internet y el español. Arco Libros, S.L., Madrid.
280. Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit 3)
281. Monti, S. (2000): Internet per lí apprendimento delle lingue. Inglese, Tedesco, Spagnolo, Francese. Torino. UTET Libreria.
282. Morley, J. (1991). Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or

- Foreign Language, (pp. 81-106). Boston: Heinle y Heinle Publishers.
283. Müller-Lancé, Johannes (2000): "Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen", in: Franz-Joseph Meißner; Marcus Reinfried (ed.), Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (en prensa).
284. Nesterenko, Oleg. Recursos Internet en la formación de competencias interculturales //«Lingua Summit 2007 – Komunikácia kultúr v zjednocujúcej sa Európe» 2007, Trenčín, Slovenska Republika. P.156-159
285. Nesterenko, Oleg. Recursos de Internet en la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua extranjera.//Encuentros. Volumen I. Encuentros de lingüística, traducción y enseñanza de la lengua española. WW, Oficyna wydawnicza, Katowice: 2008. pp. 251-266
286. Nikolayeva S. Contemporary tendencies in foreign language learning, teaching, assessment// ІНОЗЕМНІ МОВИ , 2002 .-№4.- С. 34-44
287. Pastor Cesteros, Susana. Publicaciones sobre Segundas Lenguas e Inmigración en España: estado de la cuestión // Referencias bibliográficas sobre L2 e inmigración en España (I). №2, septiembre, 2008 Pg. 2-9 (C.3)
288. Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2007- Segunda edición. En 3 volúmenes.
289. Richards J. C. (1990) The Language Teaching Matrix: Curriculum, Methodology, and Materials (Cambridge Language Teaching Library), Cambridge, CUP
290. Robin, Richard. Commentary: Learner-Based Listening and Technological Authenticity//Language Learning & Technology, Vol.11, No.1, February 2007, pp. 109-115
291. Romero, Carlos. De Viaje por España. Colección: Uso de internet en el aula Español Lengua Extranjera. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.. Madrid, 2002.
292. Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel; Pinilla Gómez, Raquel. Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua

- extranjera (LE). Sociedad General Española de Librería, S.A.. Madrid, 2002.
293. Shank P., Sitze A. Making Sense of Online Learning : A Guide for Beginners and the Truly Skeptical. – John Wiley & Sons, 2004. – 192 p.
294. Scott Shelton. Teaching technologies: teaching English using the internet. Интернет-pecypc.// <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59445&docid=146531>
295. Sitman, Rosalí. (1998): “Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del ELE”. Boletín de ASELE, 12, pp. 7-33; y Espéculo, 10
296. Tarnopolsky O., Degtiariova Y. Reading-based integrated skills instruction: A bridge to success when teaching ESP in limited class-time conditions//TESL 410.Reporter. - 1999. – Vol. 32, # 1. P. 9-15.
297. Townshend, K. (1997) E-mail. Using electronic communications in foreign language teaching, Info Tech, Londres, CILT.
298. Trotman, W.Aspects of the Internet and their Possibilities for ELT: a Survey Review // ELT Newsletter. Article 2, March 2000.
299. Underhill N. Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques / N. Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 115 p.
300. Warschauer M. E-Mail for English Teaching. – Bloomington, Illinois, USA: Pantagraph Printing, 1995. – 120 p.
301. Warschauer, M. & Kern, R. (2000): Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice. New York. Cambridge University Press.
302. Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview (state of the art survey article), Language Teaching, 31 (2), 57-71.
303. Warschauer, M., & Whittaker, P.F. (1997). The Internet for English teaching: Guidelines for teachers. TESL Reporter, 30 (1), 27-33.
304. Winke, Paula y David MacGregor (2001): Reseña de "Hot Potatoes", en Language Learning & Technology, 5(2), monográfico sobre Computer-Assisted Language Testing , pp. 28-33

Додаток А.

Текст анкети для перевірки рівня сформованості у студентів мовних спеціальностей вишів базових знань, навичок, умінь та прояснення їх преференцій щодо роботи в Інтернеті.

Шановний друже, ця анкета спрямована на вивчення рівня сформованості основних навичок для роботи з ресурсами Інтернету з метою вивчення іноземних мов. Ваші відповіді допоможуть нам визначитись зі змістом навчального курсу, який допоможе активізувати роботу тих, хто вивчає іноземні мови, з навчальними матеріалами Інтернету.

Просимо Вас надати деякі відомості про себе (помітити потрібне):

- вік ___ - стать Ж Ч

- рівень володіння англійською мовою

початківець (A1-A2)

середній (B1-B2)

просунутий (C1-C2)

- рівень володіння іспанською мовою

початківець (A1-A2)

середній (B1-B2)

просунутий (C1-C2)

№ п/п	Зміст запитання	Зміст відповідей	
		Так	Ні
1	Я маю власний комп'ютер		
2	Маю вихід в Інтернет на своєму комп'ютері		
3	Друкую «сліпим методом»		
4	Володію необхідною іспанською тематичною лексикою, що пов'язана з комп'ютерними технологіями		
5	Маю власну електронну поштову скриньку		
6	Знайомий/а з різними пошуковими порталами та вмію проводити пошук потрібної інформації з використанням		

	ключових слів та інших критеріїв		
7	Я знайомий/а з поняттями «пам'ять», «об'єм пам'яті», «дисплей» та їх характеристиками		
8	Знаю що таке «оперативна система», «програмне забезпечення», «документ», «папка»		
9	Вмію користуватись правою клавішею «мишки» для активації контекстних меню.		
10	Вмію зберігати зображення та текстові файли для наступного використання.		
11	Знайомий з різними форматами зображень: tif, bmp, jpg, psd, gif.		
12	Вмію виводити на принтер текстові документи та зображення як у чорно-білому, так і у кольоровому форматі.		
13	Вмію вести пошук за допомогою баз даних за відомими критеріями з використанням фільтрів.		
14	Вмію створити Веб-сторінку з гіперпосиланнями на інші ресурси, адреси, таблиці і т. ін.		
15	Я знайомий/а з різними форматами передачі аудіо та відео інформації: wav, mp3, aiff, ra, midi		
16	Я вмію вмонтувати мультимедійний ресурс (звук, мультиплікацію, слайди, гіперпосилання) у Веб-сторінку		
17	Вмію користуватись програмами HotPotatoes, Rayuela та іншими для створення навчальних мультимедійних матеріалів.		
18	Вмію користуватись архівною програмою WinZip		
19	Я використовую Інтернет в процесі вивчення іспанської мови		
20	Беру участь у спілкуванні через соціальні мережі		
21	Я спілкуюсь в Інтернеті з носіями іспанської мови		
22	Я знайомий/а із соціальними мережами для вивчення іноземних мов		
23	Під час спілкування віддаю перевагу електронній пошті*		
24	Під час спілкування віддаю перевагу чатам*		
25	Під час спілкування віддаю перевагу голосовому сервісу Skype*		

Додаток Б.

Приклади соціокультурних підтем для рівня А (А1 та А2)**Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario****Fase de aproximación (Початковий рівень)**

Розділ «Соціокультурні знання» (рівні А, В, С) має наступні підрозділи, які є спільними для усіх трьох рівнів:

1. Condiciones de vida y organización social

1.1. Identificación personal

1.1.1. Nombres y apellidos

Nombres y apellidos más frecuentes nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares.

Convenciones y comportamientos sociales

- Nombres

a veces los hijos tienen los mismos nombres que los padres, muchos nombres de mujer compuestos empiezan por María, algunos nombres compuestos de hombre llevan María como segundo nombre. es frecuente el uso de nombres familiares: Mamen, Fran, Toni.

- Apellidos

*uso de dos apellidos: materno y paterno
la mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio*

1.1.2. Documentos de identificación

Oficiales

pasaporte, DNI, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia.

No oficiales

tarjeta de estudiante, tarjetas de pertenencia a un grupo o colectivo laboral.

Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal

DNI, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento.

1.2. La unidad familiar: concepto y estructura

- Concepto y tipos de unidad familiar
familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.
- Tipos de vínculos que unen a las parejas
matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho.
- Concepto de familia política
suegros, yernos, nueras, cuñados.

1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos

- Festividades de ámbito nacional
Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción.
- Periodos vacacionales
vacaciones escolares, vacaciones laborales, vacaciones de Navidad y Semana Santa.
- Duración y horarios habituales de la jornada laboral
horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos
- Ritmos cotidianos relacionados con las comidas
horarios de desayunos, almuerzos, cenas.
- Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios
horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno.
- Horarios de los transportes públicos y privados
- Ritmos y horarios en los centros de enseñanza
- Uso de los saludos según el momento el día: *buenos días, buenas tardes, buenas noches*

1.4. Comidas y bebidas

1.4.1. Cocina y alimentos

- Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida
- Conceptos de tapa y merienda
- Alimentos que forman parte fundamental de la dieta

- Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos
entrantes, primeros, segundos y postre
cuándo se consume la ensalada, la fruta.
 - Tipos de platos según su forma de cocinar
cocido, guisado, a la plancha, asado, frito.
 - Condimentos, hierbas y especias más utilizados en la cocina española
aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil.
 - Principales acompañamientos
pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate.
- Valor que dan los españoles al pan
- Papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas
 - Platos típicos por zonas o regiones
gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas (Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia).

1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa

- Principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas
vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel.
- Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen
¡Que aproveche!...
- Celebraciones y fiestas en las que los españoles tradicionalmente se reúnen en torno a la mesa
cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa.
cena de Nochebuena, comida de Navidad.

1.4.3. Establecimientos

- Tipos de establecimientos más comunes
bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés.
- Horarios de apertura y cierre
- Convenciones sociales y comportamientos
formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos.
- Conceptos de tapa, ración, pincho, aperitivo..., según la zona o región

1.5. Educación y cultura

1.5.1. Centros de enseñanza

- Tipos de centros de enseñanza
centros públicos, privados, concertados.
- División de la enseñanza en ciclos formativos
enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria.
- Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica entre los seis y los dieciséis años
- Instalaciones y servicios de los centros de enseñanza
patio, gimnasio, biblioteca.

1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales

- Principales servicios ofrecidos por las bibliotecas
salas de lectura, préstamo de libros, fonoteca, videoteca, sala de ordenadores, lugar de estudio.
- Tipos de museos
públicos, privados, nacionales, regionales, bellas artes, arqueológicos, ciencia y tecnología.
- Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos
- Precios de las entradas a los museos
precios especiales para grupos, por edades, por profesión, días de entrada gratuita...

1.6. Trabajo y economía

- Horarios de trabajo, descansos y vacaciones
- Zonas de las poblaciones en las que se agrupan las oficinas
primeras plantas de los edificios de viviendas, edificios de oficinas en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin.
- Clasificación de los individuos según su situación en relación al mercado laboral
inactivos, parados, ocupados, jubilados.
 - Concepto de funcionario

1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones

1.7.1. Hábitos y aficiones

- Concepto de ocio
 - El ocio en casa y fuera de casa
- Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio
 - Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión
ir al cine / teatro, conciertos.
 - Relacionadas con algún saber o actividad manual
bricolaje, juegos de mesa, juegos de ordenador, pasatiempos, coleccionismo.

- Relacionadas con el deporte
práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos.
- Realizadas al aire libre y en espacios naturales
excursiones, montañismo, senderismo.

1.7.2. Espectáculos

- Tipos de espectáculos a los que suelen asistir los españoles
representaciones teatrales, proyecciones de cine, conciertos, festivales de música, circo, corridas de toros.
- Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales
- Adquisición de entradas de cine y teatro
en la taquilla del cine o del teatro, por teléfono, por Internet, precios especiales: el día del espectador.
- Tipos de películas
cine infantil, de adultos, comercial, de autor, géneros cinematográficos.
- Personal y servicios de salas de cine y teatros
taquillero, portero, acomodador, guardarropa, programa...

1.7.3. Actividades al aire libre

- Actividades al aire libre más practicadas por los españoles
pasear, salir al campo, visitar parques naturales, ruinas arqueológicas.
- Actividades deportivas en la naturaleza más practicadas por los españoles
hacer remo, submarinismo, bicicleta de montaña, montañismo.
- Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre
la calle como extensión de la casa en el ámbito rural (sacar la silla a la puerta para tomar el fresco).

1.7.4. Deportes

- Deportes practicados con más frecuencia por los españoles
natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto.
- Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades fíicodeportivas
instalaciones deportivas, espacios naturales, espacios públicos urbanos, instalaciones de centros escolares, gimnasios...

1.8. Medios de comunicación e información

1.8.1. Prensa escrita

- Ediciones habituales de la prensa española: matinales
- Comportamientos sociales relacionados con la lectura de prensa
dónde y cómo se lee el periódico (suele ser una actividad individual).
- Establecimientos en los que se pueden comprar periódicos y publicaciones periódicas
librerías, grandes almacenes, quioscos.

1.8.2. Televisión y radio

- Tipos de programas
informativos, telediarios, películas, retransmisiones deportivas, concursos.
- Horas de máxima audiencia

1.8.3. Internet

- Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles
búsqueda de información, correo electrónico, chats.
- Lugares preferidos de conexión a Internet
domicilio particular, en el trabajo, cibercafés.

1.9. La vivienda

1.9.1. Características y tipos

- Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos
 - En relación con la estructura
edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones.
 - En relación con la orientación
interiores, exteriores
- Divisiones y habitaciones en la vivienda
cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.
 - Valor que se da a los diferentes espacios dentro de la casa
- Tamaño medio de las viviendas y sus diferentes estancias
 - Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español
- Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas
calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero.

Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario

- Medios de acceso a la vivienda. Preferencias y valores
propiedad, alquiler

1.10. Servicios

1.10.1. Instalaciones deportivas

- Principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes
pistas de atletismo, piscinas cubiertas y al aire libre, pistas de tenis, polideportivos, circuitos naturales.

- Instalaciones deportivas para la práctica del deporte profesional y como espectáculo
estadios y campos de fútbol, pabellones deportivos.

1.10.2. Parques y zonas verdes

- Parques españoles famosos
El Retiro (Madrid), Parque de María Luisa (Sevilla), Parque Güell (Barcelona).
- Elementos habituales en los parques
árboles, setos, laberintos, fuentes con agua potable, fuentes ornamentales, lagos, obras artísticas.
- Personas relacionadas con el cuidado y vigilancia de los parques
jardineros, vigilantes.
- Comportamientos relacionados con el uso y disfrute de parques y zonas verdes
leer, pasear, practicar deportes, hacer pícnic, ir con los niños cuando salen del colegio.

1.10.3. Mobiliario urbano

- Mobiliario relacionado con los espacios de ocio y esparcimiento
bancos, zonas de juego para niños.
- Iluminación nocturna de espacios, monumentos y edificios históricos o emblemáticos
en Navidad y fiestas locales las calles principales de las ciudades y las de algunos barrios se iluminan de forma especial, con luces de diferentes formas y colores

1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos

- Profesiones relacionadas con el mantenimiento y la limpieza de las espacios públicos
barrenderos, basureros, jardineros.
- Comportamientos relacionados con la recogida de la basura
se saca la basura por la noche, se deposita en bolsas.

1.11. Compras

1.11.1. Tiendas y establecimientos

Tipos de establecimientos

- Establecimientos de alimentación
carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados...

- Establecimientos tradicionales
droguerías, farmacias, quioscos, estancos...
- Establecimientos y comercios de nueva aparición
cibercafés, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos...
- Mercadillos al aire libre
de antigüedades, de sellos y monedas, de ropa, de zapatos, de verduras...
- Establecimientos en los que se compra normalmente la ropa
boutiques, grandes superficies, mercadillos, comercio tradicional...
- Las grandes superficies
supermercados, hipermercados, centros comerciales
- Valor que se da a las grandes superficies comerciales como espacio de compra, lugar de ocio y punto de encuentro en la periferia urbana
 - Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas
 - Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos
tabaco y sellos en los estancos, hilos y elementos relacionados con la costura en las mercerías, periódicos y revistas en los quioscos...
 - Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente

1.11.2. Precios y modalidades de pago

- Modalidades de pago
en metálico, cheque bancario, transferencia bancaria, giro postal, tarjetas de crédito, al contado, a plazos
- Formas de pago relacionados con el tipo de establecimiento o compra realizada
los pequeños importes y la compra del día se pagan normalmente al contado; otros artículos, como coches o grandes electrodomésticos, se pueden comprar a plazos...
- Concepto de rebajas
- Convenciones en la forma de colocar los precios
precios con decimales (0,99 euros), precios originales tachados y nuevos precios rebajados destacados...

- 1.12. Salud e higiene
- 1.13. Viajes, alojamiento y transporte
- 1.14. Ecología y medio ambiente
- 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
- 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia
- 2. Relaciones interpersonales
 - 2.1. En el ámbito personal y público
 - 2.2. En el ámbito profesional
 - 2.3. En el ámbito educativo
- 3. Identidad colectiva y estilo de vida
 - 3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social
 - 3.2. Tradición y cambio social
 - 3.3. Espiritualidad y religión
 - 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros
 - 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

Продовження див. на сайті Інституту Сервантеса:

Biblioteca del profesor > Plan Curricular > Introducción general

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Додаток В.

Посібник довідникового характеру для викладачів та студентів**«Вивчаємо іспанську в Інтернеті»**

Los recursos Internet aquí presentados pueden ser útiles - de una forma u otra - tanto para los aprendientes del español, como para sus profesores e instructores. Están colocados de tal forma que el estudiante pueda fácilmente encontrar casi todo lo que le interese. Para desenvolverse dentro de la guía conéctese a Internet, coloque la flecha por debajo de la dirección elegida y apriete “Ctrl” simultáneamente con el botón izquierdo del ratón. Para navegar por algunos de los sitios propuestos hay que dominar el inglés a nivel intermedio.

Categoría I**para desarrollar la destreza receptiva****1.1. Listas de distribución**

1.1.1 The simple method discovered by Marcus Santamaria. To learn to speak Spanish quickly and easily

<http://www.synergyspanish.com/html>

<http://www.shortcuttospanish.com/>

1.1.2 <http://www.notesinspanish.com/spanish-audio/>

1.1.3. http://spanish.about.com/gi/ec/spanish_9_1.htm

1.1.4. <http://www.rocketlanguages.com/spanish/premium/>

1.1.5. <http://www.learn-a-new-language.com/>

1.1.6. (reserva del profesor)

1.2. Diplomas DELE

1.2.1. Actividades interactivas por niveles.

<http://cvc.cervantes.es/aula/dele/default.htm>

1.2.2. Nivel Inicial

<http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ci/default.htm>

1.2.3. Nivel Básico

<http://cvc.cervantes.es/aula/dele/db/default.htm>

1.2.4. Nivel Superior

<http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/default.htm>

1.2.5. Modelos de los exámenes anteriores

1.2.6. (reserva del profesor)

1.3. Lecturas paso a paso

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm>

1.3.1. Inicial

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/>

1.3.2. Intermedio

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/>

1.3.3. Avanzado

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/>

Categoría II

para desarrollar la destreza productiva

2.1. Chateo (chats)

2.1.1. http://www.chatear.com/canales/canales_espana.php

2.1.2. <http://www.chateagratis.net/>

2.1.3. <http://www.chatnacional.com/>

2.1.4. (reserva del profesor)

2.2. Foros de estudiantes

2.2.1. <http://forum.hispanistas.ru/>

2.2.2. <http://lingvanet.com/>

2.2.3. (reserva del profesor)

2.3. Redes sociales especializadas

2.3.1. Busuu.com <http://www.busuu.com/enc>

2.3.2. Lang-8 <http://lang-8.com/>

- 2.3.3. LiveMocha <http://ru.livemocha.com/>
- 2.3.4. SharedTalk <http://www.sharedtalk.com/>
- 2.3.5. Atisba http://www.atisba.com/intercambio_de_idiomas/home.php
- 2.3.6. LigoZone <http://www.ligozone.com/index.php>
- 2.3.7. (reserva del profesor)
- 2.4. Contacto audio-visual**
- Skype <http://www.skype-language.com/ru/courses/es-all>

Categoría III

Recursos instrumentales

3.1. Diccionarios y Enciclopedias

3.1.1. Real Academia española. Diccionario de la lengua española. Diccionario panhispánico de dudas

<http://www.rae.es/rae.html>

3.1.2. Buscador de diccionarios

<http://www2.ubu.es/wav.cee/extension/diccionario.shtml>

3.1.3. Diccionarios especializados

<http://www.wordreference.com/sinonimos/>

<http://www.wordreference.com/definicion/>

<http://www.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>

<http://www.etsimo.uniovi.es/dic/sinon.html>

3.1.4 Enciclopedia Erosky Consumer

<http://www.consumer.es/>

<http://www.consumer.es/educacion/universidad/>

3.1.5. Encyclopedia of Life. About life on Earth

<http://eol.org/>

3.1.6. Enciclopedia de los verbos del español, sus dialectos y lenguas afines

<http://www.verbolog.com/enciclo.htm>

3.1.7. Wikipedia y sus servicios

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

<http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

3.1.8. Diccionario descriptivo

http://www.wikilengua.org/index.php/Diccionario_descriptivo

3.1.9. (reserva del profesor)

3.2. Traductores on-line

3.2.1. <http://www.traducegratis.com/>

3.2.2. <http://www.traducegratis.org/>

3.2.3. <http://translation2.paralink.com/>

3.2.4. <http://webtranslation.paralink.com/>

3.2.5. (reserva del profesor)

3.4. Buscadores de recursos y bases de datos ELE.

<http://www.educacion.gob.es/externo/nz/es/recursos/internetresources.pdf>

3.5. Bibliotecas y libros electrónicos.

3.5.1. Biblioteca Nacional español <http://www.bne.es/>

3.5.2. Biblioteca Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/>

3.5.2.1. Red de bibliotecas del Instituto Cervantes (RBIC)

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/default.htm/

3.5.3. Biblioteca del profesor ELE *La Biblioteca del profesor* de español es una colección de recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera, dirigida a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm

3.5.4. **La Biblioteca histórica** es una sección fija de *marcoELE*, cuya frecuencia de aparición no está determinada. En ella se recogen las reediciones de artículos y trabajos publicados en su día en soporte papel y que en la actualidad se hallan descatalogados o son de muy difícil localización. Asimismo se incluyen traducciones de trabajos relacionados con la didáctica del ELE publicados en otros idiomas. Todos los artículos aquí compilados

cuentan con la autorización expresa de sus autores y, cuando procede, de sus editores.

<http://marcoele.com/contenidos/biblioteca-historica/>

3.5.5. OpenLibra. El proyecto OpenLibra nace con el objetivo de recopilar bibliografía de licencia libre en un único portal. En este momento cuenta con recursos de temática técnico-informática y científica, pero se irá completando con otras materias. Para lograr esta meta, desde la página web se invita a los usuarios a aportar nuevos documentos.

<http://www.ite.educacion.es/en/inicio/ultimas-noticias/493-openlibra-recursos-bibliograficos-libres>

3.6. Gramática.

3.6.1. Ejemplos y teoría

<http://learningspanishreviewsblog.com/>

3.6.2. Wikilengua

<http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADa:Gram%C3%A1tica>

3.6.3. Ejercicios interactivos

3.6.3.1. <http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/>

3.6.3.2. <http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/>

3.6.3.3. <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/ats/index.html#>

3.6.3.4. <http://www.indiana.edu/~call/ejerci.html>

3.6.3.5. <http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/>

3.6.4. Rich interactive grammar, vocabulary and cultural-study exercises. Exercises for daily situations and Spanish verb tables.

http://www.todo-claro.com/e_index.php

3.6.5. Conjugadores de verbos

3.6.5.1. http://www.todo-claro.com/Verben/php/en_verben.php

3.6.5.2. <http://www.idiomax.com/es/online-verb-conjugation.aspx>

3.6.5.3. <http://www.conexionspanol.com/herramientas/conjugadores.html>

3.6.5.4. <http://blogidiomas.com/conjugadores-de-verbos/>

3.6.5.5.... (reserva del profesor)

Categoría IV para el profesor

4.1. Cursos de Español online

4.1. Don Quijote

4.1.1. <http://www.donquijote.org/>

4.1.2. <http://www.donquijote.org/english/whydonquijote.asp>

4.1.3. <http://www.donquijote.org/russian/>

4.2. BBC Languages

4.2.1. <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish>

4.2.2. <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/talk/>

4.2.3. <http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages/spanish/>

4.3. **Mansionspanish.** Now you can learn Spanish with our Free Multimedia Spanish Course This fully integrated course has a practical focus and includes a wide range of interactive exercises for you to do online. Grammar is introduced gradually and in context, and explanations, examples and exercises are provided as needed. You can check your answers by consulting the solutions which without registration. Using audiovisual material, the course has been specifically designed for self study, integrating sound, image and text to maximise your enjoyment while learning Spanish.

<http://www.mansionspanish.com/>

4.4. **SpanishPod.** A convenient way to learn Spanish that combines audio lesson podcasts with web & mobile study tools.(¡Ojo! –No es gratis pero es bueno)

<http://spanishpod.com/>

4.5.

9. Foros de profesores

9.1. Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/foros/>

9.2. Formespa <http://formespa.rediris.es/>

9.3. El Castellano <http://www.elcastellano.org/foro.html>

9.4. Buscador de Foros http://usuarios.multimania.es/espes_mh/foros.htm

9.5.

10. Diplomas Internacionales DELE.

10.1. Información general <http://diplomas.cervantes.es/>

10.2. Modelos de examen y audios

http://diplomas.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html

10.3. Documentación para profesores

http://diplomas.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/default.html

10.4. Ejercicios interactivos

11. Para el professor ELE

11.1. e-Learning <http://diariored.com/blog/gdw/archivo/000081.php>

11.2. e-Magister – La guía inteligente de formación

<http://www.emagister.com/>

Un excelente website español que reúne un actualizado directorio de cursos, siendo la mayoría accesibles online. Cuenta con información de las diferentes instituciones que imparten los cursos y está organizado por temas para fácil acceso. Es un punto obligado para interesados en cursos virtuales y el mejor directorio del tema en nuestro idioma.

11.3. Ciberaula <http://www.ciberaula.com/>

La asociación española de Internet fue de las primeras en incursionar con su centro de capacitación virtual. Ofrecen Masters en Programación Web y en Diseño Web, así como variedad de cursos libres sobre lenguajes de programación, diseño gráfico, bases de datos, java y algunos otros.

11.4. AulaFacil <http://www.aulafacil.com/>

Aula fácil contiene una amplia variedad de cursos gratuitos. Es un recurso de recomendada visita pues te ayudará a conocer algunos mecanismos de estudio virtual sin costo alguno.

11.5. Educaterra <http://www.educaterra.com/>

Terra nos presenta su propuesta en educación virtual con su sitio que ofrece una amplia variedad de cursos libres y herramientas para encontrar diversas instituciones y diversidad de cursos.

11.5 Aulavía – eLearning Leader <http://www.aulavia.com/>

Una amplia gama de cursos, congresos y conferencias son el material que encontrarán en Aulavía. Sus alianzas hacen que el sitio cuente con material de primera y cursos de temas muy variados. También tienen algunos cursos gratuitos para probar sus sistemas.

11.6 TeachNology has been providing free and easy to use resources for teachers dedicated to improving the education of today's generation of students. We feature 46,000+ lesson plans, 9,600 free printable worksheets, rubrics, teaching tips, worksheet makers, web quests, math worksheets, and thousands of other great teacher resources. We are the online teacher resource that is designed to help busy Kindergarten through High School teachers. <http://www.teach-nology.com/>

11.7 En este blog encontrarás recursos para el aprendizaje del lenguaje oral, lectura y escritura, tanto en formato doc (imprimibles) como aplicaciones informáticas en PowerPoint, con un diseño interactivo y gran apoyo de imágenes y sonidos.
<http://9letras.wordpress.com/>

11.8. Learn a new language! You Don't Have to Be a Genius to Learn a New Language in a Few Months! <http://www.learn-a-new-language.com/>

11.9. Instituto Cervantes. Página central
<http://www.cervantes.es/default.htm>

11.9.1. Los Portales del IC

<http://ave.cervantes.es/>

<http://cvc.cervantes.es/>

<http://cervantestv.es/>

<http://www.circulocervantes.es/>

<http://eee.cervantes.es/es/index.asp>

<http://hispanismo.cervantes.es/>

12. Redes sociales para aprender idiomas

12.1 busuu.com Practise your language skills with other members of our worldwide community. Spanish is the second most studied language in the world. With busuu.com you can learn from wherever you want and track your progress. Give it a try with our interactive exercises. Find out more about our online Spanish courses or try out our Spanish exercises!

<http://www.busuu.com/enc>

12.1.1 Curso de español

<http://www.busuu.com/free-spanish-course>

12.1.2. Autoevaluación

<http://www.busuu.com/es/quiz>

12.2. ZooLanguage es tu comunidad online para intercambiar idiomas y hacer amigos en todo el mundo ¡Aquí encontrarás todo lo que necesitas para aprender idiomas! Y si lo que quieres es enseñar, en ZooLanguage conocerás a miles de estudiantes que necesitan tu ayuda.

<http://es.zoolanguage.com/>

12.3. Atisba, tu portal de idiomas en Internet

http://www.atisba.com/intercambio_de_idiomas/home.php

12.4. Lang-8. International Community. Community members from all over the world make Lang-8 a fun, social experience. <http://lang-8.com/>

12.5. Livemocha exposes learners to live native speakers in a real world environment. They will build their vocabulary, grammar, writing and speaking skills and have invaluable cultural experiences along the way. Our community, with over 10 million members, provides learners with access to native speakers for practice in a secure, structured environment from anywhere in the world.

<http://ru.livemocha.com/>

Додаток Г.

Список електронних адрес тих мексиканських студентів, які брали участь у листуванні зі студентами II курсу Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля у 2009-2010 навчальному році (разом з листом організатора проекту з мексиканської сторони)

I. Список мексиканських студентів та їх електронних адрес:

Guadalupe Mejía:	avrilg_brame@hotmail.com
Gabriela Mendoza:	gabriela_236@hotmail.com
Miriam Salzar:	princesita1802@hotmail.com
Elizabeth Hernández:	elizza_7@hotmail.com
Dulce Santoyo:	chockocat@hotmail.com
Gabriela Avila:	mago880629@hotmail.com
Víctor Pacheco:	lonaenna@hotmail.com
Salomé Morales:	cruzally17@hotmail.com
Joel Hernández:	cronos_imperium09@hotmail.com
Amancia Lemus:	amiga_sumel-17@hotmail.com
Elizabeth Romero:	smiling_moon4@hotmail.com
Aldo Pérez:	agomich@hotmail.com
Nancy Guzmán:	nigo24quitay@hotmail.com
Laura Briones:	vebri_23@hotmail.com
Chistian Rodríguez (mujer):	crisyare_78@hotmail.com
Iliana González:	h_er_me@hotmail.com
Raúl Cruz:	krispers@hotmail.com
Angélica Macareno:	angelicadejhs@hotmail.com
Adriana Medina:	ari_2416@hotmail.com
Marihel García:	morfaraway_79@hotmail.com

II. Лист організатора проекту з мексиканської сторони викладача Коріни Лопес (університет міста Пуебла) до автора зі списком мексиканських студентів, котрі виявили бажання листуватись із студентами Дніпропетровського університету економіки та права:

De: Korina Lopez lopezkorina@gmail.com
A: Oleg Nesterenko olegnesterenko@gmail.com
Fecha: 30 ноября 2009 г. 2:59
Asunto: Re: ¡Ya comenzamos de verdad!

Oleg, he visto lo que me has enviado, creo que el nivel no es tan bajo como pensé cuando leí tu correo. Si te parece bien que tus estudiantes hagan una breve presentación-descripción de su vida personal y/o estudiantil y de las preguntas que más les gustaron selecciones una o dos y les pidan a los chicos y chicas (mexicanos-as) que se presenten y les digan que les contesten esas preguntas.

Soy de la idea de que sean los correos con copias para nosotros los profes, es decir, mis diablos (así les digo de cariño, no son malos) responden al correo de tus estudiantes con copia para mí. Prefiero que ambos tengamos los correos, para supervisar que se dicen entre ellos al principio y luego en el blog veremos lo que hacen en parejas o en equipos.

Te mando la lista de nombres y correos:

(ДИВ. ВИЩЕ)

Saludos,
Korina

Додаток Д

Аудіотексти, які студенти прослуховували в процесі проведення кожного контрольного зрізу, і всі тести на перевірку розуміння цих аудіотекстів, що вони виконували

Рівень А1**NIVEL A1****PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA***TRANSCRIPCIÓN***Tarea 1 Instrucciones**

A continuación escuchará cinco diálogos breves entre dos personas. Oirá cada diálogo dos veces. Después de la segunda audición, marque la opción correcta (A, B, C o D) en la Hoja de respuestas.

Ejemplo:

HOMBRE: ¡Hola!

MUJER: Llegas tarde. Ya sabes que en casa comemos a las dos y media.

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta: ¿A qué hora comen?

10 segundos

Diálogo Número 1:

HOMBRE: ¿Dónde vas tan contenta?

MUJER: Voy a una discoteca con Ana.

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta número 1 ¿Dónde va?

10 segundos

Diálogo Número 2:

HOMBRE: ¿Te vas ahora?

MUJER: - Sí, tengo que hacer muchos deberes.

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta número 2 ¿Qué tiene que hacer?

Diálogo Número 3:

HOMBRE: Este verano voy a la montaña con mis amigos.

MUJER: ¡Qué bien!

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta número 3 ¿Dónde va este verano?

10 segundos

Diálogo Número 4:

HOMBRE: - ¿Qué llevas ahí?

MUJER: -Son unas flores para mi madre.

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta número 4 ¿Qué tiene en las manos?

Diálogo Número 5:

HOMBRE: - ¿Cómo vas a trabajar?

MUJER: - En bicicleta. Me gusta mucho hacer ejercicio.

VOZ DEL NARRADOR: Conteste a la pregunta número 5: ¿Cómo va a trabajar?

10 segundos

Tarea 2 Instrucciones

A continuación escuchará cinco mensajes muy breves. Oirá cada intervención dos veces. Relacione los textos con las imágenes. Después de la segunda audición marque la opción correcta en la Hoja de respuestas. Hay tres imágenes que no debe seleccionar. Escuche ahora el ejemplo y mire las imágenes.

Ejemplo:

MENSAJE 0: ¡Silencio, por favor!

5 segundos

MENSAJE 0: ¡Silencio, por favor!

La opción correcta es la letra F. Márquela en la Hoja de respuestas.

MENSAJE 1: Para mí, de primero, una ensalada. Y para beber, una botella de agua, por favor.

10 segundos

MENSAJE 2: Quiero este vestido. ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?

10 segundos

MENSAJE 3: Una habitación doble con baño, por favor.

10 segundos

MENSAJE 4: No entiendo, ¿puede repetir, por favor?

10 segundos

MENSAJE 5: ¿Puedo cerrar la ventana? Es que hace frío.

Tarea 3 Instrucciones

Va a escuchar a Lucía hablando sobre los compañeros de la clase de español. Cada audición se repite dos veces. Relacione cada persona con una letra (columna de la derecha). Hay tres letras que no se pueden seleccionar. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Escuche ahora el ejemplo:

LUCÍA: Este es John. Es de Estados Unidos. Juega al fútbol.

5 segundos

Como John es estadounidense, debe marcar la letra D como respuesta correcta.

1. LUCÍA: La chica del centro es Emiko. Es japonesa. Es muy guapa, ¿verdad?

Elija la letra correcta.

2. LUCÍA: Lo que más me gusta de Paola es que es muy sociable. Tiene muchos amigos. Le gustan mucho las fiestas.

Elija la letra correcta.

3. LUCÍA: La chica que está a la derecha se llama Susan; me encanta su pelo rubio. Es de Alemania. ¿La conoces? Siempre está en la cafetería con sus amigos alemanes.

Elija la letra correcta.

4. LUCÍA: El chico de barba y bigote es Andreas. Es de Grecia. Mira qué delgado está. ¡Y siempre está comiendo!

Elija la letra correcta.

5. LUCÍA: El que menos me gusta se llama Scott. Es antipático y siempre está enfadado.

Elija la letra correcta.

6. LUCÍA: Mira, mi compañera de Turquía. Se llama Ozge. Es muy alegre. Tomamos té juntas todas las mañanas.

Elija la letra correcta.

7. LUCÍA: El chico de las gafas es Amín. Es marroquí. Le gusta mucho leer. Tiene muchos libros.

Elija la letra correcta.

8. LUCÍA: Y por último mi profesora. Es de España. Es delgada y guapa. Es inteligente y le gusta mucho su trabajo.

Elija la letra correcta.

Tarea 4 Instrucciones

Paco estudia ahora en una ciudad diferente y cuenta a su amiga cómo es la ciudad donde vive. Complete el texto con la información que falta. Escuchará la audición tres veces. Escriba cada palabra en la Hoja de respuestas.

Mi nueva ciudad

VOZ FEMENINA: - Hola, Paco. ¿Qué tal en tu nueva ciudad?

PACO: - Hola, pues muy bien, estoy muy bien. Te cuento. La ciudad es pequeña pero aquí vive mucha gente. Mi casa está en el centro y hay mucho ruido, pero a mí me gusta. La calle donde vivo es grande y está bien comunicada. Hay muchos restaurantes. Los fines de semana voy a cenar allí con mis amigos. La universidad no está lejos pero a veces voy en autobús porque la parada está al lado de mi casa. Aquí no hay aeropuerto, pero sí una estación de tren muy moderna. Lo que más me gusta es que hay bastantes tiendas y lo que menos me gusta es que hay pocos parques y para hacer deporte tengo que ir lejos de mi casa.

La prueba ha terminado.

Рівень А2**NIVEL A2****PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA**

Usted va a escuchar siete anuncios de radio. Los anuncios se repiten dos veces. Seleccione la opción correcta (A, B o C) para cada pregunta sobre los anuncios. Marque las opciones seleccionadas en la Hoja de respuestas.

Ejemplo:

Te presentamos el nuevo Niko B53, un teléfono móvil de última generación. Te permite realizar todo tipo de funciones. No se vende en tiendas. Si llamas al teléfono 902 33 44 43 puedes tener el Niko B53 por solo 150€. Además, si eres una de las 100 primeras llamadas te regalaremos la conexión a Internet durante el primer mes.

Tarea 1 Instrucciones

0. Puedes comprar el nuevo Niko B53...

- a) llamando por teléfono.
- b) en cualquier tienda.
- c) a través de Internet.

La opción correcta es la A.

Anuncio 1

Todolimpio, la nueva empresa de limpieza, ahora más cerca de usted. La empresa Todolimpio le ofrece un servicio de calidad con personal experto. Respondemos a todas sus necesidades y trabajamos con empresas y particulares. Nuestra calidad es nuestra mejor tarjeta de presentación.

1. La empresa TODOLIMPIO...

- a) busca personal con experiencia.
- b) trabaja solo con empresas.
- c) es nueva.

Anuncio 2

¡Radiodeporte! Siempre hemos estado con ustedes en el coche, en su casa, en

el trabajo... Y ahora puede escucharnos desde cualquier parte del mundo. Solo necesita entrar en la nueva página www.radiodeporte.com. También puede enviarnos sus comentarios para ayudarnos a mejorar nuestros programas.

¡Esperamos su visita!

2. Este anuncio está presentando...

- a) un nuevo servicio en Internet .
- b) una nueva emisora de radio.
- c) un nuevo programa de radio.

Anuncio 3

Tenemos todo lo que necesita para su casa. Más de mil productos con precios increíbles. Si está buscando muebles modernos para la cocina o el baño... ¡Venga a visitarnos a nuestras nuevas instalaciones del centro comercial Los Árboles!

Estamos muy cerca de usted, en la calle Burgos, 26.

3. En este mensaje publicitario anuncian...

- a) un centro comercial.
- b) muy buenas ofertas.
- c) casas modernas.

Anuncio 4

La semana cultural de otoño empieza el sábado 24 de octubre. El grupo Amigos del Arte representa la obra de teatro infantil El príncipe aburrido en el centro cultural Miguel de Unamuno. Los interesados pueden reservar las invitaciones a través de nuestra página web, www.cultureñe.com, o recogerlas en la sala de la biblioteca a partir del lunes.

4. Este anuncio es sobre...

- a) una obra de teatro.
- b) una página de Internet.
- c) una biblioteca.

Anuncio 5

¡El domingo, 28 de septiembre, celebra el Día de la bicicleta! Para disfrutar durante unas horas de tu ciudad de la forma más sana. Trae tu propia bicicleta y

recorre las calles más céntricas totalmente libres de coches. Ven con tu familia o tus amigos y participa en un recorrido fácil y agradable y en la fiesta que se celebrará a continuación en el parque de La Alameda, con actuaciones musicales y premios para los más pequeños. ¡Te esperamos!

5. En este anuncio se dice que el Día de la bicicleta...

- a) no hay coches en el centro de la ciudad.
- b) comienza en el parque de La Alameda.
- c) no pueden participar niños.

Anuncio 6

¡Viajes Aire libre! Organizamos fines de semana en la nieve para chicos y chicas de 15 a 17 años. Dos noches en un hotel de tres estrellas, desayuno y cena por 195 euros. Puede encontrar toda la información en nuestra agencia de la calle Velázquez, 15, o en la página web www.viajesairelibre.com

6. En este mensaje publicitario anuncian...

- a) un hotel.
- b) excursiones para jóvenes.
- c) cursos de esquí.

Anuncio 7

¡Ven a la carrera popular del sábado 21 de septiembre! Recorre 15 kilómetros por las calles de nuestra ciudad. Si tienes más de 18 años y quieres participar puedes apuntarte en la Casa de la Cultura, todos los días de cinco a siete de la tarde. Con la colaboración de la Federación de atletismo.

7. Este anuncio va dirigido...

- a) a atletas profesionales.
- b) solo a jóvenes.
- c) a mayores de 18.

Tarea 2 Instrucciones

Va a escuchar una noticia de radio sobre la ciudad de Málaga. Escuchará la noticia dos veces. Seleccione la opción correcta (A, B o C) para cada pregunta.

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas. Ahora tiene 25 segundos para leer las preguntas.

Hoy comienza la edición número doce del Festival de Cine Español de Málaga. Este año se destaca la importancia de jóvenes creadores españoles e hispanoamericanos. De las catorce películas seleccionadas para el concurso, ocho pertenecen a nuevos directores que participan con su primer trabajo.

El premio Ciudad de Málaga, el más especial del Festival, lo recibirá este año Juan Diego por toda su carrera. Juan Diego, uno de los grandes actores de este país, ha trabajado en cine, teatro y televisión, aunque la película que le dio la fama fue Los santos inocentes. Hace unos meses recibió también el premio al mejor actor de la Academia Española de Cine.

El actor malagueño Antonio Banderas es el responsable de entregar todos los años los premios más importantes del festival. Además, Banderas será el protagonista del ciclo de cine Haciendo camino. En esta nueva sección del festival se pueden ver las cinco primeras películas de este genial actor.

Cada año más películas se presentan al Festival y también hay más público que quiere verlas. Por eso la dirección del Festival ha pensado en un nuevo espacio para permitir la entrada a más espectadores: la plaza de la Constitución, donde las proyecciones serán gratuitas.

PREGUNTAS

8. La intención de la noticia es...

- a) presentar un nuevo festival.
- b) hablar sobre los actores españoles.
- c) recordar la celebración de un festival.

9. El festival de cine de Málaga, en esta edición...

- a) está dedicado a nuevos directores.
- b) ha seleccionado doce películas.
- c) incluye directores extranjeros.

10. En esta noticia de radio se habla especialmente de...

- a) una nueva sala de cine .

- b) los premios del festival.
- c) el tipo de películas del festival.
11. El actor Juan Diego va a recibir...
- a) su primer premio.
- b) un premio por su última película.
- c) el premio más importante del festival.
12. En el ciclo Haciendo Camino, dedicado al actor Antonio Banderas, se proyectarán...
- a) todas sus películas.
- b) sus películas más famosas.
- c) sus primeras películas.
13. En la noticia se dice que este año...
- a) hay menos público en el Festival.
- b) se pueden ver películas al aire libre.
- c) la entrada al Festival es gratis.

Tarea 3 *Instrucciones*

Usted va a escuchar siete mensajes. Escuchará cada mensaje dos veces. Seleccione el enunciado (A-J) que corresponde a cada mensaje (14-19). Hay diez enunciados, incluido el ejemplo. Seleccione seis. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Mensajes Enunciados

Mensaje 0	F
14. Mensaje 1	—
15. Mensaje 2	—
16. Mensaje 3	—
17. Mensaje 4	—
18. Mensaje 5	—
19. Mensaje 6	—

ENUNCIADOS

MENSAJE 1: Juan, soy Lucía. ¿Dónde estás? Te he llamado cinco veces. Mira, es que no puedo verte mañana a las ocho y cuarto. ¿Qué tal si quedamos un poco más tarde? ¡Lláname o mándame un mensaje!

MENSAJE 2: ONA, su compañía de móviles, le informa que tiene 500 (quinientos) puntos extras en su cuenta de cliente. Si desea cambiar de móvil, ya tiene algunos modelos gratuitos. Muchas gracias.

MENSAJE 3: Gas ciudad le comunica que el martes 23 a las 11 de la mañana, un empleado de la compañía pasará por su casa para hacer la revisión de su instalación de gas. Si hay algún problema, puede llamarnos al 890 76 54.

MENSAJE 4: Se recuerda a todos los clientes que el próximo sábado nuestro establecimiento permanecerá cerrado por obras. Perdonen las molestias.

MENSAJE 5: Se ruega al propietario del automóvil matrícula BN 4659 acuda al aparcamiento a retirarlo. Gracias.

MENSAJE 6: Mire, le llamamos del Salón del mueble para comunicarle que el armario de baño que usted eligió el otro día ya ha llegado. Llámenos, por favor, para decirnos a qué hora quiere que pasemos a entregarlo. Gracias.

- A. Debe mover el coche.
- B. Una persona va a su casa para hacer una revisión.
- C. Le ofrecen móviles baratos.
- D. Va a tener un nuevo mueble.
- E. Propone un cambio de hora.
- F. Debe ir por la mañana.
- G. Necesita cambiar la instalación de gas.
- H. Hay ofertas de muebles.
- I. Cierran para hacer obras.
- J. Puede obtener un móvil gratis.

Tarea 4 **Instrucciones**

Usted va a escuchar una conversación telefónica entre un empleado del restaurante Alameda y una cliente. Escuchará la conversación dos veces. Lea las preguntas (20-25) y seleccione la opción correcta (A, B o C) para cada pregunta. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.



Hombre: Restaurante Alameda, buenas tardes.

Mujer: ¡Hola, buenas tardes! Quería reservar una mesa para cenar este viernes.

Hombre: Sí, ¿para cuántas personas?

Mujer: Pues seguros vamos a ser diez, pero es posible que al final vengan dos personas más.

Hombre: No se preocupe. Le preparamos una mesa para doce y si son menos le retiramos los platos. ¿A qué hora?

Mujer: Pues hacia las diez, o, bueno, depende, ¿dónde está exactamente el restaurante? Es que me lo ha recomendado una amiga, pero yo no he ido nunca...

Hombre: Estamos en la calle Claveles, 8, en la zona comercial El Álamo.

Mujer: Ah, perfecto, pues a las 9:00 está bien, porque trabajamos todos juntos y vamos directos desde la oficina.

Hombre: Muy bien, déjeme consultar la agenda... no hay problema. Bueno, pues ya está apuntado, y si quieren después de cenar pueden pasar al espectáculo.

Mujer: Ah, ¿hay un espectáculo?

Hombre: Sí, junto al restaurante tenemos una sala de fiestas y los viernes nuestra orquesta toca música argentina, desde las once de la noche hasta las dos de la mañana. Hay pista de baile, bar de copas...

Mujer: Ah, perfecto, pues seguro que nos apuntamos.

Hombre: Claro, la orquesta es muy buena, ya verá como les gusta.

Mujer: Cuente con nosotros. Una cosa más, ¿el restaurante tiene aparcamiento?

Hombre: No, aparcamiento no, pero es una calle amplia y se aparca bastante bien. No tendrán problema.

Mujer: ¡Ah, vale, estupendo! Muchas gracias.

Hombre: A usted. ¡Hasta el viernes!

PREGUNTAS

20. ¿Para cuántas personas es finalmente la reserva?

- a) 2.
- b) 10.
- c) 12.

21. La mujer elige este restaurante porque...

- a) le gusta donde está.
- b) tiene un espectáculo.
- c) se lo recomendó una amiga.

22. El restaurante está...

- a) en el centro de la ciudad.
- b) en una zona de tiendas.
- c) enfrente de un parque.

23. Las personas que van a cenar el viernes...

- a) celebran algo.
- b) son compañeros de trabajo.
- c) son diez amigas.

24. El espectáculo lo forman un grupo de...

- a) bailarines.
- b) músicos.
- c) actores.

25. El espectáculo...

- a) empieza a las nueve.
- b) lo pueden ver durante la cena.
- c) termina a las dos.

Додаток Е

Тексти, які студенти читали в процесі проведення кожного контрольного зрізу, і всі тести на перевірку розуміння цих текстів, що вони виконували

Рівень А1**Tarea 1**

Lee este mensaje y rodea la respuesta correcta.

Querida Susana:

Mañana me voy de viaje con Julio y sus padres, ¡nos vamos a Perú! Vamos al aeropuerto en el coche de los padres de Julio porque cogemos el avión muy temprano, a las siete de la mañana. Voy a estar en Perú dos semanas, volvemos el día 15, domingo, a las diez de la noche.

Te dejo mis llaves encima de la mesa de la cocina y el dinero del alquiler en el cajón de mi escritorio. Ya he pagado la factura del gas.

¿Vas a poder ir a buscarme al aeropuerto? ¡Tengo una maleta muy grande!

¡Muchas gracias!

Un beso,

Mónica

1 Mónica escribe a Susana para...

- a. informarle de su viaje. b. quedar con ella. c. ir a Perú.

2 El avión sale...

- a. por la mañana. b. el día 15. c. a las diez.

3 Mónica va al aeropuerto en...

**Tarea 2**

Lee las notas y relaciónelas con la frase correcta. Hay una nota más.

5. Plato principal + bebida + postre: 5 €
5. Necesito un/–a compañero/–a de piso. Urgente.
6. Han cortado el agua, hoy no podemos lavar los platos. Gracias.
7. Oferta del día: 2 x 1 en todas las camisas de verano.
8. Estoy esperando el autobús en la estación, llego 15 minutos tarde.

a	No puedes fregar.	1	2	3	4	5
b	Hoy es más barato.	1	2	3	4	5
c	Va a llegar con retraso.	1	2	3	4	5
d	Busca a una persona.	1	2	3	4	5

Tarea 3

Lee estas ofertas de viajes y relaciónelas con la persona correcta.

9. EVASIÓN VIAJES

Ofrecemos viajes organizados para todas las edades, individuales o en grupo.
Descuentos para familias.

10. VIAJES TODOMUNDO

Viajamos a todos los países del mundo a precios muy baratos. ¡Ofertas increíbles para el puente de la
Constitución!

11. VIAJES NATURALES

Somos especialistas en zonas rurales. Si quieres tranquilidad y estar en contacto con la naturaleza, viaja
con nosotros. Alojamiento en casas rurales.

12. AGENCIA DE VIAJES “EUROPA”

Tenemos muchos años de experiencia organizando viajes a todas las capitales europeas. Hoteles de máxima calidad. Visitas culturales guiadas.

- a No me gusta el campo, prefiero la ciudad, visitar museos, monumentos, etc.

- b Me gusta la montaña y caminar por el campo. No me gustan los hoteles.
- c Quiero hacer un viaje este verano con mis hijos, mi mujer, mis padres y mi hermano.
- d Me gusta viajar a diferentes lugares del mundo pero no quiero gastar mucho dinero, además no tengo muchos días libres.

Tarea 4

Observa el programa de actividades del fin de semana del cómic y completa las frases.

VIERNES 20

16.00 Exposición de historietas cómicas. Lugar: ayuntamiento. Entrada gratuita

18.30 El famoso artista Tomás López dibuja sus historietas en directo. Lugar: aula 230 del Colegio Maltés.

SÁBADO 21

De 10.00 a 18.30 puede leer muchos cómics de diferentes autores, países y épocas.

Lugar: biblioteca municipal

12.30 Presentación del libro *Cómic y cine*, del escritor mexicano Elías Costa. Todos los asistentes reciben una historieta gratis.

14.30 Concurso de historietas para niños de 6 a 12 años. Los niños pueden traer sus propios papeles, lápices, etc.

21.00 Concierto del grupo Comicalis, donde pueden ver vídeos de los personajes de historietas más famosos del mundo y escuchar a uno de los mejores grupos de pop-rock hispanoamericano. Lugar: estadio municipal Entradas: adultos: 7 \$ niños: 3 \$. Gratuito para mayores de 65 años

DOMINGO 22

Exposición en el ayuntamiento de las historietas ganadoras del concurso

14.00 Conversación con las artistas Marta Fernández y Alicia Ruiz en la biblioteca

13. Las exposiciones son en el

14. El libro de Elías Costa es sobre cómic y

15. El concurso de cómic es para niños a partir de años.
16. El concierto es más caro para los
17. En la regalan un cómic.
18. Todas las actividades son de a
19. Marta Fernández, Alicia Ruiz y Tomás López son
20. La exposición es

20 preguntas. Valor de un pregunta es de 1,5.

Total máximo es de 30 puntos

Рівень А2

Tarea 1 *Instrucciones*

Lea los siete enunciados y los diez textos. Seleccione el texto (A-J) que corresponde a cada enunciado (1-7). Hay once textos, incluido el ejemplo. Seleccione siete. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

ENUNCIADOS

1. Informan por la mañana. _____
2. Estos días la gente puede ahorrar. _____
3. Solo la utilizan las personas que trabajan aquí. _____
4. Es necesario controlar la cantidad. _____
5. Pueden usarla por la noche. _____
6. Debe estar en frío. _____
7. Deben entrar por otro lugar. _____

TEXTO A

AYUNTAMIENTO DE CÁCERES

Se comunica a los vecinos de la calle Alarcón que el próximo lunes 15 se cortará el agua de 8 de la mañana a 5 de la tarde. Disculpen las molestias

TEXTO B

ZAPATERÍA LEMA

No se permite la entrada de animales en este establecimiento.

TEXTO C

VIAJES ÁGUILA

Excursión a Soria el domingo 11 de octubre

Precio: 26€

Salida: 8:30hrs. · Llegada: 21hrs.

Más información: de 9hrs. a 12hrs.

Teléfono: 91 400 00 00

TEXTO D

¡ATENCIÓN!

RECIÉN PINTADA

PASEN POR LA OTRA PUERTA. DISCULPEN LAS MOLESTIAS

TEXTO E

RESERVADO PARA USO EXCLUSIVO

DEL PERSONAL DE LA EMPRESA

Introduzca su tarjeta de identidad

TEXTO F

CALMAVOX

Recomendado para las infecciones de garganta que producen dolor. No tomar más de 4 al día.

TEXTO G

Experto informático

Reparaciones a domicilio.

Ordenadores, impresoras, programación.

Precios increíbles

TEXTO H

SUPERMERCADOS ALBA

¡No te lo pierdas!

Cientos de productos frescos

con descuentos increíbles

durante toda esta semana.

TEXTO I***BANCO BVBV***

Se recuerda a los clientes que el pago en efectivo de facturas es de 8:30 a 12hrs, entre los días 10 y 20 de cada mes.

TEXTO J

Mermelada

La casera

Conservar en el frigorífico.

Consumir preferentemente antes del 25 de noviembre de 2010.

Tarea 2 Instrucciones

Este es el correo electrónico que Patricia ha escrito a su amiga Celia. A continuación responda a las preguntas (8-12). Elija la respuesta correcta (A, B o C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

¿Qué tal te va todo? Espero que estés bien. Ayer vi a tu hermano y me dijo que estuviste de vacaciones en Argentina. Seguro que hiciste muchas fotos. Yo he estado en la casa de mis padres en el pueblo y he descansado mucho.

Pero bueno, te escribo porque tengo que contarte algo muy importante ¡Me he comprado una casa nueva! Es un chalet precioso. Te va a encantar. Está un poco lejos de la ciudad, pero delante hay una parada de autobús que me lleva al centro. De momento me he traído todos mis muebles, pero poco a poco quiero comprar otros. Lo que más me gusta es que tiene un jardín bastante grande donde pueden jugar los niños, y esta primavera quiero poner una piscina.

Hace ya días que quiero hacer una cena para enseñaros mi casa a todos los del grupo. Este fin de semana estoy muy ocupada, pero he decidido hacerla el próximo martes a las 21:30.

¿Puedes venir? Había pensado hacerla en el jardín, pero parece que va a llover, así que mejor cenamos en el salón.

No tenéis que traer nada, yo me ocupo de todo. No cocino demasiado bien, pero mi madre me va a ayudar un poco. Os espero a ti y a tu marido. ¡Ah! y dile a tu hermana que si quiere puede venir también. ¡No te olvides de traer las fotos de Argentina! Seguro que tienes muchas cosas que contarnos de tu viaje.

Te adjunto un mapa con la dirección y las indicaciones para llegar. Si tienes algún problema, llámame al móvil.

Un beso, Patricia

PREGUNTAS

8. Patricia escribe a Celia para...

- a) contarle su viaje a Argentina.
- b) invitarla a su casa.
- c) pedirle ayuda en la cocina.

9. Patricia pasó sus vacaciones en...

- a) Argentina.
- b) un pueblo.
- c) una casa nueva.

10. La casa de Patricia...

- a) está en el centro.
- b) tiene muebles viejos.
- c) tiene una piscina.

11. La cena será....

- a) este fin de semana.
- b) la próxima semana.

c) en el jardín.

12. Celia tiene que...

a) comprar la comida.

b) ir con su hermana.

c) llevar unas fotografías.

Tarea 3

Instrucciones

Usted va a leer unos anuncios de un tablón de un instituto. A continuación responda a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ejemplo:

TEXTO 0

¿Te gusta hacer deporte? Apúntate al nuevo equipo de fútbol femenino de la universidad. Necesitamos jugadoras de 18 a 25 años para todas las posiciones. Las pruebas de selección son este sábado a las 7 de la tarde en el pabellón municipal de Cáceres. Entrenamos los sábados por la mañana. Si te interesa, escribe a futbolclub@cmail.com

0. En este anuncio buscan...

a) chicas para jugar al fútbol.

b) un lugar donde hacer deporte.

c) jugadoras profesionales.

La opción correcta es la **A**.

TEXTO 1

MÚSICA VIVA

¿Sabes tocar la guitarra? ¡Únete a nosotros! Somos un grupo de rock con 2 años de experiencia. Hemos dado ya algunos conciertos. Ensayamos todos los días en el salón de actos a partir de las siete. Si sabes tocar la guitarra, ven a nuestras pruebas

de selección el miércoles, día 6, a partir de las 7 de la tarde en el pabellón del instituto.

13. Música Viva...

- a) ofrece clases de guitarra.
- b) necesita una persona para su grupo.
- c) anuncia su próximo concierto.

TEXTO 2

FUNDACIÓN CULTURAL PABLO PICASSO

La Fundación Cultural Pablo Picasso organiza, por tercer año consecutivo, el “Premio Nacional Picasso” para chicos y chicas menores de 16 años. Para participar envía a la Fundación (Calle Pintores, 3; 25003 Málaga; o fundaciónpablocicasso@fpp.es) un dibujo que trate sobre cualquier tema relacionado con la vida y obra de Picasso. El plazo de presentación de los trabajos finaliza el 1 de octubre. Los ganadores se anunciarán en nuestra página web y obtendrán un curso de pintura abstracta. No pueden participar aquellas personas que han ganado en ediciones anteriores.

14. La Fundación Cultural Pablo Picasso organiza...

- a) una exposición.
- b) un curso de pintura.
- c) un concurso de dibujo.

TEXTO 3

EXCURSIÓN DE FIN DE CURSO

Viaje del 2 al 5 de junio a las montañas del Pirineo Aragonés para alumnos de 3º y 4º curso. Todos los estudiantes de estos cursos que no viajan tienen clases especiales esos días.

Es necesario llevar: tarjeta sanitaria, calzado y ropa cómoda, y material de acampada.

Los padres pueden ponerse en contacto con los profesores que acompañan a los niños para cualquier pregunta.

Precio: 100 euros. Ingresar en el banco FFDE antes del 31 de mayo.

El precio incluye pensión completa.

15. Los alumnos que van a viajar...

- a) reciben unas clases especiales.
- b) tienen la comida incluida.
- c) van acompañados de sus padres.

TEXTO 4

MUSICAL

El grupo de baile moderno del instituto Luis Vives actúa por primera vez en el Auditorio de Murcia este fin de semana.

Interpretan el musical Oriente, una obra que ha tenido mucho éxito en otras ocasiones. El grupo, formado por chicos de cuarto curso, está dirigido por la bailarina profesional Alicia Martínez.

Las entradas ya están a la venta en la taquilla del Auditorio. Todos los alumnos del instituto pueden entrar de forma gratuita.

16. El musical Oriente...

- a) se representa por primera vez.
- b) tiene entrada gratuita.
- c) está formado por estudiantes.

TEXTO 5

CLASES DE INGLÉS

Se dan clases de inglés de todos los niveles y para todas las edades.

Me llamo Matt, soy de los Estados Unidos y he trabajado como profesor de inglés para niños en mi país.

Clases a domicilio a partir de las seis.

Llamadme al 672884536.

17. Matt...

- a) ofrece clases antes de las seis.
- b) tiene experiencia dando clases.
- c) da clases de inglés en su casa.

TEXTO 6

INSCRIPCIÓN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Les informamos de que ya pueden pedir las actividades extraescolares para el curso 2010/11. Para ello deben entregar la hoja de inscripción en nuestra secretaría antes del 25 de septiembre.

Pueden consultar nuestra página web para informarse de las nuevas actividades que ofrecemos este año. No se abrirá un grupo si no tiene como mínimo 10 alumnos. Los horarios y grupos se establecen en función de las edades de los chicos. Las actividades darán comienzo el día 1 de octubre.

18. Este año, las actividades extraescolares ...

- a) empiezan el 25 de septiembre.
- b) son para mayores de 10 años.
- c) tienen algunas novedades.

Tarea 4

Instrucciones

Lea los siete enunciados y los diez textos de esta página web con ofertas de trabajo. A continuación, seleccione el texto (A-J) que corresponde a cada enunciado (19-24). Hay diez textos, incluido el ejemplo. Seleccione seis. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. No hay que trabajar el fin de semana.

La opción correcta es la **A**.

ENUNCIADOS

0. No hay que trabajar el fin de semana.
 19. Hay que tener estudios superiores.
 20. Es necesario tener coche.
 21. Es necesario tener experiencia.
 22. Hay que hablar varios idiomas.
 23. Ofrecen un lugar para dormir.
 24. Hay que trabajar con niños.

TEXTOS

A
 —
 —
 —
 —
 —
 —

A. CUIDADORA

Se necesita mujer de 35 a 50 años para cuidar a persona mayor. Contrato de 1 año. Horario de lunes a viernes. Salario: 650 euros mensuales. Correo electrónico: cpm@cmail.com

B. CAMARERO

Se necesita camarero joven para comedor de hotel en zona turística. Es necesario hablar inglés. Se ofrece alojamiento y buenas condiciones. Interesados llamar al teléfono 91336776.

C. DEPENDIENTE

Se necesita dependiente para tienda de ropa. Media jornada (mañanas). Con o sin experiencia. Incorporación inmediata. Mandar currículum con foto a: clasics@yahoo.es

F. FOTÓGRAFO

Empresa española busca fotógrafo para hacer reportajes sobre eventos sociales. Es necesario tener vehículo propio para los traslados. Se valora la creatividad. Interesados llamar al teléfono 938553761.

G. REPARTIDOR

Necesitamos a una persona de 18 a 25 años para repartir publicidad de una nueva tienda de ropa. Ideal para estudiantes. Tres días a la semana. No tenemos un horario fijo. 7 euros la hora. Correo electrónico: publiset@gmail.com

H. CANTANTE

Necesitamos cantante (chica) de 25 a 35 años para formar parte de nuestro grupo. Es necesario haber trabajado antes en otros grupos u orquestas. Ensayamos los fines de semana. Envía un correo electrónico a:

<p>D. MULTINACIONAL</p> <p>Se necesita persona para trabajar en una nueva empresa multinacional que abre sede en Madrid. Es necesario tener buena presencia y título universitario. Muy buen salario. Interesados enviar currículum a: personal@gesty.com</p> <p>E. PROFESOR</p> <p>Necesito profesor particular de inglés para dos niños de 7 y 9 años. Clases a domicilio durante todo el curso. Salario: 10 euros la hora.</p> <p>Correo electrónico: isabel@cmail.com</p>	<p>popmusic@hotmail.com</p> <p>I. COMERCIAL</p> <p>Necesitamos un comercial para vender material de oficina a empresas.</p> <p>Zona: Madrid sur. Cursos de formación.</p> <p>Coche de empresa.</p> <p>Teléfono: 918337265.</p> <p>J. AYUDANTE DE RECEPCIÓN</p> <p>Necesitamos ayudante de recepción para hotel de lujo en Barcelona. Se valoran conocimientos de turismo. Es necesario hablar inglés, español y francés. Jornada completa. Buenas condiciones. Enviar currículum a: recepcion@hotelia.es</p>
---	--

Tarea 5

Instrucciones

Va a leer una noticia sobre una nueva idea turística. Lea el texto y conteste a las preguntas (25-30). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

PERSONAJES DE LEYENDA

Personajes de leyenda, fechas importantes, obras literarias y todo tipo de temas históricos se utilizan para un nuevo fenómeno turístico: las visitas teatralizadas, paseos acompañados de una representación teatral. La idea, en práctica en casi toda España, incluye un paseo para conocer la ciudad y lugares de gran valor histórico con un grupo de actores que, vestidos con trajes antiguos, enseñan lugares e historias.

En el escenario de la calle, el teatro se transforma en una herramienta para la educación, el entretenimiento y el turismo. Varias ciudades españolas organizan visitas con actores para dar a conocer su historia, sus leyendas y los lugares más

populares y representativos. Solo en la ciudad de Madrid, la primera en poner en práctica esta idea, unas 50.000 personas han realizado los recorridos con actores que transforman la ciudad en una villa del siglo XVII o de la Edad Media. Esta propuesta se ha seguido en otras ciudades y, hoy en día, Bilbao, Gijón, Pamplona, Barcelona o Tordesillas son sólo algunos de los lugares que tienen esta oferta cultural.

Los paseos están organizados según diversos criterios: geográfico, histórico, literario y temático. En el caso de Bilbao, el personaje que acompaña a los visitantes es Carola, una mujer popular en la ciudad a principios del siglo XX. Según la tradición, esta secretaria cruzaba cada día el puente de la ría, y los trabajadores que fabricaban los barcos dejaban por un momento sus actividades para admirarla. Los turistas, vestidos como obreros, realizan la misma ruta que seguía la mujer para llegar a su trabajo, mientras otros personajes de la época se cruzan en su camino para contarles la historia de la ciudad, la importancia de la industria naval y las transformaciones que ha habido en los últimos años.

En Madrid hay cuatro rutas. Una de las que tiene más visitantes es la ruta del Capitán Alatriste, personaje de una novela española. El éxito de la novela ha llamado la atención de visitantes extranjeros y españoles y de los mismos madrileños. A lo largo del paseo, que visita lugares del centro de Madrid, los actores representan escenas que muestran la vida del Madrid del siglo XVII.

La aceptación de esta idea entre los turistas es buena, tanto por parte de españoles como de extranjeros. En Madrid el número de asistentes aumentó un 132% entre 2002 y 2005.

(Adaptado de www.revista.consumer.es. España)

25. En el texto se habla de...

- a) obras de teatro clásico.
- b) visitas con actores.
- c) nuevas guías turísticas.

26. El objetivo principal de esta nueva actividad es...

- a) mostrar los barrios típicos de una ciudad.
- b) enseñar literatura española.
- c) mostrar varias ciudades en una ruta.

27. La idea de la que se habla...

- a) tiene lugar en cuatro ciudades.
- b) se realiza en todas las ciudades de España.
- c) empezó en Madrid.

28. En la ciudad de Bilbao...

- a) los turistas visitan a los obreros.
- b) se recuerda a una secretaria.
- c) se va en barco por la ría.

29. En el caso de la ciudad de Madrid...

- a) hay dos rutas basadas en novelas.
- b) una ruta se basa en una novela.
- c) hay una ruta para madrileños.

30. En el texto se dice que esta idea...

- a) está pensada para españoles.
- b) gusta a españoles y turistas de otros países.
- c) gusta sobre todo a los extranjeros.

Додаток Ж

**Завдання з письма, які використовувалися під час проведення першого
та другого післяекспериментальних зрізів**

Рівень A1 EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS**Tarea 1 Instrucciones**

Quieres hacer un regalo a un/-a amigo/-a: una suscripción a una revista de viajes. Completa este formulario de suscripción con sus datos.

FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Datos personales

Nombre: _____

Apellido(s): _____

DNI o pasaporte: _____

Fecha de nacimiento: (día mes año) _____

Teléfono: _____

Fax: _____

Estado civil: _____

Profesión: _____

Número de personas en su familia: _____

Número de personas que trabajan en su familia: _____

Dirección de envío: _____

Domicilio: _____

Número: Piso: _____

Ciudad: _____ Código postal: _____ País: _____

Elija producto y forma de pago:

digital papel tarjeta reembolso

1 revista anual

1 revista semestral

renovación

* Precios: anual digital, 60 € - anual papel, 80 € - semestral digital, 30 € - semestral papel, 40 €

Titular de la tarjeta: _____

Número: _____

Por favor, conteste a las siguientes preguntas:

¿Cuántas veces viaja al año?

Una vez. Entre dos y cuatro veces. Cinco veces o más.

¿Con quién viaja normalmente?

¿Qué destinos le interesan? ¿Por qué?

Tarea 2 *Instrucciones*

Usted quiere participar en un concurso de televisión. Escriba un correo electrónico a la dirección del programa para presentarse. En él debe:

- saludar;
- explicar cómo es usted físicamente;
- hablar de las cosas que le gustan;
- despedirse.

Número de palabras: entre 20 y 30.

Рівень A2 EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS**Tarea 1** *Instrucciones*

Un amigo suyo, o una persona de su familia, debe registrarse en un hotel. Ayúdele a completar el formulario de registro.

Hotel Playamar**Formulario de registro**

Por favor, complete este formulario con letra clara.

Nombre: _____

Apellido(s): _____

Lugar de nacimiento: _____

Fecha de nacimiento: Día ___ / Mes ___ / Año _____

Nacionalidad: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Pasaporte nº: _____

Dirección: Calle _____ Número _____ Piso _____

Ciudad: _____ País: _____

Fecha de entrada: Día ___ / Mes ___ / Año ___

Fecha de salida: Día ___ / Mes ___ / Año ___

Número de personas: _____

Forma de pago: Metálico Tarjeta

Motivos del viaje: _____

¿Está interesado en alguna actividad de ocio en particular? _____

¿En cuáles? _____

Fecha y firma

Tarea 2 *Instrucciones*

Usted está buscando un compañero de piso y decide poner un anuncio en la página web de la universidad.

En el anuncio debe:

- describir las partes de la casa;
- hablar del precio del alquiler;
- explicar las normas de convivencia.

Número de palabras: entre 30 y 40.

Додаток К

**Результати післяекспериментальних зрізів з перевірки рівня
сформованості навичок та вмінь у рецептивних та продуктивних ВМД в
усіх учасників експериментального дослідження
(показники по кожному студенту)**

№ п/п	Група	Студенти	Рецептивні ВМД				Продуктивні ВМД			
			Аудіювання		Читання		Говоріння		Письмо	
			A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
<i>Експериментальні групи (модель І)</i>										
1	ЕГ1-07	1. А.В.О.	15	22	10	19	20	22	13	19
		2. Н. Ю. І.	15	27	13	17	15	27	10	21
		3. А. І. О.	15	25	17	22	15	25	13	19
		4. Г. О. В.	14	23	16	24	16	25	13	23
		5. Л. О. А.	16	28	14	21	22	26	18	18
		6. Л. І. В.	15	26	20	16	15	20	20	23
		7. К. В. А.	18	21	15	20	18	28	12	20
		8. К. Н. О.	15	24	10	24	22	28	16	24
		9. К. М. С.	20	25	15	19	20	25	16	19
		10. К. А. А.	24	24	20	22	16	21	8	24
Середній бал по групі Е1-07			16,7	24,5	15,0	20,4	17,9	24,7	13,9	21,0
2	ЕГ1-08	1. К. Д. В.	15	21	15	18	20	29	12	22
		2. Т. Є. О.	15	23	16	24	18	22	16	20
		3. Б. Г. Л.	16	28	14	19	22	25	18	21
		4. Г. А. С.	15	27	15	18	15	20	13	23
		5. Д. П. В.	12	21	10	22	22	21	14	20
		6. П. А. В.	20	26	15	20	25	27	7	19
		7. С.К. А.	22	23	14	19	19	27	8	18
		8. К. М. В.	16	24	25	25	15	29	25	25
		9. С. І. В.	18	22	20	17	20	23	15	21
		10. В. Ю. П.	22	24	15	19	15	24	8	20
Середній бал по групі Е1-08			17,1	23,9	15,9	20,1	19,1	24,7	13,6	20,9

3	ЕГ1-09	1. К. А. Є.	14	25	20	20	18	21	15	24
		2. Г. А. К.	12	26	15	21	19	24	10	18
		3. Г. О. О.	22	20	10	17	15	28	12	22
		4. К. Г. В.	15	24	15	19	23	23	17	20
		5. К. К. І.	22	20	20	19	22	26	14	21
		6. Н. Т. О.	17	22	14	18	22	25	11	21
		7. Н. К. Ф.	19	28	16	24	15	22	15	18
		8. П. О. В.	15	27	17	22	22	26	10	20
		9. А. В. В.	18	24	13	19	14	24	16	21
		10. В. І. І.	15	21	10	22	14	25	8	17
Середній бал по групі Е1-09			16,9	23,7	15,0	20,1	18,4	24,4	12,8	20,2
<i>Експериментальні групи (модель II)</i>										
4	ЕГ2-07	1. Б. О. О.	18	23	20	21	17	25	15	20
		2. Б. А. О.	15	20	15	17	15	24	15	17
		3. К. А. І.	15	25	15	23	15	20	16	22
		4. Л. А. В.	20	25	21	20	22	23	11	22
		5. Т. І. О.	12	20	16	20	24	27	18	24
		6. Ш. А. І.	22	24	15	18	15	24	11	18
		7. Г. Д. І.	15	26	15	19	15	24	15	18
		8. Є. К. О.	22	24	11	22	18	22	15	20
		9. П. А. В.	14	22	15	19	22	26	9	24
		10. П. Д. Ю.	14	27	14	17	20	20	8	25
Середній бал по групі Е2-07			16,7	23,6	15,7	19,6	18,3	23,5	13,3	21,0
5	ЕГ2-08	1. К. Ю. Є.	16	14	21	12	15	21	12	11
		2. Н. К. В.	15	24	17	10	18	17	12	18
		3. П. І. М.	15	16	13	17	20	19	8	17
		4. П. А. Є.	20	18	20	20	13	25	10	21
		5. Г. О. О.	14	13	15	15	30	22	12	12
		6. Д. М. Ю.	14	16	10	18	22	16	15	13
		7. К. О. В.	15	14	19	19	25	25	16	15
		8. К. Т. О.	18	15	10	13	15	20	9	19
		9. С. К. О.	22	22	15	13	16	21	16	12

		10. М. Т. І.	20	25	20	21	15	16	18	22
Середній бал по групі Е2-08			16,9	17,7	16,0	15,8	18,9	20,2	12,8	16,0
6	ЕГ2-09	1. Б. К. Ю.	15	19	13	17	20	20	15	19
		2. В. А. В.	15	15	16	11	20	21	13	20
		3. Г. А. П.	8	22	14	22	16	22	7	13
		4. З. А. С.	15	21	15	19	20	25	14	10
		5. К. С. В.	22	13	14	12	12	17	16	18
		6. К. О. С.	15	17	15	17	20	18	20	12
		7. С.. А. С.	18	24	16	16	22	25	15	21
		8. Г. А. О.	22	19	14	20	16	23	9	18
		9. Г. Г. О.	16	17	18	11	18	18	12	13
		10. В. О. А.	14	17	19	16	22	19	12	13
Середній бал по групі Е2-09			16,0	18,4	15,4	16,1	18,6	20,8	13,3	15,7
<i>Контрольні групи</i>										
7	КГ-07	1. О. К. Д.	20	20	18	8	20	21	14	11
		2. П. П. С.	18	11	14	17	20	18	12	13
		3. Т. А. В.	10	13	10	19	8	17	8	20
		4. Ч. І. В.	14	18	16	15	20	21	16	15
		5. Ш. Л. С.	18	15	15	10	22	16	15	14
		6. С. К. М.	15	15	14	12	15	19	15	15
		7. К. С. Г.	18	12	22	11	18	10	17	10
		8. Р. А. І.	22	19	12	10	22	11	13	18
		9. М. В. Г.	15	14	15	9	16	12	10	11
		10. Т. О. В.	20	21	10	12	14	14	10	10
Середній бал по групі К-07			17,0	15,8	14,6	12,3	17,5	15,9	13,0	13,7
8	КГ-08	1. Б. К. С.	15	15	20	17	22	16	18	18
		2. Г. Ю. С.	18	14	15	9	24	21	9	14
		3. Г. М. І.	15	21	10	12	18	11	8	10
		4. К. А. Ю.	13	14	16	16	14	19	15	16
		5. К. Н. С.	16	13	19	18	16	13	7	9
		6. Л. К. В.	22	20	13	9	20	17	15	9
		7. О. Т. В.	18	18	12	10	20	18	9	11

		8. Т. А. А.	15	11	15	13	22	20	13	10
		9. Н. Я. М.	16	12	15	12	15	12	10	11
		10. М. Л. К.	15	17	10	8	20	10	10	18
Середній бал по групі К-08			16,3	15,5	14,5	12,4	19,1	15,7	11,4	12,6
9	КГ-09	1. Р. Л. А.	21	20	10	11	18	21	17	20
		2. Є. В. А.	14	17	13	11	12	17	10	13
		3. Т. Ю. Д.	11	11	10	14	16	19	9	11
		4. Ж. О. Є.	22	23	18	20	22	23	15	17
		5. Я. К. В.	17	16	19	18	17	22	10	13
		6. Д. Ю. Д.	15	17	15	16	20	20	15	15
		7. М. К. В.	15	15	12	17	17	24	11	13
		8. П. Л. С.	10	11	17	19	16	20	15	19
		9. Є. А. В.	18	17	15	13	18	21	13	10
		10. Д. Д. Г.	19	20	20	21	17	19	13	15
Середній бал по групі К-09			16,2	16,7	14,9	16,0	17,3	20,6	12,8	14,6

Додаток Л

**Акти впровадження розробленої методики у мовних вищих навчальних
закладах України**